

МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА

часопис за наставу и учење

YU ISSN 0354-9801 UDK 37
број 2/2020, Vol 23, година XXIII
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 Гордана Мишчевић Кадијевић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Миланка Џиновић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Сања Благданић, *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 Алена Летина, *Свеучилиште у Загребу, Хрватска*
др Марјан Блажич, *Универзитет у Љубљани, Словенија*
др Марко Мархал, *Универзитет у Марибору, Словенија*
др Габријела Келемен, *Универзитет Арад, Румунија*
др Стана Смиљковић, *Универзитет у Нишу, Србија*
др Александар Стојадиновић, *Универзитет у Нишу, Србија*
др Виолета Јовановић, *Универзитет у Крајујевцу, Србија*
др Снежана Марковић, *Универзитет у Крајујевцу, Србија*
др Алија Мандак, *Универзитет у Косовској Митровици, Србија*
др Далибор Стевић, *Универзитет у Источно Сарајеву, Босна и Херцеговина*
др Велибор Срдић, *Паневројски Универзитет Ајнеирон, Босна и Херцеговина*

Секретар редакције: доц. др Горана Старијаш

Лектура и коректура: Милица Јовановић, Љубица Весић

Преводилац: Марина Цветковић

Припрема за штампу: Зоран Тошић

Ликовно и графичко обликовање: Војислав Илић

Стручни сарадници: Јелица Илић Минић, Владимир Брборић,
Милош Батрићевић, Срђан Стевић

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

ISSN (Штампано изд.) 0354-9801
ISSN (Online) 2560-5445

САДРЖАЈ

ТЕОРИЈСКИ ТЕМЕЉИ

Зорица Цветановић, Неда Јевић, Ивана Стојков
стр. 147–158

ОБРАДА БАЈКЕ О ЛАБУДУ ДЕСАНКЕ МАКСИМОВИЋ
У ДРУГОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Мила Јелић
стр. 159–168

ФУНКЦИЈЕ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТИ УЏБЕНИЦИМА МАТЕМАТИКЕ:
МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ И МЕТАКОГНИТИВНО ВОЂЕЊЕ

Јелена Миросављевић
стр. 169–184

РАЗРЕДНО-ЧАСОВНИ И ПРЕДМЕТНИ СИСТЕМ ПРЕД ИЗАЗОВИМА У 21. ВЕКУ

Гордана Глишовић, Милица Петрић
стр. 185–192

АМБИЈЕНТАЛНА НАСТАВА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂЕЊА ЗДРАВЉА И
ПОСТИГНУЋА ЗНАЊА УЧЕНИКА У НАСТАВИ

ИСТРАЖИВАЊА

Божидар Лазић
стр. 193–200

КОНТРОВЕРЗНА ДИСКУСИЈА У ЦИЉУ УНАПРЕЂЕЊА НАСТАВЕ ГЕОГРАФИЈЕ

ОД ТЕОРИЈЕ ДО ПРАКСЕ

Бранка Брчкало
стр. 201–216

ЗАГОНЕТКА КАО МОТИВАЦИОНО СРЕДСТВО У
РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Ивана М. Петровић
стр. 217–230

МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ GOOGLE УПИТНИКА У
ПРОГРАМИРАНОЈ НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Миона Илић
стр. 231–248
МОДЕЛ РАДА СА ПРАКТИЧНИМ ПРИМЕРИМА
ХОРСКЕ НАСТАВЕ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

ИМЕНИК, ЛИЧНОСТИ, ДЕЛА, ВРЕДНОСТИ

Данимир Мандић
стр. 249–284
ВЕЉКО БАНЂУР
Поводом седамдесетогодишњице живота

ПРЕУЗЕТО ИЗ

Невена Хаџи Јованчић
стр. 285–286
ЛИКОВНИ МАТЕРИЈАЛИ И ТЕХНИКЕ
Невена Хаџи Јованчић
стр. 287–288
АЛТЕРНАТИВНИ ЛИКОВНИ ПОСТУПЦИ И МАТЕРИЈАЛИ

КУЛТУРНА ИСТОРИЈА

Стана Смиљковић
стр. 289–291
ПУТНИЧЕ, ДАЛЕКО ЈЕ ЗЕМЉА ОБЕЋАНА

ПРИКАЗИ

Ивко Николић
стр. 292–295
СТРУКТУРА И РАЗВОЈ МОРФОЛОШКИХ И
МОТОРИЧКИХ ДИМЕНЗИЈА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ.
БЕОГРАД: УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ.

УПУТСТВА АУТОРИМА

стр. 296–298

Зорица Цветановић¹

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Неда Јевић

ОШ „Живомир Савковић”, Ковачевац

Ивана Стојков

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Прегледни рад

Методичка теорија и пракса, број 2/2020

УДК: 371.3::821.163.41.09-342

Стр. 147–158

ОБРАДА БАЈКЕ О ЛАБУДУ ДЕСАНКЕ МАКСИМОВИЋ У ДРУГОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Предмет истраживања овог рада јесу методичке могућности анализе Бајке о лабуду која је обавезна школска лектира у другом разреду основне школе. Још бајки Десанке Максимовић налазе се у домаћој лектури за овај разред, тако да се у првом делу рада дају основе поетике и методички значај бајки наше списатељице, а затим се доносе теоријски темељи за обраду Бајке о лабуду. У првом и другом разреду основне школе за обраду бајке методички је оправдано користити логичке целине које усредсређују пажњу ученика на делове текста. Осим тога, у току обраде настаје и план текста, који служи у синтези и за препричавање. Циљ рада је методички приказ обраде бајке по логичким целинама у другом разреду основне школе на примеру *Бајке о лабуду* Десанке Максимовић.

Кључне речи: програм наставе и учења, домаћа лектира, бајке, Десанка Максимовић.

¹ zorica.cvetanovic@uf.bg.ac.rs

УВОД

Књижевно стваралаштво Десанке Максимовић веома је богато, разноврсно и значајно за културу српског народа. Њена су дела преведена на више језика поред јужнословенских, на руски, мађарски, албански, шпански, словачки, чешки, пољски, грузијски, енглески, италијански, кинески, јапански, француски, немачки и пенџаб језик. Многи критичари истичу да је њено лирско стваралаштво неприкосновено и далеко изнад прозног стваралаштва, али ипак ни тај аспект њеног књижевног опуса не треба занемарити због његовог изузетног квалитета. Поред других књижевних врста које је неговала, бајка је као незаобилазни жанр добила место у њеном стварању српске књижевности за децу. Њена се бајка издваја као „жанр без ког се лектира најмлађих и младих не би могла замислити” (Смиљковић, 1999: 132).

Бајка Десанке Максимовић за инспирацију има природу у свом пуном сјају, животиње, чудесне јунаке и догађаје написане аутентичним стилем. „Десанка Максимовић на специфичан начин гради опис природе и улогу животних игара у њој. То чини снагом речи, размичући или проширујући границе реалног и стварајући нове чудесно-фантастичне крајеве и јунаке у њима” (Смиљковић, 1999: 129). Два најизразитија изворишта стваралаштва Десанке Максимовић јесу природа завичаја и свет детињства која су међусобно тесно повезана и испреплетана. Она је откривала у својим делима многе животне мудрости и тајне, тако је код читалаца градила подлогу за најлепше и најгоре догађаје у животу. „Имајући врло осетљиво ухо за све звуке природе и живота у њој и врло оштро око да запази сва обличја реалног света, обраћала је пуну пажњу на бројне детаље, чијој је реалности и прецизности додавала по неки резак или нежан звук, по неки мирис и по неку живу боју, заодевајући све то у привлачно рухо бајке” (Бошковић, 1974: 35).

Стваралаштво Десанке Максимовић, иако говори о природи и животу у њој, препуно је алузија на људски живот и свет. У њеном делу чудесно готово никад не губи везу са реалношћу, има корене у реалном свету и сутерише реалност у описаним сликама. „Свет бајки Десанке Максимовић понегде се додирује са народним обрасцем, али је увек у додиру са животним чињеницама, па је стога окарактерисан као *обична необичност*” (Стошић Јовић, 2017: 83). Бајке Десанке Максимовић налазе се у обавезној школској и домаћој лектури за други разред основне школе, и зато је значајно осврнути се на основе поетике наше списатељице и методички значај њеног дела.

ПОЕТИКА БАЈКЕ ДЕСАНКЕ МАКСИМОВИЋ И МЕТОДИЧКИ ЗНАЧАЈ

Живот Десанке Максимовић у Бранковини обликовао ју је и подстакао њену немирну природу, радозналост и опијеност несвакидашњим виђењем природе и живота у њему, утицао је на њено писање јер ту је у младости открила клице стваралаштва које су током каснијих година све више проклијавале. „Почела је рано да пише, да описује и схвата да том чудесном бајковитом мрежом може да улови и најситније детаље из живота, да открије све оне страхове, сумње, стрепње, наде које су својеврсне живом свету, пре свега човеку, живом свету који раз-

умно открива своје архетипске дубине; живом свету животиња и биљака који са великом упорношћу жели да се одржи” (Смиљковић, 1999: 133).

Стваралаштво Десанке Максимовић временски се поклапа са међуратном и послератном савременом књижевношћу, али она себе није видела у авангарди већ у класичном приповедању. Њена прва међуратна дела заснивају се добрим делом на мотивима фолклорне чудесности као и традиције, па се тако можемо сусрести са патуљцима, вилама, вилењацима итд. „Већ у првим својим причама за децу, које су биле заоденуте велом бајки, Десанка Максимовић задира у суштину неких егзистенцијалних проблема” (Бошковић, 1974: 34). И касније, њена прича има аутентичност ауторске бајке, која „је стилизована чудесна прича произашла из фолклорне бајке која се, временом, осамостаљује и развија превасходно по начелима уметничког (ауторског) текста” (Опачић, 2010: 5).

У бајкама Десанке Максимовић нема ретардација, радња тече, преображава се и мења, баш као у савременим бајкама којима се она значајно приближила. „Иако Десанка Максимовић не пише бајке по угледу на народни канон, могуће је уочити сличности у погледу извесних места. Почети појединих бајки су попут уводних формула у народним бајкама, у којима се најављују место и време дешавања, као и носилац радње. Завршетак бајке Десанке Максимовић готово увек је срећан и увек је у знаку победе принципа добра” (Стошић Јовић, 2017: 84). Њене бајке су посебне и по специфичном стилу и песничком језику. „Новина коју Десанка Максимовић уводи при писању обавезује нас да дубље и детаљније продремо до мисли и идеја које су изречене песничким језиком. Зато и не можемо говорити о бајци као класичном жанру, већ о бајци као творевини духа и ума песникиње” (Смиљковић, 1999: 135).

Као писац, Десанка Максимовић је „врло одана деци, у истом степену како им је била одана док је као њихов професор стајала наспрам њих озарена радошћу живота и стварања” (Бошковић, 1974: 27). Она је у својој прози изградила дејчи свет који је аутономан у односу на свет одраслих не само због дистанцирања, већ због спонтаног изражавања самосвојности путем слободне игре и слободе у ширем смислу. Љубав према књижевности и историји код Десанке Максимовић постоји од детињства, понела ју је из родитељске куће, као и љубав према језику, његовој мелодији и ритмичности. Знања, старе речи и изразе људи из Бранковине жудно је упијала и памтила, па их је касније стваралачки уграђивала у своја дела. Такође, она тежи једноставности казивања и уопште једноставности стваралачког поступка. Оно што је, такође, карактеристично за њено стваралаштво је музикалност реченице, као и жив ритам, час убрзан, час успорен па због тога занимљив и привлачан. Највећи број бајки Десанке Максимовић vezан је за наситнија бића и природу, као и за митска и фантастична бића из фолклора и митологије.

Љубав према деци је умногоме одредила ток Десанкиног стваралаштва. Делић себе уткала је у своје књижевно стваралаштво. „Градећи истовремено естетски и књижевни укус реципијента, богатећи емоционални свет, она обликује личност у духу хуманизма, племенитости, космополитизма” (Стојановић, Мишић, 2018: 37). Примила је у мајчинско окриље сву децу коју је загрлила својом нежношћу, лепом речју и поучношћу, а њена су дела ванвременска и жива и

у данашњем времену. „Десанка Максимовић ни једног тренутка није сметнула са ума свој васпитачки позив. Иако се та њена орјентација у већини уметничких остварења није наметљиво истицала, ипак се њено присуство, увек, макар и у подтексту, осећа” (Марковић, 1971: 117). У свом стварању Десанка Максимовић је имала посебан начин причања чудесних прича, па су због важности за одрастање појединца, а имајући у виду да посебно истичу оптимизам и хуманизам, њене бајке постале саставни део лектире ученика млађих разреда основне школе.

Бајка има важну улогу у детињству детета и у самом образовном процесу, развија естетику и морал, дечју креативност и богати речник. Природом своје уметности, бајка неоспорно доприноси развоју ученичке маште и изоштрава њихове ставове за добро и лоше, за осуду лоших људских поступања и симпатије за људску племенитост. Она је стога незаобилазно школско штиво поготово ученика млађег школског узраста, ког иначе карактеришу разиграност маште и наглашена радозналост. Уместо размишљања о одузимању бајке младом свету боље је размишљати о избору бајки за школске програме и читанке и о ваљаности тумачења бајке и бајковитог у настави (Илић, 1998: 350).

Као књижевни жанр, бајка се до данас доста мењала, па тако ако посматрамо њен развој, начин писања и време настанка у најширем смислу, можемо разликовати народну и ауторску. Народна бајка као плод духа човека утицала је на настанак ауторске – писане бајке. Због својих вредности своје комплексности народна бајка живи и данас, а послужила је и као узор и извор са којег су аутори точили многа сазнања и уграђивали их у своје стваралаштво. Десанка Максимовић је једна од најистакнутијих српских књижевница чији рад и дело познаје готово сваки човек српског порекла. Поред поезије по којој је најпознатија, бавила се и прозним стваралаштвом у ком је такође постигла запажена остварења. Она је у свом прозном стваралаштву један од представника српске ауторске бајке, па је потребно истаћи које специфичне елементе садржи њена бајка, по којима се разликује од бајки европских народа. Њено бајковно стваралаштво, због своје специфичности, налази се у школској и домаћој лектира најмлађих ученика.

Бајка Десанке Максимовић сачувала је језик и неизрециву лепоту детињства. Она заузима став поклоника природе који жели да свом читаоцу приближи осећаје које носи из детињстваведеног у Бранковини. Инспирисана природом пише о цвећу, травкама, мравицама, цврчцима, и другим биљкама и животињама, а у својим делима их оживљава, удахњује им душу и даје моћ говора. Како је и сама рекла, сви су они били њене играчке, природа ју је опчинила што је она и показала у свом стваралаштву. Настојала је да приволи читаоце да се диве небу, животињама, шумарцима и свему што нас окружује. Описујући природу и градећи карактере јунака Десанка Максимовић гради код ученика подлогу за најтананија осећања.

ТЕОРИЈСКИ ТЕМЕЉИ ЗА ОБРАДУ БАЈКЕ О ЛАБУДУ ДЕСАНКЕ МАКСИМОВИЋ

Правилником о *Пројраму насїавє и учења за друїи разред основної образовања и васїи-тања* (2018) прописано је да једна бајка Десанке Максимовић буде обавезна лектира, и то је

Бајка о лабуду. Остале бајке Десанке Максимовић које су *Пројрамом* предвиђене као домаћа лектира за други разред основне школе су: *Ако је веровати мојој баки, Прстиен на морском дну, Бајка о шрешињи, Сликарка зима, Како су њужу украли кућу, Три љаишуљка, Чика-Мраз, Божић Бајини цршежи, Траве говоре бакиним јасом, Орашчићи-јалчићи и Кћи вилиној коњица* (Правилник о програму наставе и учења за други разред основне школе, 2018). Од наведених бајки потребно је изабрати три за обраду, као дела домаће лектире.

Бајка о лабуду почиње веома слично као и народне бајке, и то се осећа по приповедачком тону, сугестивности у причању и динамици којом је читалац уведен у радњу. Врло брзо читалац се сусреће са магичним просторима испуњеним живописним описима зиме, који блистају и опчињавају својом лепотом. У *Бајци о лабуду* срећемо Снежану, краљицу зиме и црну птицу. У основи приче су контрасти који се огледају у боји и расположењу актера. „Снежана је сва у белом („На ножицама је имала ципеле од сребра, била је огрнута белим плаштом попрсканим снежним звездама, на глави је носила ледену круну...”) и одише животном радошћу („голишава се ваљала по сметовима, лоптала се по цео дан са пахуљицама”). Црна птица је контрастно постављена у односу на амбијент и стога дубоко несрећна“ (Пасер, 2012: 6). Мотив краљице зиме јавља се у многим европским бајкама, али Снежана из ове бајке је посебна и блиска деци због начина на који описује њен мио лик и топлину њеног срца. Снежана је забринута због патње црног лабуда, њеног „чамчића”, њена брига је опипљива, њена потреба да га разуме и усрећи оличава стремљење ове књижевнице ка животној радости и светлости. Амбијент у ком се бајка дешава је зимски и магичан, као и место где живи краљица зиме. Све је бајковито, нестварно и маштовито. Десанка Максимовић је постигла да читалац читајући ову бајку осети немир и потиштеност саопштавајући драму, тугу, усамљеност и загонетну судбину птице, краља лепотана међу птицама као и његову тежњу за припадањем и поистовећивањем са простором и бићима која га окружују. Краљица зиме одлази да замоли Сребрну звезду, мајку свих пахуљица да покрију лабуда мноштвом пахуљица како би његово перје постало бело. Јунак добија нови изглед помоћниковим чаробним деловањем, а тај нови изглед је необично леп. „Ширина душе црног лабуда не дозвољава живот без смисла, без радости. Дубока туга биће одагната тек онда када сребрне звезде пошаљу јато пахуљица које ће обојити црног лабуда. Границе света су се размакнуле, нестало је туге, а бела боја која је завладала просторствима симболизује бескрај, слободу, невиност којом се одликује свет духа” (Смиљковић, 1999: 138). У овој бајци јавља се мотив метаморфозе лабуда из трагичног у срећног јунака, а физички и емотивни преображај јунака доноси срећан завршетак типичан за бајку. Крај бајке је у духу етиолошког предања о настанку првог лабуда.

МЕТОДИЧКА ОСНОВА ЗА ОБРАДУ **БАЈКЕ О ЛАБУДУ ПО ЛОГИЧКИМ ЦЕЛИНАМА**

Бајка о лабуду Десанке Максимовић у другом разреду основне школе може да се обради на више начина, целовито или по деловима, односно по логичким целинама. У методичкој ли-

тератури обрада бајке по целинама помиње се као једна од могућности у млађим разредима основне школе. „Бајка се може веома успешно обрадити по *ојшћем* моделу обраде уметничког текста. Ради њене обимности понајбоље је извршити обраду по *логичким целинама*” (Милатовић, 2019: 307). Овај модел рада посебно је погодан у првом и другом разреду основне школе, када ученици још увек усавршавају технику читања. То је и први корак ка каснијем сачињавању плана текста који тада „може, али не мора да буде план интерпретације” (Николић, 2000: 208). Сачињени план текста помаже ученицима у усменом и писменом препричавању. Осим тога, повећавају се могућности за самостални и стваралачки рад ученика. „Када се садржинска анализа ради по логичким целинама онда је повећана могућност овог облика рада. Ученици самостално одређују логичке целине, уз креативан приступ дају и предлоге за поднаслов, врше сажето препричавање садржаја у оквиру сваке логичке целине и касније целовито” (Цветановић, 1996: 75).

У другом разреду основне школе најчешће се користи жанровски модел обраде бајке, који има следеће методичке етапе: 1. припремни разговор; 2. најава наставне јединице; 3. изражајно читање; 4. анализа садржине по логичким целинама; 5. интерпретација ликова; 6. препричавање; 7. о бајци (особине бајке); 8. стварно и измишљено у бајци; 9. језичке и стилске карактеристике; 10. вежбе изражајног читања; 11. домаћи задатак (Милатовић, 2019: 307). Методички поступак анализе садржине по логичким целинама подељен је на више подетапа: а) анализа прве логичке целине; б) анализа друге логичке целине; в) анализа треће логичке целине итд.

Анализа бајке по логичким целинама обухвата анализу једне по једне целине, и то се односи на тумачење непознатих речи, на анализу садржине, укључујући основно о ликовима и идејама. На крају се ученици позивају да дају наслов логичкој целини, који се записује. Затим се понавља методички поступак за сваку целину. Тако се анализа садржине сваке логичке целине методички реализује на следећи начин:

- гласно читање логичке целине,
- тумачење непознатих речи и израза,
- разговор о садржини логичке целине,
- давање наслова логичкој целини.

Гласно читање логичке целине обично се препушта одељењу. Један ученик гласно чита прву целину, а други ученици га прате. Када читач дође до краја целине, учитељ га зауставља и прво се тумаче непознате речи из те целине по класичном методичком поступку. Затим се анализира садржина прве целине, уз припремљена питања. Нагласак је на садржинској анализи, али се она може употпунити и другим чиниоцима интерпретације. На крају се даје наслов првој логичкој целини, ученици предлажу, а прихвата се и записује један. Након тога, наставља се са читањем друге целине и понавља се методички поступак. Када се анализирају све логичке целине и запишу сви њихови наслови, добије се план бајке. План се касније користи за препричавање у синтези или на наставним часовима језичке културе.

На крају анализе књижевног текста потребно је реализовати синтезу, која представља поновно враћање на целину. Када се обрађује бајка по логичким целинама обично се синтеза реализује препричавањем.

За анализу на наставном часу, најфункционалније је *Бајку о лабуду* поделити на шест логичких целина. За сваку целину учитељ припрема питања и наслове целина. У Табли 1 приказани су наслови логичких целина и питања из једне читанке.

Табела 1. Логичке целине и питања за *Бајку о лабуду* у Читанци за други разред основне школе (Цветановић, Килибарда, Станишић, 2019: 54).

Делови бајке	Питања
1. Мала Снежана, краљица зиме	Пронађи у тексту како изгледа Снежана. Како Снежана живи у свом краљевству?
2. Тајна црне птице	О чему су разговарали Снежана и црна птица? Како је Снежана знала да је лабуд тужан?
3. „Зар не верујеш у моју моћ?”	Зашто је мала краљица хтела да јој птица открије тајну?
4. „Учинићу да и ти постанеш бео”	Зашто црну птицу мори туга? Због чега је Снежана била радосна?
5. Снежанина молба	Шта је Снежана замолила Сребрну Звезду да учини?
6. Бели лабуд, први на свету	Како сада живи бели лабуд?

У читанци је у самом тексту бајке написан број целине испред њеног почетка, а у дидактичко-методичкој апаратури налазе се наслови целина и питања за ученике. У другом разреду основне школе чешће се говори о деловима бајке, а касније се може користити појам логичке целине. Наслови делова бајке су план текста, а ученици могу да дају своје предлоге и тако направе свој план текста.

ПРИМЕР ЗА ОБРАДУ БАЈКЕ О ЛАБУДУ ПО ЛОГИЧКИМ ЦЕЛИНАМА

Бајке се, у млађим разредима основне школе, најчешће обрађују на два наставна часа, како због дужине, тако и због фабуле, ликова, композиције, језика, необичних и чудесних ликова. На првом часу, бајка се чита и анализира се фабула, док се на другом часу разговара о ликовима, реалном и измишљеном у бајци и говори се о карактеристикама бајки. Оно што је методички важно јесте да на оба часа постоји јединство анализе и синтезе, од анализе ка синтези. Тако се и за обраду *Бајке о лабуду* планирају два наставна часа. На првом се она анализира по логичким целинама, а на другом се обрада проширује и разговара се о ликовима, идејама, о одликама бајки, са усменим препричавањем на крају. Следи један од могућих модела наставних часова за обраду ове бајке, са детаљним објашњењима.

Емоционално-интелектуална припрема. У овој етапи часа може се пустити композиција „Лабуд” Ками Сен Санса. Док ученици слушају, на слајду се може приказати слика лабуда. Након одслушане композиције, ученици говоре како изгледа лабуд.

Најава наставне јединице. Учитељ најављује бајку. *Уз бајке сће усјављивани, а сада бајке чииаће сами.* Чудесан је свет у бајкама. Десанка Максимовић је написала дивне бајке у којима ћемо уживаии. Данас ћемо чииаии „Бајку о лабуду”. Записује аутора и наслов текста и на табли, а ученици пишу у својим свескама. Учитељ пита ученике шта знају о нашој познатој списатељици.

Пориретй иисца. Учитељ дели ученицима наставни листић са биографијом писца. Десанка Максимовић (1898–1993), рођена је у селу Рабровици у близини Ваљева, а живела је у Београду. Била је наставник и професор. Добила је много књижевних награда за своје књиге за децу и одрасле. Неке од њених књига за децу су: „Врт детињства”, „Ђачко срце”, „Тако је причала моја бака”.

Изражајно чииање. Следи изражајно читање учитеља, а након тога следи кратка психолошка пауза.

Разіовор о нейосредном доживљају. Након краће паузе после читања, ученицима се постављају следећа питања: *Да ли вам се бајка дойала? Заиио?*

Анализа шексйа йо лоіичким целинама. Она обухвата анализу једне по једне целине. С обзиром на узраст ученика, методички поступак подразумева да учитељ *Бајку о лабуду* подели на логичке целине, или да их упуту на означене делове текста у читанци. Један ученик гласно чита прву целину, тумаче се непознате речи, анализира се целина, и даје се наслов логичкој целини, који се записује. Затим се понавља методички поступак за преосталих пет целина.

Бајка о лабуду – делови бајке

1. Мала Снежана, краљица зиме
2. Тајна црне птице
3. „Зар не верујеш у моју моћ?”
4. „Учинићу да и ти постанеш бео”
5. Снежанина молба
6. Бели лабуд, први на свету (Цветановић, Килибарда, Станишић, 2019: 54)

Мала Снежана, краљица зиме

Где је живела мала Снежана? Пронаћи у шексйу како изіледа Снежана. Како Снежана живи у свом краљевсйву? Где је Снежана сјавала? Где се возила и чиме?

Тајна црне птице

Заиио је изабрала црну ййициу да јој буде „чамац”? О чему су разіоварали Снежана и црна ййициа? Како је Снежана знала да је лабуд ййужан? Заиио је Снежана желела да ймоіне лабуду? „Зар не верујеш у моју моћ?”

Заиио је мала краљица хйела да јој ййициа ойкрије шјјну? Како је Снежана ойкрила шйја іа мучи? Уз чију ймоћ је Снежана ймоіла лабуду? О чему су разіоварали Снежана и црна ййициа? Како је Снежана знала да је лабуд ййужан?

„Учинићу да и ти постанеш бео”

*Зашићо је мала краљица хћела да јој љилица отккрије тајну? Зашићо црну љилицу мори
ћуиа? Здоћ чећа је Снежана била радосна?*

Снежанина молба

*Шћа је Снежана замолила Средрну Звезду да учини? Шћа је Средрна Звезда урадила? Како
се Снежана тада осећала?*

Бели лабуд, први на свету

*Шћа се на крају љриче доћодило? Како сада живи бели лабуд? Како сада изћледа краљев-
сћиво?*

Ученицима могу бити напознате следеће речи из бајке: плашт – широки огртач без рука-
ва; смет – ветром нанесена велика количина снега; околишати – избегавати отворено рећи не-
коме нешто; морити – патити, мучити, осећати бол; тиштити – патити, осећати муку.

Синћеза. Након анализе текста, следи синтеза. Наслови логичких целина бајке су план
текста који је и подсетник за препричавање. Зато је методички оправдано у синтези препри-
чати бајку. Ученици могу препричавати део по део, или ће један ученик препричати целу бај-
ку. Тако се остварује основно методичко правило да се на крају часа бајка поново доживи као
једна целина.

Следећи наставни час обухвата обраду ликова, идејну анализу и етапу која се односи на
стварно и измишљено у бајци. Осим тога, један део часа може бити посвећен и препричавању
бајке.

Емоционално–инћелекћуална љрићрема. Игра – *дећекћивска љићћања.* Припреме се
три склоплена папира, на једном пише Снежана, краљица зиме, на другом лабуд, а на трећем
Средрна Звезда. Једно дете, главни детектив, бира папир, који не показује другима, и одговара
на питања. Остали детективи, односно ученици, постављају питања на која се може одговори-
ти: *да* или *не*. *Да ли је ћо живо диће? Да ли је живоћића?* Ко погоди, постаје главни детектив. *У
којој бајци се ћојављују ликови из ићре?*

Најава настћавне јединице. Учитељ најављује да ће на часу наставити разговор о *Бајци о
лабуду* Десанке Максимовић и да ће је усмено препричавати.

Усмерено чићћање. Ученици добијају инструкције да читају бајку у себи и обрете пажњу
на изглед и осећања птице на почетку и на крају приче.

Обрада ликова. Разговор о ликовима, њиховом изгледу, поступцима и особинама, са за-
писом на табли и у ученичке свеске.

Особине ликова

Снежана је мала, ледена блисћава, умиљаћћа, добра, држжна, ћлеменићћа.

*На ћочекћу бајке љилица је црна, ћужна, несрећћа, ћоћићићена, искрена. На крају бајке
ћосћјаје срећћан и задовољћан бели лабуд, љрви на светћу.*

Средрна Звезда је сћћара, добра, ћлеменићћа.

Идејна анализа. Разговор о основним идејама бајке – о пријатељству, о различитости, о
помоћи и срећи. *Здоћ чећа је љилица хћела да буде бачи беле доје? О настћанку које љилице ћово-*

ри бајка? Зашићо се љрича зове „Бајка о лабуду”? Који Снежанини љосћуйци љоказују да је добар љријатић? Како ми можемо да љомоћнемо ако љримећимо да некоћ из нашећ окружења нешићо љишићи?

Сћварно и измишћено у бајци. Разговор о нестварним догађајима и ликовима: Шћа је у љтексћу измишћено, а шћа сћварно? Издвајање нестварних догађаја: птица разговара са девојчицом, девојчица краљица зиме, голишава се ваља по снегу, лабуд на леђима носи девојчицу. Издвајање нестварних ликова: црни лабуд, снежна краљица, Сребрна Звезда.

Осим разговора који се посебно односи на сваку логичку целину, потребно је обратити пажњу на стварно и измишћено у бајци и повезати са особинама бајке.

Како изћледа Снежанино краљевсћиво у којем живи лабуд? Шћа је њему несћварно?

О бајци (особине бајке). Разговор о одликама бајки. Зашићо у назову ове љриче сћоји реч „бајка”? По чему су бајке љосебне?

План љрећричавања. Заједничко читање плана текста који је и план за препричавање. Разговор о садржини бајке, подсећање на фабулу, ликове и описе.

1. Мала Снежана, краљица зиме – Како изћледа Снежанино краљевсћиво? Шћа она све ради у њему?

2. Тајна црне птице – Како је Снежана љримећила да је црна љћица љљужна? Да ли је љћица одћоворила Снежани?

3. „Зар не верујеш у моју моћ?” – Зашићо је Снежана желела да оћкрије љтајну црне љћице?

4. „Учинићу да и ти постанеш бео” – Шћа је љишићило црну љћицу? Како је реаћовала Снежана када је оћкрила љтајну?

5. Снежанина молба Сребрној Звезди – Коћа је Снежана замолила за љомоћ? Да ли јој је љомоћла?

6. Бели лабуд, први на свету – Како сада изћледа лабуд? Ко је срећан? Зашићо?

Давање ућућсћава за усмено љрећричавање. Препричавање бајке према плану. Скренути пажњу ученицима да док препричавају треба да испричају догађаје редом и опишу ликове – изглед, осећања и да издвоје само најбитније чињенице из сваког дела приче.

Усмено изражавање – љрећричавање. Ученици препричавају бајку према плану.

Анализа љрећричавања. Након излагања сваког ученика, учитељ и одељење коментаришу, похваљују оно што је било добро и дају сугестије за побољшање говора.

Домаћи задатк. За домаћи задатак ученици могу да писмено препричају једну логичку целину, или целу бајку.

ЗАКЉУЧАК

Бајке Десанке Максимовић инспирисане су природом, у њима су ликови чудесни јунаци који на специфичан начин дочаравају свет. Оне су посебне јер ту чудесно готово никад не губи везу са реалношћу и има корене у реалном свету. Народне бајке и њихов образац додирује се

са светом Десанке Максимовић, али је он увек у додиру са животним чињеницама, па је стога окарактерисан као „обична необичност”.

У обавезној школској и домаћој лектури бајке Десанке Максимовић имају своје место. Предвиђене су за читање у другом разреду основне школе, једна је обавезни текст, а три се бирају из понуђеног програмског списка. Управо је *Бајка о лабуду* обавезна школска лектира, која се налази у свим читанкама и читају је сви ученици. То има свог методичког оправдања, јер ова бајка кроз своју фабулу и преображаје, како физичке, тако и емотивне, буди код читалаца радозналост. Најмлађе подстиче и на размишљање о осећањима и пријатељству, имплицитно им откривајући и моралне вредности.

Бајка о лабуду Десанке Максимовић је једна од првих ауторских бајки које ученици млађих разреда читају на наставним часовима. Зато је важно одабрати адекватан начин обраде и осмислити које методичке радње и моделе применити у настави. Један од погодних начина је жанровски модел за обраду бајке, који подразумева анализу по логичким целинама. Тако се *Бајка о лабуду* дели на шест целина и припремају се питања за анализу једне по једне целине. На наставном часу се прво бајка прочита, а затим се гласно чита целина по целина. За сваку логичку целину се посебно тумаче непознате речи, анализира се садржина и ученици јој дају наслов. Када се поступак заврши за све целине, остаје план текста, који се даље користи у синтези, и на следећем часу, када се анализирају ликови и идеје, уз усмено препричавање. Ова бајка може се обрадити и помоћу других модела, али обрада по логичким целинама доприноси увежбавању логичког читања, детаљној анализи текста, развија културу говора, и добар је методички пут ка каснијем самосталном осмишљавању плана текста од стране ученика.

Литература

1. Бошковић, В. (1974). *У ведрим ђросѳорима деѳињсѳива*. Београд: Нова књига.
2. Илић, П. (1998). *Змајеве меѳодике насѳаве – срѳски језик и књижевносѳи у насѳавној ѳеорији и ѳракси*. Нови Сад: Змај.
3. Марковић, Ж. С. (1971). *Зайиси о књижевносѳии за децу*. Београд: Интерпрес.
4. Милатовић, В. (2019). *Меѳодика насѳаве срѳској језика и књижевносѳии у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет.
5. Николић, М. (2000). *Меѳодика насѳаве срѳској језика и књижевносѳии у млађим разредима основне школе*. Београд: Завод за уѳбенике.
6. Опачић, З. (2010). Облици ауторске бајке у настави српског језика и књижевности у основној школи. *Иновације у насѳави*, XXIII (3), 5–15.
7. Пасер, С. (2012). Бајка Десанке Максимовић у контексту усмене традиције и европског наслеђа. *Деѳињсѳиво XXXVIII*, 9–19.
8. Програм наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања (2018). *Просвеѳини ѳласник*, бр. 16. стр. 49.
9. Смиљковић, С. (1999). *Ауѳорска бајка*. Врање: Учитељски факултет.

10. Стојановић, Б. и Мишић, Д. (2018). *Дечји светови у књиџама – мојћћносћи шћумачења*, Врање: Педагошки факултет.
11. Стошић Јовић, Ј. (2017). Естетске, емоционалне и моралне вредности бајке Десанке Максимовић у настави. *Годишњак Педагошкој факултету*, VIII (2), 83–96.
12. Цветановић, В. (1996). *Самостјални и сћваралачки рад у настави српској језика*. Београд: Водех.
13. Цветановић, З., Килибарда, Д. и Станишић, А. (2019). *Чишћанка са основнама језичке шћисменосћи*. Београд: БИГЗ школство.

Zorica Cvetanović

University of Belgrade, Teacher Education Faculty

Neda Jević

Elementary school „Živomir Savković” Kovačevac

Ivana Stojkov

University of Belgrade, Teacher Education Faculty

INTERPRETATION OF THE FAIRY TALE ABOUT THE SWAN OF DESANKA MAKSIMOVIĆ IN THE SECOND GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Abstarct: The subject of research in this paper are the methodic possibilities of interpretation of *The fairy tale about the swan*, which is a compulsory school lesson in the second grade of primary school. More fairy tales by Desanka Maksimović are in the domestic lecturer for this grade, so in the first part of the paper the basics of poetics and methodical significance of fairy tales by our writer are given, and then theoretical topics for interpretation *The fairy tale about the swan* by Desanka Maksimović are brought. In the first and second grade of primary school when anylizing a fairy tale, it is methodic justified to use logical units that focus students' attention on parts of the text. In addition, during the interpretation, a text plan is created, which serves in the synthesis and for retelling. The aim of the paper is a methodical presentation of the processing of a fairy tale by logical units in the second grade of primary school on the example of *The fairy tale about the swan* by Desanka Maksimović.

Keywords: teaching and learning program, home reading, fairy tales,
Desanka Maksimović.

Рад је шћримљен 09. 09. 2020. јодине, а рецензиран 07. 11. 2020. јодине

ФУНКЦИЈЕ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТИ УЏБЕНИЦИМА МАТЕМАТИКЕ: МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ И МЕТАКОГНИТИВНО ВОЋЕЊЕ¹

Резиме: Уџбеник математике има дугу историју док су истраживања уџбеника математике у развоју. Циљ рада је преглед општих теоријски и методолошких оквира истраживања уџбеника математике. Са теоријског гледишта, посебну пажњу у истраживањима уџбеника добила је социо-културна теорија развоја и образовања која уџбеник види као културно-потпорно средство. У раду је представљена конкретизација културно-потпорних средстава у уџбеницима математике кроз структурне компоненте које остварују функцију мотивације за учење и метакогнитивног вођења. Са методолошког гледишта, најбројнија су истраживања уџбеника математике која се односе на његову анализу и у ту сврху предложен је протокол за праћење функција структурних компоненти. С друге стране, мањи је број истраживања која се баве употребом уџбеника математике од стране ученика и у ту сврху предлаже се вођење дневника, интервјуи и посматрања. Закључено је да психолошки конструкти мотивација за учење и метакогниција треба да буду уткани у савремен уџбеник математике како би се пружила подршка ученицима у саморегулисаном учењу и наставницима у проблемском приступу настави. Управо ови конструкти пружају могућност за холистичко истраживање уџбеника математике, са аспекта његове анализе и аспекта употребе, што је препорука за наредна истраживања.

Кључне речи: уџбеник математике, структурне компоненте, мотивација за учење, метакогнитивно вођење.

¹ Рад представља резултат рада на пројекту „Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања”, број 179020, Учитељског факултета у Београду.

УВОД

Да би настава била што је могуће успешније организована и реализована, битни су многобројни фактори. Један од фактора јесте уџбеник. Уџбеник је специфична књига чија је функција да буде основно средство за учење и као таква намењена је јасно дефинисаном кругу корисника, за одређени узраст и одређену област знања (Ivić, 2019). У овом раду разматраћемо уџбеник математике намењен ученицима нижих разреда основне школе. Уџбеник математике, као подршка учењу и поучавању математике, има дугу историју која датира из античког периода у ком је Еуклид написао „Елементе”. С друге стране, истраживања уџбеника математике имају знатно краћу историју, али добијају све већи значај у истраживачкој заједници широм света (Fan et al., 2013). Истраживања уџбеника математике баве се: улогом уџбеника у учењу и поучавању математике; анализом и компарацијом уџбеничких комплеката; употребом уџбеника од стране ученика и/или наставника; и другим категоријама као што су дигитални уџбеници, веза уџбеника и ученичких постигнућа (Fan, et al., 2013). Идеја овог рада је да пружи општи теоријски оквир и метод истраживања који би допринео холистичком разумевању уџбеника математике, прво са аспекта његове анализе, а потом и употребе. Пошли смо од теоријских поставки социјално-културолошке теорије и у том светлу разматрали функције структурних компоненти уџбеника математике које се односе на мотивацију за учење и метакогнитивно вођење.

ТЕОРИЈСКИ РАЗВОЈ УЏБЕНИКА

Иако постоји немала тенденција да се минимализује значај уџбеника, посебно у ери информационих технологија када су све информације доступне, психолози говоре о потреби за измењеном улогом уџбеника у складу са различитим концепцијама наставе и теоријским оријентацијама (Havelka, 2001). У новијим радовима који се баве дидактичко-методичким обликовањем, односно структурним компонентама као стандардима квалитета уџбеника, а све у циљу активне наставе и учења са разумевањем, посебну пажњу је добила социо-културна теорија развоја и образовања (Lazarević, 2009; Milinković, i dr., 2008; Pešikan, 2013; Trebješanin, 2015; Trebješanin, 2009a). У светлу социјално-културолошке теорије Лава Виготског, уџбеник се схвата као културно-потпорно средство и има двојаку улогу (Plut, 2003). Прво, оно је „оруђе” развијено у људској култури са циљем да се функционални и развојно значајни облици учења учине успешнијим. Друго, уџбеник има улогу наставника, односно компетентнијег одраслог који обезбеђује одговарајућу подршку и помоћ развоју виших менталних функција (Trebješanin, 2009a; Trebješanin, 2016).

Како наводи Требјешанин (2009a) даљи смерови истраживања би могли да иду ка конкретизацији културно-потпорних средстава у функцији развоја посебних психичких функција и постизање посебних образовних исхода и то с обзиром на различите узрасте. У овом раду нас интересује које то структурне компоненте уџбеника математике за ниже разреде основне школе остварују функције мотивације за учење и метакогнитивног вођења.

МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ И МЕТАКОГНИТИВНО ВОЋЕЊЕ У УЏБЕНИЦИМА МАТЕМАТИКЕ

У савременом свету у којем је целоживотно учење неминовност, школа има задатак да посебну пажњу посвети сложеним психолошким конструктима: мотивацији за учење и метакогницији. Мотивација за учење се схвата као сложени склоп чинилаца који покрећу, усмеравају, одређују ниво и трајање активности усмерене ка овладавању знањем и вештинама који су циљ учења. Манифестује се у виду мање или веће спремности ученика да се укључи у когнитивне и друге активности, да у њих уложи потребан труд и време, без обзира на друге изазове или препреке на које наилази. (Trebješanin, 2009b). Метакогниција је знање о знању, о сопственом мишљењу, о ефикасним стратегијама стицања знања и решавања проблема. Метазнање има контролну и регулаторну улогу у организацији интелектуалног рада. (Trebješanin, 2001a). Оба наведена психолошка конструкта инкорпорирана су у уџбеник математике кроз различите структурне компоненте (Jelić & Đokić, 2017; Trebješanin, 2016).

Антић (2009) говори о две континуиране димензије структурних компоненти у уџбеницима. Прва димензија (висока/ниска активација) говори о томе колико и како се уџбеник труди да успостави однос према оном ко учи, у смислу да му „пружи руку”, да га мотивише, да му фокусира пажњу, да га укључи у мисаони процес, да га активира. Друга димензија (висока/ниска организација) односи се на структурне компоненте кроз које уџбеник остварује функцију да буде потпора мисаоном процесу и његовој организацији, као и прављењу смислених веза између новог и постојећег знања. Дакле, прва димензија показује у којој мери уџбеник остварује функцију мотивације за учење, а друга димензија показује у којој мери уџбеник остварује функцију метакогнитивног вођења.

Требјешанин (2001b) говори о начинима остваривања функције мотивације за учење и метакогнитивног вођења у уџбеницима, а ми ћемо их приближити настави математике. Један од начина да се ученици мотивишу за коришћење уџбеника и учење, поред визуелне атрактивности, јесте интелектуална провокативност. Нека од решења могу бити:

- проблемски приступ настави;
- стварање когнитивног конфликта;
- коришћење реалних ситуација;
- упућивање на занимљиве информације (нпр. из историје математике) и други начини екстраполације;
- решавање интересантних задатака и задатака различитог когнитивног нивоа;
- као и упућивање на садржаје и активности који припадају свету „ван уџбеника” (Đokić, 2014; Jelić & Đokić, 2017; Milinković, i dr., 2008; Živanović, 2018).

Нека од решења за остваривање функције метакогнитивног вођења у уџбенику су:

- да се начини видљивим ауторов начин мишљења и решавања проблема (постепено, структурисано излагање садржаја и вођење ученика до нових открића путем непотпуне математичке индукције и сл.);

- да укључи средства за вођење ученика у процесу учења (упутства; подсећања; упућивање на друге лекције, потребно знање, изворе и активности ван уџбеника; затим урађени примери и држачи места као помоћ у савладавању математичких процедура);
- да укључи упутства и захтеве чијим ће извршењем ученици повећати свест о карактеристикама задатака и ограничењима сопствених сазнајних моћи (простор за бележење нејасноћа; препознавање групе задатака који се решавају истим моделом и потешкоћа које се у вези са том групом задатака јављају; ознаке за задатке намењенима „радозналима” и други директни начини метакогнитивног вођења);
- да понуди знања и захтеве који се тичу стратегија и вештина сазнавања (истицање нових појмова, постојање резимеа и схема појмова, приказивање стратегија решавања проблема, коришћење различитих репрезентација математичког појма);
- да понуди знања и захтеве који ће помоћи ученицима да постану свесни тока неке сазнајне активности и начина управљања том активношћу (план решавања, редослед корака и начин проверавања тачности задатка).

Можемо да закључимо да су функције мотивације за учење и метакогнитивног вођења уткане у уџбеник математике на различите начине, посредно и непосредно. Такође, ове функције су често повезане, односно једна структурна компонента може имати обе наведене функције. У Прилогу 1 налази се протокол за праћење функција мотивације за учење и метакогнитивног вођења у уџбенику математике кроз структурне компоненте о којима је реч даље у тексту.

СТРУКТУРНЕ КОМПОНЕНТЕ УЏБЕНИКА МАТЕМАТИКЕ

Структура уџбеника је један од стандарда квалитета уџбеника кроз који се посматра дидактичко-методичка обликованост наставног садржаја (Službeni glasnik – Prosvetni glasnik, 2016). Структура уџбеника може да се посматра на макро и микро нивоу. У терминима ТИМ-СС методологије, структуру карактеришу блокови, односно њени градивни елементи (Valverde et al., 2002). Блокови, односно структурне компоненте, као и начин њихове повезаности и организације, чине један уџбеник јединственим. Аутори су сагласни да број структурних компоненти у уџбенику не одређује нужно и квалитет. Потребно је да структурне компоненте упућују једна на другу, да буду комплементарне и да се доследно појављују у уџбеничком комплексу (Antić, 2009; Trebješanin, 2016). Одговарајућим структурисањем наставних целина треба да се подрже фазе учења путем којих се ученици могу постепено осамостаљивати и водити вишим нивоима знања (Trebješanin, 2001a).

У литератури се помињу различите компоненте уџбеника (Antić, 2009; Jelić & Đokić, 2017; Milinković, i dr. 2008; Trebješanin, 2016; Valverde et al., 2002). У нашем претходном раду дали смо објашњење блокова који су коришћени за анализу кохерентне структуре уџбеника математике за 4. разред основне школе. То су наративи, урађени примери, вођени задаци, задаци и активности са својим поткатегоријама (видети Jelić & Đokić, 2017 и Прилог 1). Наведене структурне

компоненте сматрамо релевантним за анализу уџбеника математике. У овом раду их нећемо објашњавати, али ћемо приказати неке структурне компоненте које остварују функцију мотивације за учење и метакогнитивног вођења у уџбенику математике за 4. разред.

Слика 1. Мотивациони наратив. (Dejić, i др., 2006:84)

КВАДАР И КОЦКА



На Слици 1 приказан је наративни блок у коме се ученици мотивишу за даље учење истраживањем циља наставне теме која се односи на квадар и коцку и мотивационим задатком са реалистичним контекстом који је близак ученицима. Ученици, на тренутном нивоу знања, не могу да реше задатак, те долазе у сазнајни конфликт.

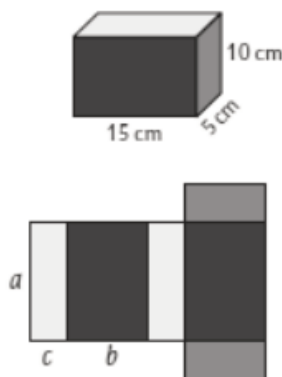
Слика 2 приказује активни и пасивни наратив са вођеним задатком који имају функцију да обезбеде активно учење са разумевањем.

„Активни” наратив је део лекције где се од ученика очекује да допише оно што може да зна на основу претходног градива. Дакле, ученик допуњава текст којим се објашњава нови појам. Путем „пасивног” наратива аутор излаже ново градиво што је визуелно истакнуто уоквиравањем. Ова два наратива представљају остваривање функције метакогнитивног вођења ученика постепеним излагањем садржаја и повезивањем с претходно формираним математичким појмовима. На самом дну странице видимо вођени задатак који пружа прилику ученицима да увежбају процедуру израчунавања површине квадра. Овај задатак је приказан на почетку теме у функцији мотивације, те су два структурна елемента повезана.

Приказали смо посредан начин остваривања функције метакогнитивног вођења ученика путем видљивог структурисаног начина мишљења аутора уџбеника. Такахашаи (Takahashi, 2014) је у свом раду представио непосредан начин остваривања ове функције. Аутор приказаног уџбеника упутио је захтеве путем којих ученици повећавају своју свест о карактеристикама задатака и својим сазнајним могућностима. Конкретно, ученици се наводе да реторички уопште и запишу своје резоновање и приказано резоновање имагинарних ученика, те да нађу сличности и разлике у начину решавања задатка. Поред тога, обучавају се како да воде белешке о свом математичком резоновању (за детаље видети Takahashi, 2014). Реч је о уџбеницима математике „новије генерације” који имају за циљ да помогну наставницима у проблемском приступу настави математике, али и ученицима у саморегулисаном учењу.

Слика 2. Активни, пасивни наратив и вођени задатак. (Dejić, i dr., 2006:101)

На слици је модел квадра. Замисли да маказама сечеш модел.
На тај начин добио би мрежу површи квадра дату на слици.



Површ квадра састоји се из ____ правоугаоника, од којих су наспрамни правоугаоници подударни и обојени истом бојом. Израчунај колика је површина жуто обојеног, плаво обојеног и црвено обојеног правоугаоника:

$$P_{\blacksquare} = a \cdot b$$

На мрежи површи квадра има 2 црвено обојена правоугаоника.

$$P_{\square} = a \cdot \dots$$

На мрежи површи квадра има 2 жуто обојена правоугаоника.

$$P_{\blacksquare} = \dots \cdot \dots$$

На мрежи површи квадра има 2 плаво обојена правоугаоника.

Мрежа површи квадра састоји од 3 пара подударних правоугаоника. Површину квадра рачунамо на следећи начин:

$$P = 2 \cdot P_{\blacksquare} + 2 \cdot P_{\square} + 2 \cdot P_{\blacksquare}$$

$$P = 2 \cdot a \cdot b + 2 \cdot a \cdot c + 2 \cdot b \cdot c \text{ или } P = 2 \cdot (a \cdot b + a \cdot c + b \cdot c)$$

Сада се врати на задатак на страни 84 и помози Сими да израчуна колика му је површина папира потребна да би упаковао поклон. Потребна му је онолика површина папира колика је површина тог квадра димензија 15 cm, 5 cm и 10 cm.

$$P = 2 \cdot (15 \cdot 10 + 15 \cdot 5 + 10 \cdot 5) \text{ cm}^2 = 2 \cdot \dots \text{ cm}^2 = \dots \text{ cm}^2 = \dots \text{ cm}^2$$

Сима ће утрошити украсног папира за увијање поклона.

Поред анализе уџбеника математике, потребно је пратити његову употребу од стране ученика и учитеља (Fan, et al., 2013; Rezat, 2013). Као инструменте прикупљања података о коришћењу уџбеника математике од стране ученика, Резат (Rezat, 2013) предлаже вођење дневника, интервјуе и посматрање. У истраживању које је спровео, ученици су подвлачили делове уџбеника које користе. Касније су питани да објасне зашто и како користе одређене делове уџбеника математике. На основу података издвојене су три схеме коришћења уџбеника у функцији саморегулисаног учења: вежбање зависно од позиције структурне компоненте; вежбање зависно од типа структурне компоненте; вежбање зависно од истакнутости структурне компоненте. На основу посматрања записиване су теренске белешке (време, садржај/активност, напомене), а потом вршена буквална транскрипција изјава које се односе на уџбеник. Закључили су да учитељи имају свеобухватну улогу у томе како ће ученици користити уџбеник.

ЗАКЉУЧАК

Актуелна истраживања у области образовне психологије и методике наставе математике нашла су своју примену у стварању уџбеника као фактора који утиче на образовне прилике у учионичком и ванучионичком контексту. Аутори наглашавају потребу за „новом генерацијом уџбеника” чија је улога да помере традиционалну наставу ка активној настави која, између осталог, подразумева ученичку конструкцију знања и саморегулисано учење, на супрот трансмисији садржаја од стране наставника у традиционалној настави (Milinković i dr., 2008; Pešikan, 2013). Психолошки конструкти *мотивација за учење* и *метакогниција* треба да буду utkани у савремен уџбеник математике како би се пружила подршка ученицима у саморегулисаном учењу и наставницима у проблемском приступу настави.

Уџбеници су препознати као значајан фактор који утиче на ученичка постигнућа у оквиру ТИМСС међународног истраживања (Mullis & Martin, 2013). Њихово место је између тзв. предвиђеног и примењеног курикулума, односно он је означен као потенцијално примењени курикулум. У вези са тим, истраживачи говоре о потреби да се испита ефекат уџбеника на наставну праксу (Fan et al., 2013; Trebješanin, 2009a) као и да се уџбеник посматра у ширем социо-културном контексту (Andrews, 2016). С друге стране, немали број истраживања бави се анализом уџбеника математике (Hadar & Ruby, 2019; Jelić & Đokić, 2017; Pepin & Haggarty, 2001; Valverde et al., 2002). Нека од тих истраживања су потврдила да се уџбеници математике разликују по својој структури (Jelić & Đokić, 2017; Pepin & Haggarty, 2001; Valverde et al., 2002), те ни прилике за учење математике нису једнаке за све ученике (Hadar & Ruby, 2019; Wijaya et al., 2015).

У овом раду изложили смо општи теоријски и методолошки оквир истраживања уџбеника математике, са тежњом да се она надаље спроводе холистички, и са аспекта анализе и са аспекта употребе. Мотивациона и метакогнитивна функција уџбеника математике и његових структурних компоненти има велику важност у процесу учења и поучавања. Управо ове функције, у својим ужим и ширим значењима, омогућавају истраживање уџбеника математике кроз различите перспективе чиме би се добио један шири поглед на образовну праксу.

Литература

1. Andrews, P. (2016). Understanding the cultural construction of school mathematics. In Larvor, B. (Ed.), *Mathematical Cultures: The London meetings 2012–2014* (pp. 9–23). Basel: Birkhäuser. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-28582-5_2.
2. Antić, S. (2009). Savremena shvatanja udžbenika: posledice na konstrukciju i merila kvaliteta. *Inovacije u nastavi*. 22 (4), 25–40 Retrieved July 20, 2020 from: http://www.inovacijeunastavi.rs/wp-content/uploads/arhiva/2009/INOVACIJE-04_09.pdf.
3. Dejić, M., Milinković, J. i Đokić, O. (2006). *Matematika 4 – drugi deo*. Beograd: Kreativni centar.

4. Đokić, O. (2014). Diferencijacija kao strukturna komponenta inovativnog modela udžbenika matematike. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i vaspitanje – savremeni pristupi i perspektive* (pp. 543–554). Užice: Učiteljski fakultet.
5. Fan, L., Zhu, Y. & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: development status and directions. *ZDM Mathematics Education*. 45 (5), 633–646. DOI: 10.1007/s11858-013-0539-x.
6. Hadar, L. & Ruby, L. (2019). Cognitive opportunities in textbooks: the cases of grade four and eight textbooks in Israel. *Mathematical Thinking and Learning*. Retrieved April 2019 from: <https://doi.org/10.1080/10986065.2019.1564968>
7. Havelka, N. (2001). Udžbenik i različite koncepcije obrazovanja i nastave. U B. Trebješanin i D. Lazarević (ur.), *Savremeni osnovnoškolski udžbenik*, (pp. 31-58). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
8. Ivić, I. (2019). Štampani i digitalni udžbenik. U A. Pešikan i J. Stevanović (ur.), *Udžbenik: stara tema pred izazovima savremenog doba* (pp. 13-29). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
9. Jelić, M. i Đokić, O. (2017). Ka koherentnoj strukturi udžbenika matematike-analiza udžbenika prema strukturnim blokovima TIMSS istraživanja. *Inovacije u nastavi*, 30 (1), 67-81. doi:10.5937/inovacije1701067J
10. Kocić, LJ. (2001). Didaktičko-metodički zahtevi u oblikovanju strukture udžbenika. U B. Trebješanin i D. Lazarević (ur.), *Savremeni osnovnoškolski udžbenik*, (pp. 131-134). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
11. Lazarević, D. (2009). Udžbenik kao predmet psihološke analize u našoj sredini-pristupi problemi i rezultati. *Inovacije u nastavi*, 22 (4), 5-16 Retrieved July 20, 2020 from: http://www.inovacijeu-nastavi.rs/wp-content/uploads/arhiva/2009/INOVACIJE-04_09.pdf.
12. Milinković, J., Đokić, O. i Dejić, M. (2008). Model užbenika kao osnove aktivnog učenja u nastavi matematike. *Inovacije u nastavi*, 21 (1), 70–79.
13. Mullis, V. S. & Martin, M. (Eds.) (2013). *TIMSS 2015 Assessment Frameworks*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Retrieved January 11, 2017. from: <http://TIMSS.bc.edu/TIMSS2015/frameworks.html>.
14. Pepin, B., & Haggarty, L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms. *ZDM*, 33(5), 158-175.
15. Pešikan, A. (2013). Nastava. U L. W. Anderson (ur.), *Nastava orjentisana na učenje*, (pp. 101-131). Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje jugoistočne Evrope.
16. Plut, D. (2003). Udžbenik kao kulturno-potporni sistem. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
17. *Pravilnik o standardima kvaliteta udžbenika i uputstvo o njihovoj upotrebi* (2016). Prosvetni glasnik, br. 42.
18. Rezat, S. (2013). The textbook-in-use: students' utilization schemes of mathematics textbooks related to self-regulated practicing. *ZDM*, 45(5), 659-670.

19. Takahashi, A. (2014). Providing textbook supports for teaching mathematics through problem solving: an analysis of recent Japanese mathematics textbook. In K. Jones, C. Bokhove, G. Howson & L. Fan (Eds.), *Proceedings of International Conference on Mathematics Textbook Research and Development 2014 (ICMT-2014)* (pp. 451-458). University of Southampton: Southampton Education School.
20. Trebješanin, B. (2001a). Vrste i nivoi znanja u savremenom udžbeniku. U B. Trebješanin i D. Lazarević (ur.). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik*, (pp. 69-76). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
21. Trebješanin, B. (2001b). Razvoj metakognicije i motivacije – uloga udžbenika. U B. Trebješanin i D. Lazarević (ur.). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik*, (pp. 117-125). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
22. Trebješanin, B. (2009a). Psihološka istraživanja i praksa stvaranja udžbenika u Srbiji – pogled unazad i unapred. *Inovacije u nastavi*, 22 (4), 16–24. Retrieved July 20, 2020 from: http://www.inovacijeunastavi.rs/wp-content/uploads/arhiva/2009/INOVACIJE-04_09.pdf.
23. Trebješanin, B. (2009b). *Motivacija za učenje*. Beograd. Učiteljski fakultet.
24. Trebješanin, B. (2016). Didaktičko-metodička podrška učenju i razvoju u udžbenicima za mlađi osnovnoškolski uzrast. U M. Ristić i A. Vujović (ur), *Zbornik sa Međunarodnog naučnog skupa: Didaktičko-metodički pristupi i strategije – podrška učenju i razvoju dece* (pp.33-47). Beograd:Učiteljski fakultet.
25. Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Springer Science & Business Media.
26. Wijaya, A., Heuvel-Panhuizen, M. and Doorman M. (2015). Opportunity-to-learn context-based tasks provided by mathematics textbook. *Educational Studies in Mathematics*, 89 (1), 41–65. Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/ sl10649-015-9595-1.
27. Živanović, O. (2018). Udžbenik kao kulturno-potporno sredstvo u funkciji motivacije učenika u nastavi matematike. *Metodička teorija i praksa*, 13 (1), 45 - 57.

Mila Jelic
Faculty of Teacher Education, University of Belgrade

FUNCTIONS OF STRUCTURAL COMPONENTS IN TEXTBOOKS MATHEMATICS
MOTIVATION FOR LEARNING AND METACOGNITIVE GUIDANCE

Abstract: Mathematics textbooks have a long history while the study of mathematics textbooks has been developing. The aim of this paper is an overview of the general theoretical and methodological frames of mathematics textbook research. From a theoretical perspective, the sociocultural theory of development and education has gained attention in mathematics textbook research and in that theory textbooks are seen as a cultural-supportive tool. The focus is put on the concretization of cultural-supportive tools in mathematics textbooks through structural components with the function of learning motivation and metacognitive scaffolding. From the methodological aspect, the majority of textbook research refers to analysis, for that purpose, a protocol for monitoring the functions of structural components is proposed. On the other hand, there are fewer studies about textbook use by students, for that purpose, keeping a diary, interviews and observations are recommended. It is concluded that psychological constructs such as learning motivation and metacognitive scaffolding should be included in mathematics textbooks as support for self-regulation learning and problem-solving methods of teaching. These constructs are providing opportunities for holistic mathematics textbook research, from the perspective of textbook analysis and textbook use, which is recommended for future research.

Key words: mathematics textbooks, structural components, learning motivation, metacognitive scaffolding.

Рај је примљен 03. 07. 2020. године, а рецензиран 22. 11. 2020. године

Јелена Миросављевић¹
Основна школа „Јован Јовановић Змај”, Обреновац

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2020
УДК:37.014.5
37.014.15“20“
Стр. 169–184

РАЗРЕДНО-ЧАСОВНИ И ПРЕДМЕТНИ СИСТЕМ ПРЕД ИЗАЗОВИМА У 21. ВЕКУ²

Резиме: Школа мора да прати промене у друштву. Како наука стално напредује, честе су иновације у свим сферама. Међутим, школски систем у основи је систем који је Јан Амос Коменски утемељио у 17. веку. Разредно-часовни и предметни систем масовно је заступљен већ три и по века. У овом раду изнећемо одлике тог система, његове позитивне стране, као и то шта је критиковано. На крају ћемо истаћи изазове пред којима се разредно-часовни и предметни систем налази у 21. веку. Истраживање је теоријско-компаративног карактера. Урадићемо и компарацију нашег школског система и неких других школских система у Европи, с циљем да увидимо колико се ти системи подударају или **разликују од разредно-часовног и предметног система.**

Кључне речи: разредно-часовни и предметни систем, Јан Амос Коменски, школа, реформе, изазови.

УВОД

Школа мора да прати промене у друштву. Како наука стално напредује, честе су иновације у свим сферама. Међутим, школски систем у основи је систем који је Јан Амос Коменски утемељио у 17. веку. Говорићемо о томе каква је била школа пре њега, на шта је он највише об-

1 jelena.mirosavljevic992@gmail.com

2 Рад је написан на основу мастер рада под насловом *Разредно-часовни и предметни систем пред изазовима у 21. веку* који је одбрањен 06. 11. 2017. на Учитељском факултету у Београду пред комисијом у саставу: проф. др Вера Ж. Радовић, ментор, проф. др Вељко Банђур, председник и проф. др Александар Стојановић, члан.

раћао пажњу, који елементи су постојали и у средњевековној настави, шта је остало исто данас, као и шта је критиковао и сматрао да треба променити.

Концепција Коменског довела је до тога да се школе састоје из више разреда у којима се налазе ученици истог узраста, постоји јасна предметна подељеност саржаја, а основна јединица наставе је наставни час у трајању од 45 минута. Школе које овако раде су школе које примењују разредно-часовни и предметни систем.

Разредно-часовни и предметни систем масовно је заступљен већ три и по века. Које су одлике тог система, шта су његове позитивне стране, а шта је критиковано биће тема овог рада. Бавићемо се и приказивањем одлика и упоређивањем „Старе” и „Нове” школе.

Истраживање је теоријско-компаративног карактера. Најпре ћемо се осврнути на историју разредно-часовног и предметног система. Представићемо како је разредно-часовни и предметни систем настао, како је аргументован, од којих елемената се састоји. Сваки од елемената, разред, час и предмет, биће детаљније разрађен. Бавићемо се применом разредно-часовног и предметног система код нас, у каквом облику се данас у пракси примењује. Урадићемо и компарацију нашег школског система и неких других школских система у Европи и шире, с циљем да увидимо колико се ти системи подударају или разликују од разредно-часовног и предметног система.

На крају, на основу свега приложеног, издвојићемо пред којим се то изазовима разредно-часовни и предметни систем налази у 21. веку.

РАЗРЕДНО-ЧАСОВНИ И ПРЕДМЕТНИ СИСТЕМ – ИСТОРИЈА РАЗВОЈА

Не можемо говорити о разредно-часовном и предметном систему, а да не пођемо од приче о његовом утемељивачу Јану Амосу Коменском. Живео је и радио у 17. веку. Био је један од ретких педагошких теоретичара који је имао и властиту педагошку праксу. Један је од најистакнутијих педагога и дидактичара чији се систем примењује вековима. Дидактику је дефинисао као „упутство за поучавање“. Дао је значајан допринос дидактици као науци. Његово најзначајније дело је *Велика дидактика*.

Највећу пажњу Коменски је поклонио реорганизацији система образовања и васпитања. Организација наставе Јана Амаса Коменског није у потпуности нова. Неки елементи постојали су и у средњевековној настави; као што су: школа, учитељ, клупе, почетак и крај наставе. Међутим пре Коменског није постојала школска година, разред, предметна подељеност, распоред часова, није било чвршће организације школског рада. Начин извођења наставе је био индивидуалан, што није одговарало школском систему са већим бројем ученика за који се залагао Коменски. Коменски своје ставове оправдава и поткрепљује дешавањима у природи. Како се човек развија по законима природе, те законе треба применити и у образовању.

Коменски је поставио разредно – предметно – часовни систем који се, уз извесна усавршавања, одржава три и по века, а и данас је владајућа концепција у образовању. У основи ове концепције су разреди које чине ученици приближног старосног доба и претходног знања.

Наставна грађа је организована по предметима, а у оквиру предмета садржаји се деле на мале целине које се реализују на наставним часовима.³

Разредни систем

Већ у првим радовима Коменског јављају се разреди. Коменски је разред дефинисао као колектив ученика истог узраста у коме ће се остваривати непосредан рад између учитеља и ученика. Основне карактеристике овог система су: групе (разреди) треба да буду стални, могу да броје и стотине ученика; ученици треба да буду истог узраста и приближно истих знања и способности. Било би добро да разреди и просторно буду одвојени, у засебним учионицама, да не сметају једни другима.

„Све што се мора учити ваља рапоредити према узрасту тако да се за учење даје само оно што допушта схватање.“⁴ На основу овог цитата, и других његових мисли на исту тему, закључујемо да Коменски посебну пажњу посвећује узрасту ученика; када треба кренути у школу, када је најбоље време да се образује ум. Коменски сматра да образовање мора почети у детињству, а завршити се пре доба зрелости.

У основној школи матерњег језика постојало је шест разреда. За сваки разред израђивале су се књиге у којима се налазило све што је потребно за тај разред. У латинским школама такође је било шест разреда. У једном разреду ученици су изучавали само један предмет.

Часовни систем

Коменски је истицао да је важно да школска година има свој почетак, у јесен, и крај након којег следи школски распуст. Свакој години, месецу, дану и часу припада одређени задатак. Сваки наставни дан испланиран је, одређен је број часова и време њиховог одржавања. Јавна настава у систему Коменског требало је да се састоји од четири часа дневно, два до подне и исто толико после подне. Сваки час има свој циљ. Преподневни часови требало је да се искористе за развијање духа и памћење, тада је учитељ читао градиво планирано за тај час, објашњавао и тражио од ученика да они читају. Поподневни часови су имали за циљ вежбање руке и гласа, тада су ученици понављали исто градиво са преподневних часова преписивањем књига и такмичењем ко ће брже, тачније и лепше отпевати, испричати, израчунати оно што се пре тога радило. Час траје 45 минута након чега следи одмор.

Планирањем и реализацијом наставе по часовима, школским данима и недељама, полугодиштима, настава је постала организована.

3 Младен Вилотијевић, *Дидактика 2 – Дидактичке теорије и теорије учења*, Учитељски факултет, Београд, 2000, стр. 129.

4 Мате Заиновић, *Педагошка христологија: приручник за ученике одједно-образовног усмјерења и студенте наставничких факултета*, Школска књига, Загреб, 1985, стр. 92.

Предметни систем

Коменски сматра да настава у школама треба да буде општа. Школа мора бити место за изграђивање људи, место где се сви уче свему. Сматра да у школама настаје збрка када се ученицима намеће много ствари у исто време, да ученици треба у једно време да се баве само једном науком.

Како распоредити садржаје? Мора се поћи од општих темеља образовања, да се створи такав распоред грађе да оно што касније долази не изгледа као нешто ново, него је само надовезивање, проширивање неких већ стечених знања. „Ако се сваки језик, наука или вештина, прво предаје у најпростијим основима, да би се схватила њихова целокупна слика. Затим можемо бити обимнији у правилима и примерима. Као треће долази потпун систем, додавши ту и неправилности.“⁵ Подела садржаја по предметима постојала је и раније, али по мишљењу Коменског није било добро планирано, па није деловало као систем. Поделом садржаја на предмете образовање постаје систематично. Наставне предмете дели по годинама. Одређује се програм за сваку годину, све се мора распоредити и планирати имајући у виду узраст ученика. Целокупно наставно градиво пажљиво се дели на разреде, тако да оно што долази раније ствара основу и мотивацију за оно што долази касније. Садржаји у оквиру предмета су распоређени тако да иду од лакшег ка тежем, од општег ка појединачном, из године у годину продубљују се већ стечена знања; обнавља се већ научено и учи се ново, чиме се повећава обим знања. У систему Коменског постоје четири различите врсте школе: материнска, основна школа за матерњи језик, гимназије или латинске школе и академије. Свака школа имала је различити циљ, а самим тим и различите предмете.

ПРИМЕНА РАЗРЕДНО-ЧАСОВНОГ И ПРЕДМЕТНОГ СИСТЕМА КОД НАС

Разредно-часовни и предметни систем није одмах прихваћен. Постепено су га земље усвајале, да би се касније масовно раширио. На рачун разредно-часовног и предметног система изречене су бројне критике, о чему ће бити прецизније говорено.. Под утицајем тих критика дошло је до промена у организацији наставе, али и даље се у школама примењује разредно-часовни и предметни систем.

Школа се састоји из више разреда. Један разред похађају ученици истог узраста. Основне школе имају осам разреда, а средње три или четири. Разреди се деле на одељења. Број ученика у једном одељењу зависи од величине школе, боја деце, величине места у коме се школа налази и многих других фактора. Као оптималан број ученика у једном одељењу узима се 25.

Постоји предметна подељеност. У основним школама изучава се: матерњи језик, страни језик, математика, физичко васпитање, музичка култура, ликовна култура, у млађим разредим свет око нас и природа и друштво, а у старијим: историја, биологија, географија, физика, хемија и опште техничко образовање. Поред наведених предмета постоје и изборни предмети: веронаука или грађанско, нарадона традиција, чувари природе, лепо писање, цртање, сликање,

5 Јан Амос Коменски, *Велика дидактика*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, 1954, стр. 111.

вајање и многи други. Садржаји једног предмета подељени су на наставне јединице које се обрађују на наставном часу. Час траје 45 минута.

Да би све функционисало како треба, настава мора бити планирана. Држава прописује наставни план и програм, школе пишу годишњи и месечне планове, састављају распоред часова итд.

ПОКУШАЈИ РЕФОРМИСАЊА

Парадигма Коменског је полако добијала све већи број присталица. Разредно-часовни систем се примењивао у великом броју земаља због својих добрих страна. Својом револуцијом Коменски је демократизовао образовање, постало је доступно за све; учинио га економичним, један учитељ радио је са великим бројем ученика; знатно је олакшао организацију наставе: подела садржаја на предмете, подела ученика на разреде, дефинисао школску годину, школску недељу, радни дан и наставни час као основну наставну јединицу; истакао значај смењивања рада и одмора, дефинисао летњи распуст. Међутим, овај систем и поред великих предности временом показао је и неке слабости. У 19. и 20. веку често је био предмет критике и јавили су се бројни покушаји реформисања. Сваки елемент разредно-часовног и предметног система био је бар у једном периоду критикован.

Поред бројних покушаја да се одбаци разредно-часовни и предметни систем, он је и даље основни вид организације наставе. Како разредно-часовни и предметни систем опстаје преко триста година, а у исто време и критикује се већ више од триста година? Бројне критике биле су основане, па су довеле до промена у неким деловима разредно-часовног и предметног система. Ни једна концепција није у потпуности заменила разредно-часовни и предметни систем, из различитих разлога: показала је више недостатака него разредно-часовни и предметни систем, није била осмишљена као целовит систем, критиковала је само одређене сегменте разредно-часовног и предметног система, критиковале су, али не и предлагале адекватну замену. Разредно-часовни и предметни систем и после три и по века је владајућа концепција и ниједан елемент тог система није суштински промењен током свих покушаја реформисања.

Схватање Коменског да разред може бројати више стотина ученика и да том разреду може предавати један учитељ исто градиво у исто време, вероватно је најкритикованији део његове концепције. Таква настава инсистира на асимилацији знања, учење и понављање, није повезана са животом, не подстиче мисаони развој ученика... Критикује се и позиција ученика, ученик је у пасивном положају, он је објект на који се преноси знање, не посматра се и не односи се према њему као према целовитој личности. Једини облик наставе је предавање – излагање градива, чиме се дају готова знања, нема хеуристичности, тј. вођења ученика од незнања ка знању помоћу питања, разговора. Заступљено је више поучавање него учење. Настава је вербална, не подстиче се инвентивност и креативност ученика. У организацији наставног часа долази до формализма, рад се одвија увек по истом шаблону, а тиме се и ученици навикавају да уче по обрасцу. Нехомогеност разреда по способностима, темпу напретка, интересовањи-

ма је веома критикована. Због великог броја ученика, настава је планирана према „просечном“ ученику. Нема индивидуализације, запостављени су и ученици који су изнад просека и ученици који су испод просека. Не води се рачуна о специфичним потребама, могућностима, жељама, интересовањима и тежњама ученика. Због великог броја ученика комуникација је једно-смерна, од наставника ка ученику, без повратне информације. Негативно се оцењује и изостанак комуникације међу ученицима, истог и различитих разреда. Замера се разредно-часовном и предметном систему и изостанак повратне информације, контроле напредовања ученика. Предметна подељеност такође је критикована јер је препрека целовитог схватања окружења. Исту појаву ученици проучавају из различитих предмета, изнова уочавајући делове, а ти делови не повезују се и спајају у целину. Истицање ове слабости довело је до тога да се води рачуна о корелацији садржаја из различитих предмета и до развоја нових врста наставе, попут интегративне наставе.

Поред ових критика, ту су и критике на рачун:

- улоге наставника: наставник је ауторитаран, главна улога наставника је предавачка;
- пасивности ученика, ученик није довољно активан, ученик је објекат у процесу учења;
- ученик се не посматра као целовита личност;
- императивности: у основи је принуда;
- трајања наставног часа: 45 минута је недовољно за обраду неких већих и компликованијих логичких целина, док је за најмлађи узраст то предугачак радни период;
- средстава која се користе за учење: сувише књишка и вербална настава;
- наставних објеката: није довољно да се настава одвија само у учионицама и др.

Концепције које су критиковале разредно-часовни и предметни систем донеле су веома вредна теоријска педагошка сазнања и приказале различита искуства из наставне праксе. Ипак, школа је задржала све елементе разредно-часовног и предметног система са одређеним изменама у начину примене. Разредно-часовни и предметни систем више није крут и шаблонизован као на почетку, постао је флексибилнији и еластичнији; настава је делимично диференцирана и индивидуализована, више се води рачуна о интересовањима ученика, активизацији и осамостаљивању, методама и облицима рада и друго.

Концепције које су највише утицале на разредно-часовни и предметни систем и довеле до промена унутар система су: радна школа, активна школа, систем Марије Монтесори, Декролијев метод, Винетка-план, пројект-метод, метод Кузинеа, Френеов план, Јена-план, индивидуални рад путем листића, информатичка настава и други.

„СТАРА“ И „НОВА“ ШКОЛА

Крајем 19. и почетком 20. века настаје покрет „ново васпитање“ или „нова“ школа. У претходном поглављу било је речи о покретима и концепцијама које су критиковале разредно-часовни и предметни систем и довеле до промена у настави. Те, и друге концепције, спадају

у покрет нове школе, док се под старом школом подразумевала традиционална хербартовска педагогија и разредно-часовни и предметни систем.

Табеларно ћемо приказати основне разлике „Старе” и „Нове” школе:

„Стара” школа	„Нова” школа
Школа знања и учења, није повезана са животом.	Школа живота и рада, повезана са животом.
Концентрисана је на просечног ученика, занемарује индивидуалност детета.	Ученик је активан и мотивисан, уважавају се индивидуалне разлике и развија се самосталност детета.
Концентрисана на наставника, предавача који преноси знање пасивним слушаоцима ученицима.	Концентрисана на ученика, наставник има улогу организатора, водитеља, ученик је активан у процесу стицања знања.
Монолошка наставна метода	Активне и радне методе
Циљ је трансмисија знања.	Циљ је развијање индивидуалних капацитета појединаца.
Постоји јасна хијерархија односа. Комуникација је често једносмерна.	Негује се оригиналност у мишљењу, много је мање хијерархијских односа.
Учитељ има велики ауторитет, представља се свемогућим и непогрешивим.	Учитељ мора бити спреман да призна погрешку, па чак и незнање. Мора имати сл. особине: љубав према деци, разумевање, стрпљивост, честитост и одважност.
Пут сазнања „од изван према унутра“.	Пут сазнања „изнутра ка изван“.
Акценат је на развијању апстрактног мишљења.	Акценат је на развијању конкретног мишљења.

Налазимо се у XXI веку са старом школом, делимично промењеном, и разредно-часовним и предметним системом како владајућим системом наставе. Пред којим се изазовима налази разредно-часовни и предметни систем у XXI веку биће детаљније тумачено у наредним поглављима.

ИЗАЗОВИ ЗА РАЗРЕД

Разред је један од елемената разредно-часовног и предметног система. Дефинисали смо разред као групу ученика истог узраста, приближног нивоа знања и способности. У претходним поглављима приказали смо различите критике разредно-часовног и предметног система и његових елемената. Закључујемо да је само постојање разреда као елемента школског рада најмање критиковано. Критике су углавном упућиване на број ученика који ће чинити један разред и на начин преласка из једног разреда у други.

Компјарација са другим системима у Европи

У већини земаља школе се састоје из разреда. Највеће разлике су у томе колико траје обавезно образовање и шта све обухвата, колико година траје основна школа, средња школа и остале и који узраст обухватају, као и колико ученика се налази у једном разреду.

Обавезно образовање:

- у Србији, Белгији, Црној Гори, Словенији, Чешкој, Линхештајну, Аустрији траје од 6. до 15. године.
- у Босни и Херцеговини, Енглеској, Шкотској и на Малти траје од 5. до 16. године.
- у Норвешкој, Словачкој, Италији, Немачкој, Француској, Шпанији, Данској и на Исланду траје од 6. до 16. године.
- у Холандији, Португалу и Мађарској траје од 5. до 18. године (у Португалу од 6. до 18.).

У свим земљама у оквиру обавезног васпитања налази се основна школа, у неким у обавезно васпитање спада и предшколско васпитање у трајању 1–2 године (Грчка, Србија, Хрватска, Кипар, Холандија, Луксембург и др.), док средња школа углавном није у оквиру обавезног васпитања. Постоје земље (Холандија, Португал, Мађарска, Турска, Македонија) где су обавезне и средње школе, као и земље у којима је један део средњег образовања обавезан, а други није (Белгија, Бугарска, Ирска, Грчка, Француска и др.).

Подела на разреде постоји и у другим земљама Европе. У Француској основна школа се састоји из два дела. Први део је од првог до петог разреда, а други од шестог до деветог. Оптималан број ученика у једном разреду је 20.

У Италији основна школа траје осам година (5+3), подељени су у разреде. Један разред чини од 15 до 30 ученика.

У Швајцарској основна школа траје шест година. Након тога одлични ученици уписују гимназију која траје исто шест година, а остали уписују 7, 8. и 9. разред који се деле на три нивоа А, Б, Ц. А ниво уписују врло добри, Б добри, а Ц довољни. Оптималан број ученика за један разред је 20.

Удаљићемо се од Европе и представити један пример приватне основне школе у Америци. У школи Alt school ученици нису подељени на разреде због тога што су сви они у различитим наставним предметима на различитим нивоима, па тако једно исто дете може бити у математици на нивоу трећег разреда, а у природним наукама на нивоу другог разреда.

Попут ове школе и приватна школа Hudson Valley Sudbury School (HVSS) у Вудстоку нема поделу на разреде. Ова школа обухвата ученике од 5 до 19 година, и они имају слободу да се сачањивају групе без узрасних ограничења. Сматрају да мешање ученика различитог узраста има емоционалне, социјалне и образовне предности. У емоционалном смислу старији студенти играју улогу одраслог бринући се о млађима, а код млађих се подстиче осећај сигурности. Узрасно мешање омогућује сигурну средину за развијање комуникационих вештина. Ученици уче једни од других и пружају међусобну помоћ.

На сличан начин функционише школа Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ) у Немачкој. Једно одељење чини 26 ученика различитог узраста, са којима раде два учитеља. У нижој средњој школи Ringstabekk у Норвешкој у једној групи налази се 60 до 75 ученика, са којима ради 4 до 6 наставника.

Можемо закључити да изазови са којима се разредни систем сусреће у 21. веку су:

- Који је оптималан број ученика за један разред?
- Да ли у разреду треба да се налазе деца истог или различитог узраста?
- Да ли у разреду треба да се налазе деца приближног или различитог нивоа знања и способности?
- Када су ученици спремни да пређу у следећи разред?
- Од колико разреда се састоји школа?
- Колико година треба да траје обавезно образовање?
- Које школе треба да обухвата обавезно образовање?
- Који је најпогоднији узраст за започињање образовања?
- Да ли разреди/групе треба да буду сталне?
- Колико учитеља треба да ради са једном групом ученика?

ИЗАЗОВИ ЗА ЧАС

Час је један од елемената разредно-часовног и предметног система. Дефинисали смо час као најмању јединицу наставне грађе на којој се остварају одређени циљеви и задаци. Час најчешће траје 45 минута. У претходним поглављима приказали смо различите критике разредно-часовног и предметног система и његових елемената. Постојање часова, њихово временско трајање, распоред часова и време одржавања, као и време одмора између часова различито су приказивани у различитим концепцијама. Док су једни сматрали да је значајно наставни дан поделити на наставне часове, други су то сматрали непотребним и штетним за природан ток учења и целовитост. Ипак, најспорније било је време трајања часа. Чак и они који су били сложни у мисли да треба наставни дан поделити на наставне часове, нису били сложни у временском трајању часа.

Компјарација са дружим системима у Европи

Примећујемо да школска година не почиње и не завршава се у свим земљама у исто време. Најчешће почиње 1. септембра, а завршава се средином јуна (Босна и Херцеговина, Македонија, Мађарска и др.); крајем јуна (Белгија, Чешка, Ирска и др.); или почетком јула (Француска, Холандија, Велика Британија и др.). У неким земљама школска година почиње и раније, у августу (Данска 11. 8, Финска 6–18. 8.) и завршава се крајем маја (Линхенштајн, Норвешка и др.); а у неким почиње касније у септембру (Грчка, Италија, Луксембург, Малта и др.)

Час има различито трајање у земљама Европе. Код нас један час траје 45 минута, могу се организовати блок часови у трајању од сат и по времена.

У Француској час траје 45/55 минута у зависности од комплексности и важности садржаја, након чега следи одмор од 5 минута. У току дана имају два одмора по 10 минута, један ујутру, један после подне и паузу за ручак од сат времена. Наставни дан траје 8 сати.

У Аустрији наставни дан се састоји из шест наставних часова. Час траје 45 минута.

У Италији радни дан је и субота, али ученик може да одлучи да не иде у школу у суботу, с тим да онда мора један дан остати у школи и у поподневној смени. Наставни дан је подељен на часове који трају сат времена. У току једног наставног дана ученици имају пет до шест часова у јутањим часовима. Имају један одмор од 15 минута и мање одморе од по 5 минута између сваког часа.

У Швајцарској наставни дан се састоји из 4/6 часова у млађим разредима и 8/9 часова у старијим разредима. Час траје 45 минута. Имају одморе од по 5 минута након сваког часа, после другог часа имају одмор од 20 минута, а од 11:30 до 13 часова имају паузу за ручак. То време могу провести у школи и ту ручати, или могу ићи до куће. После те паузе, ученици млађих разреда два пута недељно имају додатна два часа, док ученици старијих разреда сваки дан имају још 4/5 часова. Наставни дан се завршава у 16:30.

Упркос томе што већина школа и даље практикује организацију наставе према часовном систему, постоје и појединачни примери школа које се труде да избегну ту врсту организације. Навешћемо неколико примера. У школи Alt school, о којој је већ било речи, нема часова. Дан почиње поделом задатака, ученици раде својим темпом. У току дана пролазе кроз индивидуалне и групне задатке. Све што ураде, ученици фотографишу својим таблетицама како би и родитељи, али и запослени у школи могли да прате њихов напредак. Када заврше један од задатака ученици имају избор додатних активности где се самостално распоређују у зависности од тренутног расположења и интересовања.

И остале школе које примењују интегративну или пројектну наставу, а њих ћемо поменути у следећем поглављу, не деле дан на часове, већ се смењују активности и извршавају планирани задаци.

Изазови пред којима се налази час као елемент разредно-часовног и предметног система у 21. веку су следећи:

- Да ли наставни дан треба поделити на часове или наставне активности треба спонтано мењати?
- Да ли час треба да има фиксно време трајања или да се то време прилагођава наставној ситуацији?
- Да ли је 45 минута права мера или је премало/превише?
- Када треба да почињу часови?
- Које је време најпродуктивније за учење и одржавање часова?
- Колико ће часова припасти ком наставном предмету?
- Колико одмора треба да има ученик у току дана?
- Колико треба да трају одмори?
- Како распоредити часове различитих предмета, којим редоследом?

- Да ли при распоређивању часова треба имати у виду тип часа?
- Да ли распоред часова треба да буде фиксни или еластични?

ИЗАЗОВИ ЗА ПРЕДМЕТ

Предмет је један од елемената разредно-часовног и предметног система. Циљеви, које настава треба да оствари, и знања, која ученици треба да стекну, постижу се изучавањем различитих предмета. Избор предмета који ће се изучавати у школама зависи од друштвених услова и потреба друштва. У оквиру предмета садржаји се деле на мање целине. У претходним поглављима приказали смо различите критике разредно-часовног и предметног система и његових елемената. Предметна подељеност често је била предмет за сукобљавања мишљења. Док једни сматрају да се поделом на предмете постиже систематичност и ред у образовању, други сматрају да се том поделом спречава целовито схватање окружења. Који предмети, када и којим редоследом треба да се изучавају такође је предмет сукоба. Па тако разликујемо мишљења да треба у једном периоду изучавати само један предмет и да треба изучавати више предмета истовремено.

Компјарација са другим системима у Европи

Финска годинама важи за државу која има веома добар образовни систем, њени ученици постижу високе резултате на ПИСА тестовима. Финска је одустала од поучавања по предметима, прешли су на поучавање по темама. Желели су да наставу повежу више са животом.

У многим земљама у Европи ипак постоји предметна подељеност. Примећујемо велике сличности и у избору предмета. Ипак постоје извесне разлике.

У Аустрији у основним школама уче се следећи предмети: Математика, Немачки језик, Енглески језик, Биологија, Географија и спортови.

У Италији у школама се учи: Математика, Италијански језик, Енглески језик, Историја, Географија, Биологија, Музичка култура, Ликовна култура и Физичко васпитање. У склопу Физичког васпитања налази се пливање и спорт по избору са професионалним тренером. Од 6. разреда у програму је још један језик (немачки, француски, шпански), Техничко образовање и почиње да се свира неки музички инструмент.

И у Француској постоје наставни предмети: Француски и Енглески језик (у старијим разредима још један шпански, италијански или немачки), Математика, Биологија, Техничко образовање, Информатичко образовање, Историја, Географија, Ликовна култура, Музичка култура, Физичко васпитање; а у старијим разредима и Физика и Хемија.

У Швајцарској, у основној школи уче се: Математика, Енглески језик, Француски језик, Немачки језик, Природа и друштво, Музичка култура, Теничко образовање, Ликовна култура и Верско васпитање. У гимназији поред ових учи се и: Биологија, Географија, Хемија, Филозофија, Информатика, Атински, Историја и још један језик (шпански или турски).

У Немачкој приватној школи Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ) изучавају се само 4 предмета: Математика, Немачки језик, Енглески језик и Друштвене науке.

Иако у некој земљи у већини школа постоји предметна подељеност, постоје школе које у свом раду примењују интегративну наставу (потпуну интеграцију) и тиме избегавају предметну подељеност. Интегративна настава је један од иновативних модела којим се врши међусобно повезивање наставних садржаја из више наставних предмета. Потпуна интеграција подразумева да нема предметне подељености већ се садржаји повезују и заједно обрађују. Основни циљ примене интегративне наставе ја да се садржаји из различитих наставних предмета функционално повежу тако да чине хармоничну целину на свим нивоима (садржајни, психолошки, сазнајни, социолошки и организациони). Нижа средња школа Ringstabekk у којој се образују ученици од 13 до 16 година у Норвешкој од 1970. године веома успешно практикује интегративну наставу. Нема предметне подељености, ученици у договору са учитељима бирају тему која се базира на националном курикулуму, али одухвата садржаје из неколико наставних предмета. Иако према унутрашњој организацији школе не постоји предметна подељеност, на крају године ученици добијају оцене по предметима због званичног националног курикулума. На основу тих оцена, може се уочити да ученицима одговара овај интегративни приступ и да њиме стичу и развијају сва потребна знања и способности.

У Великој Британији пре три године, по узору на фински систем који искључује предметну подељеност, отворила се средња школа XP School за ученике узраста од 11 до 19 година. У овој школи само се Шпански језик учи као посебан предмет, док се сви остали садржаји обрађују кроз пројекте, експедиције и слично.

У школи Alt school у Америци се примењују многи иновативни модели рада као што су интегративна настава или још чешћа, пројектна настава кроз коју ученици непосредно стичу применљива знања и способности. Ученици имају прилику да истраже одређене теме индивидуално или групно, након чега презентују свој пројекат.

Потрудићемо се да наведемо изазове са којима се сусреће предмет као елемент разредно-часовног и предметног система:

- Да ли треба да постоји предметна подељеност?
- Које предмете треба изучавати?
- Када треба изучавати који предмет?
- Да ли треба истовремено изучавати један или више предмета?
- Које садржаје треба изучавати из неког предмета?
- Како треба распоредити садржаје унутар предмета?
- Којим принципима се треба руководити при одабиру предмета и садржаја који ће се изучавати у некој школи?
- Да ли сви предмети треба да буду обавезни или да постоје обавезни и изборни предмети?
- Да ли предмети и садржаји рада треба да буду прописани или да се у току процеса бирају према интересивањима ученика?
- Колико интегративни модел наставе без предметне подељености одговара масовном школству?

ЗАКЉУЧАК

Разредно-часовни и предметни систем Коменског био је револуционарно откриће у 17. веку. Након три и по века тај систем је и даље масовно у употреби. Кроз та три и по века Коменски је имао и бројне присталице, али веома често био је и критикован. Како за више од триста година критике разредно-часовни и предметни систем није избачен из употребе? Покушаћемо да одговоримо на ово питање. Чињеница да је настава друштвено-историјски условљена категорија не иде са чињеницом да је систем из феудалног доба најадекватнији и у модерном добу. Друштвени услови и потребе друштва знатно су промењени, требало би и школа да прати те промене. Међутим, колико смо у праву када кажемо да се данас у школама примењује систем из 17. века? У 17. веку Коменски је сматрао да у разреду треба да буде стотина ученика и да предаје један учитељ. Тај став је критикован и довео је до промена. Данас, број ученика је различит, али углавном један учитељ нема више од 20 до 30 ученика истовремено. Час као елемент разредно-часовног система, најмању трансформацију је доживео. У већини земаља и данас се настава састоји из више часова. Време трајања једног часа у 17. веку било је 45 минута, исто је и данас у неким земљама, док је у неким дошло до промена па траје од 30 до 60 минута. Број часова у једном дану и њихов распоред знатно је другачији у 21. него у 17. веку. Што се тиче предметне подељености, Коменски је сматрао да основна школа или школа матерњег језика треба ученицима да пружи елементарна знања из природних наука, читања и писања на матерњем језику, рачунања, основа геометрије, ручног рада, певања, веронауке, историје, економије и политике, космографије(географије). Упоређујући са предметима који се данас код нас, а и у већини других земаља, у школи изучавају видимо да нема велике разлике. Оправданост налазимо у томе што су то основна знања која треба да поседује свако људско биће. Сви треба да знају да читају, пишу, рачунају, као и да имају основна знања из природних и друштвених наука. Замерано је да се не поштују интересовања деце. Данас имамо изборне предмете који су ту да задовоље потребе и интересовања ученика. Дакле, основни елементи разредно-часовног и предметног система јесу углавном и даље у употреби, али њихове особине нису исте као у 17. веку. Под утицајем друштвених, социјалних и других промена и оне су доживеле одређене трансформације.

На крају сагледавши изазове пред којима се налази разредно-часовни и предметни у 21. веку примећујемо да су многи изазови кроз историју се већ поставили. Довели су до бројних промена, али суштински и даље није пронађено универзално решење. Годинама разредно-часовни и предметни систем им одолева да ли због тога што је одговарајући, или због своје универзалности у примењивању, или пак због непостојања другог одговарајућег целовитог система са мањим манама.

Да ли ће у наредним годинама 21. века неки од тих изазова довести до промена у наставној пракси? Да ли ће се наћи одговор на постављена питања? Да ли ће у 22. век се ући са разредно-часовним и предметним системом како владајућим или ће 21. век имати свог „Коменског“ који ће створити нови систем? Створити нови систем који ће променити све што се зamera разредно-часовно систему и који ће бити примењив у већини земаља, имајући у виду велике

неједнакости у развоју и финансијској моћи земаља, веома је тешко. Оно што је сигурно јесте да ће школа наставити да се мења, јавиће се још изазова пред којима ће се наћи разредно-часовни и предметни систем. Како ће разредно-часовни и предметни систем одговорити на ове изазове и све веће промене у економским условима остаје нам да видимо.

Литература

1. Вилотијевић, Младен, *Дидактика 1 – Предмет дидактике*, Учитељски факултет, Београд, 2000.
2. Вилотијевић, Младен, *Дидактика 2 – Дидактичке теорије и теорије учења*, Учитељски факултет, Београд, 2000.
3. Вилотијевић, Младен, *Дидактика 3 – Организација наставе*, Учитељски факултет, Београд, 2000.
4. Ђорђевић, Јован, *Реформни педагошки покрети у 20. веку*, Учитељски факултет, Београд, 2000.
5. Ђорђевић, Јован, *Настава и учење у савременој школи*, Учитељски факултет, Београд, 1997.
6. Заиновић, Мате, *Педагошка христологија: приручник за ученике одједно-образовног усмјерења и студенте наставничких факултета*, Школска књига, Загреб, 1985.
7. Коменски, Јан Амос, *Велика дидактика*, Савез педагошких друштава Југославије Београд, 1954.
8. Поткоњак, Никола и група аутора, *Општа педагогија*, Учитељски факултет, Београд, 1996.
9. Поткоњак, Никола, *XX век – ни „век дејства“ ни век педагогије: има надеж: XXI век*, Учитељски факултет: Савез педагошких друштава Југославије, Београд, 2000.
10. Ценић, Стојан, *Васпитање кроз историјске епохе: енциклопедијски приручник*, Учитељски факултет, Београд, 2005.
11. „Школе у Финској: Предметна настава укинута и замењена „темама“ у току реформе образовног система“ (превод са енглеског језика), доступно на: <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html>, приступљено: 14.10.2020.
12. „Образовање и школе у Белгији“ (превод са енглеског језика), доступно на: https://www.exratica.com/be/education/Education-in-Belgium_100088.html, приступљено: 13.10.2020.
13. „The Structure of the European Education Systems 2014/15:Schematic Diagrams“, доступно на: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#diagrams, приступљено: 13.10.2020.
14. „Organisation of school time in Europe Primary and secondary general education 2017/2018 school year“, доступно на: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9d2adfd6-99c1-11e7-b92d-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-44153858>, приступљено: 16.10.2020.
15. Сајт <https://www.altschool.com/>, приступљено: 16.10.2020.

Jelena Mirosavljevic
Elementary school "Jovan Jovanovic Zmaj", Obrenovac

CLASSROOM AND SUBJECT SYSTEM FACING CHALLENGES IN THE 21ST CENTURY

Summary: The school must follow changes in society. As science is constantly advancing, innovations are common in all spheres. However, the educational system is basically a system founded by Jan Amos Comenius in the 17th century. The class-hour and subject system has been widely represented for three and a half centuries. In this paper, we will present the features of that system, its positive sides, as well as what has been criticized. Finally, we will point out the challenges facing the class-hour and subject system in the 21st century.

The research is of a theoretical-comparative character. We will also do a comparison of our school system and some other school systems in Europe, in order to see how much these systems match or differ from the class-hour and subject system.

Keywords: class-hour and subject system, Jan Amos Comenius, school, reforms, challenges.

Рад је примљен 03. 09. 2020. године, а рецензиран 21. 10. 2020. године

Гордана Глишовић
ОШ „Димитрије Туцовић”, Краљево¹

Милица Петрић
ОШ „Јован Јовановић Змај”, Обреновац

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2020
УДК: 371.3::3/5
Стр. 185–192

АМБИЈЕНТАЛНА НАСТАВА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂЕЊА ЗДРАВЉА И ПОСТИГНУЋА ЗНАЊА УЧЕНИКА У НАСТАВИ

Резиме: У раду се разматра допринос који отворени простор и амбијентална наставе имају у очувању здравља ученика и унапређења наставног просеса код ученика млађих разреда основне школе. Циљ овог рада јесте да кроз теоријску анализу амбијенталне наставе и наставе у природном окружењу, укаже на могућности позитивног утицаја на здравље деце и могућности побољшања наставног процеса.

Полазећи од изнетог става, циљ рада јесте и настојање да прикажемо како деца предшколске и школске доби доживљавају боравак или наставу на отвореном простору, да ли их то мотивише и да ли доприноси смисленијем, лакшем усвајању знања, а наставу чини динамичнијом и у сваком погледу пожељнијом. Упориште за ове претпоставке дају нам ставови бројних педагога и дидактичара који су такву врсту наставе још давно заговарали, те изнедрили бројне дидактичке принципе који се и данас у наставном процесу примењују. Рад је теоријског карактера и посвећен је сагледавању доприноса амбијенталног боравака и учења на здравствени учинак код деце и учинак у погледу побољшања наставног процеса, нарочито у сегменту стицања знања. На основу примењених теоријских и дескриптивних метода рада, резултати до којих са дошло показују веома значајан, подстицајан утицај боравака на отвореном простору на ученике, како на њихово здравствено стање, тако и на олакшано и у већој мери мотивисано усвајање наставних знања.

Кључне речи: амбијентална настава, здравље, ученици, знања.

¹ gocaglisović@hotmail.com

УВОД

У савременом свету, сагледаном кроз призму брзих, бројних и динамичаних промена које су условљење научно технолошком револуцијом, те енормним увећањем фонда научних сазнања, циљ савремене школе треба да буде усмерен на припрему сваке индивидуе спремне и способне да се носи са свим животним околностима, у свим сегментима људскога живота. Значај који природа има и њен утицај на развој деце и усвајање знања је истицан још од најранијих дана. Освртом у прошлост, можемо видети да је већина педагошких класика истицала значај природног окружења. Тако, Јан Амос Коменски, познати заговарач очигледности у настави и творац разредно - предметно часовног система у настави, природи и учењу у њој је придавао огроман значај. У вези са тим он указује на значај перцепције и сматра да све што је доступно треба заправо препустити чулима (Коменски, 1932). И Жан Жак Русо (Jean Jacques Rousseau), критичар „старе школе” сматра да настава треба да ученика оспособи за живот и рад уз васпитање које је засновано на, кад год је то могуће, на природним поредку (Русо, 1989). Он се залагао за природни развој детета и заговарао активан однос према природи, али и активан однос природе на формирање целовите дечје личности.

Јохан Хајнрих Песталоци (Johann Heinrich Pestalozzi), као и Коменски залагао се за принцип очигледности и за целовитост у настави. Придавао је велики значај боравку у природи, те је тако његова настава прерасла у шетње у природи, у извођење екскурзија које су трајале и по неколико недеља. Овакву врсту наставе Песталоци је успешно изводио захваљујући доброј припреми (избору садржаја, наставних средстава и материјала, упознавање ученика), што је и данас добра основа и темељ за успешно реализовање амбијенталне наставе.

Велики значај у развоју амбијенталног приступа у настави, нарочито везано за структуру часа, имао је Ј. Хербарт (Johann Friedrich Herbart). Радећи као приватни учитељ у Берну залагао је се за повезивање наставних садржаја, за интеграцију која је данас у реализацију амбијенталне наставе веома присутна и у великој мери заступљена (Вилотијевић, 2000).

У настојањима да се превазиђу недастаци старе, традиционалне школе јавља се читава плејада педагога, дидактичара и практичара који су настојали да изнађу решење у недостацима разредно-предметно-часовног система наставе. Тако настају бројни педагошки правци међу којима неоспорно место припада њиховим представницима Џону Дјуџију, Марији Монтесори и другима. Дјуџи истиче значај васпитања и боравка деце у природи које ће бити засновано на сопственим учениковим активности и њиховим интересовањима. У вези са тим он каже да, „учење у школи треба да буде у сталној вези са животом“ (Дјуџи, 1934: 582), те, да се интересовања ученика могу задовољити радом у непосредној околини, радом на пројектима или наменским истраживањима у природи. Као најзначајнији представник „нове школе”, указивао је на недостатке старе школе, на њену ригидност, неповезаност са животом, заснованост на књишком знању и пасивном преношењу знања, објекатској позицији ученика и слушање наставника као једине активности. Марија Монтесори (Maria Tecla Montessori), такође је критичар „старе школе“ којој у највећој мери замера сиромаштво и сувопарност наставног програма. У капиталном

делу „Упијакући ум”, о учењу деце ауторка каже „није посао нас-одраслих да поучавамо него да помажемо дечјем уму да изврши свој задатак: да се развије. Било би дивно када бисмо успели да својом подршком, интелигентним односом према детету и разумевањем његових виталних потреба- продужимо период у којем његов ум поседује моћ упијања” (Монтесори, 2013: 64). У идејама Марије Монесори заступа се велика дечија слобода и природност.

Појам амбијенталне наставе

Амбијентална настава је врста настава која се у наставној пракси и литератури среће под бројним синонимима. Владимир Пољак наводи различите називе под којима је ова врста наставе у прошлости заживела, а у зависности од места где се изводила. Тако, наводи он, постоји „школа у природи, шумска школа, школа на сунцу, пољска школа, ладањски одгојни домови, производна школа и друго” (Poljak, 1980: 168).

Велика разноликост у називу појма ове врсте наставе заснована је на обиму, врстама и циљевима амбијенталне наставе, а зависи од полазних основа самих аутора, концепције образовања и васпитања, географско-демографских, социолошко-културолошких, еколошких потенцијала за извођење наставе, образовне политике и другог. Најчешће се користе дефиниције у којима је јасно наглашено место извођења наставног процеса. У вези са тим, Павао Скок, користи термин изванучионичка настава који има велику ширину и која обухвата више врста ове наставе те због тога, због изостављеног конкретнег назива места извођења наставе каже да је изва учионичка настава „специфично осмишљен и организиран процес учења и поучавања који се остварује изван школе” (Скок 2002:20).

У малој енциклопедији Просвете, амбијентална настава се одређује према корену латинске речи са значењем амбијента, и сходно томе се дефинише као „околина која врши утицај” (Мала енциклопедија Просвете, 1959: 39), док се у Речнику српског језика одређује као „средина у којој неко живи и ради” (Речник српског језика, 2011).

У наставном програму за трећи разред основне школе наводи се да амбијентално учење омогућује наједнаквији простор за упознавање околине, те да променљивост амбијента доприноси сагледавању исте ствари из различитих углова. Разноврсност облика амбијенталног учења оствареног у виду шетње, излета, екскурзије, наставе у природи или сличних облика наставе на отвореном простору тј. природи, доприноси формирању целовитијег погледа ученика „у различитим околностима и појавним формама”. *Наставни програм за трећи разред основног образовања и васпитања. 5гф.*

Павао Скок у делу Изванучионичка настава, разматра ову врсту наставе и наводи да упркос постојања великих термиолошких разлика у називу, као и у вези облика ове наставе, наводи да се наставне посете, настава у природи, излети, екскурзије, зимовања, летовања, теренска настава и други организациони облици могу сврстати под једним појмом, а то је изванучионичка настава (Скок, 2002).

Велики значај и допринос у изучавању амбијенталне наставе дао је и Иван Де Зан. Бавећи се овом темом, те, проучавајући њене врсте или облике наводи да „сву наставу устројену изван учионице можемо назвати изванучионичком наставом без обзира на мјесто и вријеме трајања. У склопу изванучионичке наставе можемо разликовати посјет, излет, екскурзију, и школу у природи” (Иван Де Зан, 2005: 325). Исти аутор проучавањем ове теме додаје „Изванучионичка настава у природи и друштву настава је изван учионице, примјерице у школском врту, парку, производном погону, на травњаку, водотоку, мору, и другдје гдје се наставно средство усваја на изворној стварности. За ученике/ученице почетних разреда основне школе посебно су важне екскурзије које се изводе више пута тијеком године у одређене животне заједнице шуме, ливаде, баре, море у којима се спознају животне појаве у разна годишња доба” (Иван Де Зан, 2005: 336).

Утицај амбијенталне наставе у функцију очувања здравља деце и ученика

О позитивном утицају отвореног простора, извођења амбијенталне наставе у природи, говори су бројни аутори. За потребе овог рада, осврнућемо се на неке релевантне ставове и мишљења. Тако, према мишљењу и доказу аутора Ингуини Фјортофт (Ingunn Fjortoft i Sageile Jostein) дошли су до сазнања да деца која више времена проводе у природи, уз игру, показују бољу координацију, равнотежу, и показују више моторичке способности. Поред тога, ова деца су и мање болеснија од друге деце (Фјотфорт и Сагине, 2000). Тејлора, Куа и Саливана (Taylor Faber Andrea, Kuo, E. Frances, Sullivan, C. William) сматрају да деца која су имала симптоме мањка пажње, а при томе су више времена проводила напољу, била су у бољој могућности да се концентришу у раду (Tejlor i sar., 2001). Боравак на отвореном простору у великој мери утиче на смањење стреса. Уколико деца више времена проведу напољу биће подложна мањем стресу, а то ће се одразити и на ментално здравље и на већи квалитет знања јер ће ученици лакше доживљавати наставу и обавезе које су пред њима Велс и Еванс (Wells i Evans, 2003). Заговарајући позитивност боравка деце што дуже ван учионице, с нагласком на отворени простор Вилиамсон (Wiilliamson) је отишла корак даље. Дајући кратко упутство у којима износи могућности за извођење наставе и боравка деце у природи, и то за све наставне предмете, при том, ауторка износи позитивност реализовање овакве врсте наставе која се резултирала у већој ангажованости деце у раду (Вилиамсон, 2000). Проучавајући дело Марије Монтесори Кране је дошао до закључка да природа помаже деци и ученицима у више праваца: у расту, у стимулсању дечје моћи посматрања неопходне за успех у настави, доприносу развоју креативности код ученика (Crane, 1997, 2001). Код нас су се амбијенталном наставом и боравком деце у природи бавили бројни аутори и потврдили њен значај за здравље деце и унапређење наставе. Тако, Станисављевић и Петровић као позитивности боравка ученика на отвореном наводе активности ученика у непосредном животном окружењу и у интеракцији са њом крој разноврсне стратегије учења с акцентом на истраживачке и пројектне активности. Овакав положај ученика у настави резултира повећању комуникације међу самим ученицима, те, између ученика и учитеља,

доприноси развоју и повећању креативности, критичког мишљења и стварања пријатне, подстицајне атмосфере за рад (Анђелковић, Петровић, 2014).

Предности и недостаци амбијенталне наставе

Поред бројних предности које амбијентална настава има, свакако да она није идеалан наставни модел. Као и код других врста наставе и ко ње су видне бројни недостаци и тешкоће који се најчешће јављају у самом организовању наставе и реализовању исте у одређеним амбијентима. Када је реч о тешкоћама у процесу организовања наставе ту се издвајају седећи проблеми у смислу безбедности извођења наставе, потом, временске ограничености (распоред часова), сарадње са локалном заједницом када је то потребно. У недостатке и тешкиће у реализацији ове наставе додајемо материјални, технички фактор при чему се мисли на доступност и снабдевеност опреме, доступност жељеног амбијента, материјални фактор који је у неким приликама неопходан. Као недостатак амбијенталне наставе наводимо и нестручност наставника у планирању овакве врсте наставе у за коју је потребно уложити много више труда и умења. Такав веома сложен задатак захтева од наставника развијене организационе способности. Припремање адекватне припреме која ће испунити постављене циљеве подразумева веома дуг период њене израде, и један је од важнијих фактора који условљавају одустајање од ове врсте наставе. Даље, у недостатке можемо навести и интердисциплинарност која је одредница ове врсте наставе и самим тим подразумева сарадњу и рад са другим колегама. Међутим, различито схватање појдиних наставних предмета и њихово вредновање од страна наставника, различита виђења циљева и задатака која треба остварити, немогућност проналажења интегративних веза, врло често је тешкоћа за реализацију наставе. Одабир задатака, стратегија учења које ће најбоље да искористе могућности амбијента као места и предмета проучавања представља велики изазов и тешкоће за наставнике.

ЗАКЉУЧАК

Циљ овог рада је да се укаже на позитива утицај боравка у природи, на здравље ученика, као и да се укаже на могућности унапређења наставе амбијенталним наставним приступом. Теоријском анализом одређених, релевантних запажања и разматрања о овој теми, истраживањем различитих студија, сасвим поуздано се уочава предност ове врсте наставе у односу на наставу реализовану у учионици. Ту се као битне позитивности истичу боравак у здравој средини, пријатна и позитивна социјална клима у разреду, активна субјекатска позиција ученика, стицање знања које се одвија у аутентичном амбијенту где се примењују другачије наставне стратегије, и где је примењен мултидисциплинарни приступ у стицању знања. Све то свакако ће, у већој мери развити мотивацију која је „један од главних психолошких покретача” (Петрић, 2018: 281) како код одраслих људи, тако и ученика за овакав и уопште узев, наставни рад.

Треба рећи, када је реч о овој врсти наставе да у нашој земљи, у основним школама, су рађена врло скромна истраживања иако су њихови резултати показали бројне предности ове наставе у односу на учионичку наставу као и да је сасвим могуће реализовати је. Разлози због који ова настава није у већој мери заступљена у школама су бројни, а као најважнији разлог међу већ раније поменутих недостацима и тешкоћама јесте дидактичко-методичка оспособљеност наставника која се свакако захваљујући бројним семинарима могу превазићи.

Литература

1. Anđelković, S i Stanisavljević-Petrović, Z. (2014): Ambijentalna nastava u funkciji unapređivanja nastavnog procesa, *Zbornik IPA, Beograd*, (3)169-179.
2. Wells, N. M., Evans, Gary, W. (2003): Nearby Nature, *Enviroment and Behavior*, 35(3/2003), str. 311–330.
3. Williamson, B. (2000): 8. Lessons For Teaching Outside the Classroom, *Everfi*, <https://everfi.com/blog/k-12/lessons-for-teaching-outside-the-classroom/> преузето, 9. 12. 2020.
4. Вилотијевић, М. (2000): *Дигакѝика 1*, Научна књига, Београд: Учитељски факултет.
5. De Zan. I. (2005): *Metodika nastave prirode i društva*, Zagreb: Školska knjiga.
6. Дјуѝи, Џ. (1934): *Пегаѝоѝика и демократиѝиѝа*, Београд: Геѝа Кон.
7. Crain, W.(1997): How Nature Helps Children Develop, *Eric*, 9(2) str. 4 – 43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ546345>, преузето 9. 12. 2020.
8. Коменски, Ј. А. (1932): *Светѝ у сликама*, Београд: ЗУНС.
9. Мала енциклопедиѝа Просвета, 1959, Београд: Просвета.
10. Montessori, M. (2013): *Упиѝаѝиѝи им*, Beograd: Miba books: DN centar.
11. Песталоѝи, Ј. Х. (1946): *Како Герѝурѝа учи своѝу деѝу*, Београд: Просвета.
12. Петрић, М. (2018): Како уѝиѝати на мотивациѝу ученика у основним школама. У: Даница Радуновић Столић (ур), Зборник радова са тринаесте конференѝиѝе *Васѝиѝиѝаѝ у 21. Веѝу*, број 16. Алексинаѝ: Висока школа за васѝитаѝе струковних студиѝа, стр. 281-288.
13. *Правилник о наѝтавном ѝлану и ѝроѝраму за 3. разред. (2005): Сл. Гласник, Просвеѝиѝи ѝласник Р Срѝиѝе. Беоѝраѝ: Служѝени ѝласник РС.*
14. Речник српскога језика, 2911, Матиѝа Српска, Нови Сад
15. Ruso, Ź. Ź. (1989): *Emil ili o vaspitanju*, Estetika- Valjevo- Beograd.
16. Skok, P. (2002): *Izvanuѝioniѝka nastava*, Zagreb: Pedagoški servis Lučko.
17. Fjortoft, I. Sageie, J. (2001): The natural enviroment as a playground for children Landscape de- scription and analises of a natural plyscape, *Landscape and Urban Planning*, 48, str. 83 – 97.
18. Faber, Taylor A., Kuo, E. F., Sullivan, C.W. (2001): Coping vith ADD: The suprising Connection to Green Play Settings, *Enviroment And Behavior* 33, (1/2001), str. 54 – 77. <http://willsull.net/resources/Sullivan-papers/TaylorKuoSullivan2001.pdf>,

Gordana Glišović
Elementary school "Dimitrije Tucovic", Kraljevo
Milica Petrić
Elementary school "Jovan Jovanovic Zmaj", Obrenovac

OUTDOOR TECHING TO PROMOTE AND IMPROVE HEALTHAND STUDENTS' ACHIEVEMENTS AT SCHOOL

Summary: This paper discusses the impact that an open space and outdoor teaching make on the students' health preservation and on the improvement of the learning process with the primary school students (aged 7 to 11). The aim of this paper is to use the theoretical analysis of the outdoor education and environmental learning to suggest a possible positive influence on children's health and a possible improvement of the teaching process. Having that as a starting point, this paper aims to show how the kindergarten and primary school children perceive the open air education and the time they spend outdoors, if it motivates them, if it helps easier and meaningful learning, if it makes the learning process more dynamic, more attractive and more desirable. Our presumptions have been based on the pedagogues' and didacticians' attitudes about such learning. These professionals have supported and promoted the outdoor education since a long time ago, and therefore developed numerous didactic principles that are now being utilized and implemented. This paper has a theoretical character and thus it focuses on reviewing the benefits of outdoor activities and education to students' health and welfare, to improve teaching effectiveness and learning process and outcomes. Our research has been based on the applied theoretical and descriptive methods. The results of the research we have come to show that the time the students spend outdoors may have a significant, incentive and stimulating impact on their health and their motivation to learn.

Key words: outdoor teaching and learning, health, students, knowledge.

Рад је примљен 14. 11. 2020. године, а рецензиран 22. 11. 2020. године

Божидар Лазич^{1*}

докторанд Географског факултета Универзитета у Београду

* Школа за ученике оштећеног вида „Вељко Рамадановић“, Земун

Оригинални научни рад

Методичка теорија и пракса број 2/2020

УДК: 371.311.4::91

371.3::[821.163.41.09-193.1:398

Стр 193–200

КОНТРОВЕРЗНА ДИСКУСИЈА У ЦИЉУ УНАПРЕЂЕЊА НАСТАВЕ ГЕОГРАФИЈЕ

Резиме: Поред стицања фактографског и логичког знања, уочавања узрочно-последичних веза између предмета и појава, потребно је да ученици развију и одређене вештине током похађања васпитно-образовног процеса. Сарадња већег броја деце код овладавања групних задатака је изразито битна са аспекта наставе и васпитања. Са наставног аспекта они ће истовремено учити од својих вршњака и преносити им своје знање неопходно за остваривање постављеног циља. Са друге стране, васпитни део се састоји од стицања мотивације, осећаја припадности групи, осећаја сопственог значаја и доприноса за успех групе али и одређених потешкоћа са којима се ученици морају суочити. Све споменуто подстиче примена посебног концепта у настави који се зове контроверзна дискусија. Сам назив указује на основне карактеристике концепта – анализа неке контроверзне теме (актуелне или традиционалне) на часу, одбрана и критика становишта. Најбољи резултати у примени оваквог типа часа су остварени заменом улога, у смислу да на крају прве дебате ученици који су заговарали једно становиште, други део дебате заузму становиште које су пре тога критиковали. Дебата мора да се заснива на примени научних аргумената и стечених искустава ако их је било, без неаргументованог пристрасног изражавања.

Кључне речи: контроверзна дискусија, групни рад, супротстављене теме, аргументована дискусија.

1 bozidarlazic.bg@gmail.com

УВОД

Дискусија се као појава у школским срединама јавила током XX века. У великој мери се за правилан развој личности ученика користила метода убеђивања других, и то највише у Северној Америци. Наставна ситуација се током обраде одређених тема претварала у праву дебату, па отуда назив дебатни клуб у северноамеричким школама. Наставник у договору са ученицима је бирао одређену контроверзну тему, која је имала присталице за и против. Углавном се одељење делило на два дела али је практикована и подела на више група у оквиру једног одељења, уколико је тема могла да има више становишта (на пример привредно, саобраћајно, еколошко, насеобинско, социјално и друго). У складу са кооперацијом и организацијом школских институција, дебата је могла да укључи већи број одељења. Озбиљност дискусије, за неке ауторе на превише високом нивоу с обзиром на узраст деце, се огледала у томе да су понекада на крају дебате гласања одлучивала "победника". Са педагошког становишта, овакав вид дучела може изазвати позитивне (мотивација, развој говорништва и ширење знања) и негативне конотације (притисак учесника, занемаривање основног циља дискусије и жеља за победом). За разлику од дебатног клуба, контроверзна дискусија не придаје толико значаја способности убеђивања, већ групном раду и ширењу видика учесника, посебно заменом улога у другом делу активности. Метода контроверзне дискусије коју су Џонсон и сарадници формулисали 1986. године, ставља саму ситуацију у оквиру реалног живота где ће се ученици сусретати са мноштвом супротних мишљења. Такође, могућност промене става услед употребе аргумената је веома значајна за социјални развој, као и учвршћивање сопственог уверења прикупљањем чињеница. Даље, решавање конфликта уз узајамно поштовање супротстављених присталица је корисно у животу и раду који је пред ученицима. Оно што често изостаје код одраслих који су се школовали традиционалним видом наставе, јесте способност позиционирања у ситуацију друге особе, што потенцира метода контроверзне дискусије (Roeders, 2003).

МЕТОДЕ

Контроверзна дискусија се дефинише као дискусија чији задаци имају лични, социјални и интелектуални утицај на појединца, и изазивају осећања, преиспитавања вредности и уверења. Задаци у оквиру ове методе неретко су дубоко укорењени у друштву и практично деле присталице на две групе. Теме које нису искључиве, односно оне које садрже две или више различитих али оправданих активности, прави су избор за методу контроверзне дискусије (Stradling, 1984; Oxfam, 2006). често се као разлог избегавања контроверзних тема међу наставницима истиче забринутост на који начин ће деца, родитељи и окружење реаговати на овакав вид наставе. Са стране субјективног осећаја наставника, они могу бити несигурни у себе на који начин ће се такав вид наставе одиграти, посебно ако нису током свог школовања за наставнике изучавали савременије методе (Busey and Mooney, 2015). Дебата уколико је темељно припремана, усклађена са узрастом учесника и добро вођена, може само имати позитивне ефекте на све актере (учесници, наставници, друштво). Слободно изражавање и ослобађање

стега доприноси развоју система знања и демократичности. Наставник треба да препозна и отклони доношење закључака код деце на основу предрасуда, укорењених друштвених норми које су подложне променама током времена. Стицање искуства у оваквим моделима подједнако значи и наставном особљу и ученицима (Fournier-Sylvester, 2013).

Дискусија као појам изучавања је присутна у друштвеним наукама, као што су педагогија и психологија. У одређеним научно-стручним круговима присутно је мишљење да је дискусија део педагошког приступа сврсисходан испитивању контроверзних задатака у школској средини. Дискусија се може водити између истомишљеника али нема ту динамичност и интензитет као када су у њу укључени вишеструки погледи на материју. Она постаје потпуно оправдана када су учесници спремни да саслушају неистомишљенике, науче нешто из њиховог виђења и осећају слободу да се изразе. Као сличан термин издваја се конверзација, односно разговор. Употреба једног или другог термина често зависи од степена интензитета којим се разговор води (Hand and Levinson, 2012).

Предности методе су вишеструке – ослобађање од предрасуда, развитак критичког мишљења, стицање способности говорништва и система знања, увиђање узрочно-последичних веза између предмета, појава и процеса у природној и друштвеној средини, оспособљавање за животне ситуације, стицање самопоуздања и толеранције, социјална интеграција, могућност гласања и одабира, упознавање ученика са проблемима у свету (актуелним и некадашњим) на основу чега може да се постави одређена хипотеза за будући развој догађаја (Awan, 2014).

Развој глобалне мреже и растуће размене података и информација пре свега електронским путем је допринео да све категорије људи могу да прате дешавања не само на локалном и регионалном, већ и на светском нивоу. Са мноштвом контроверзних тема и питања суочавамо се на свакодневном нивоу, и реално је за очекивати да су оне ушле у школе као институције. Самим тим је не само могуће, већ и оправдано дискутовати у школским учионицама око глобалних питања. Компетенције наставника морају бити усмерене ка томе, неопходно је да се и они константно усавршавају и практикују употребу метода који ће бити од практичног значаја за ученике (Öztürk and Kuş, 2019).

ОСМИШЉАВАЊЕ ЧАСА

Како би метода имала потпуну сврху, час треба да буде осмишљен на следећи начин, а тиче се организације група, самог рада и правила понашања.

Величина групе: постоји пар могућности подела ученика у једном одељењу. То зависи од разних фактора – избора теме (неке теме имају два или више супротстављених становишта), броја ученика у одељењу, циља часа (на који начин наставник жели да укључи све ученике). При свему томе треба имати у виду степен хетерогености деце по питању предзнања, знања, самопоуздања, тимског рада итд. На основу свега изнетог, подела одељења може бити на:

1. две велике групе

2. више средњих група (5-10 ученика)

3. више мањих група (2-4 ученика)

Могуће је дискусију организовати само унутар групе, где ће ученици између себе дискутовати. Предност мањих група је већи степен учешћа све деце, док је рад у групама истовремен. Највише се практикује избор средњих група јер се испоставило да су оне најоперативније у погледу рада и укључивања свих актера (без обзира на вербалне способности сваки појединац може имати битну улогу у оваквом раду)

Сасијав іруйе: одељења могу бити хомогенија или хетерогенија по питању интересовања и способности али групе у оквиру примене метода контроверзне дискусије морају бити колико је могуће сличне у погледу знања и искуства у дискусијама.

Рад: наставник врши поделу и одабир група. Пре тога је наравно извршио анализу, тачније степен компактности тимова, одговарајуће теме које су у корелацији са актуелним градивом или глобалним питањима, припремио материјал и остало. Након тога, ученици започињу са радом читајући текст и коментаришући га у оквиру своје групе. Пожељно је да сваки члан да свој допринос тиме што ће изнети аргумент у одбрану става групе (који им је додељен на почетку), анализирати га за својим колегама или прочитати извештај који је група као целина саставила пред дебату. Дебата се одвија по принципу изношења аргументованих гледишта, без прекидања супарника. Пре и током дискусије наставник представља модератора, који има улогу да групе подстиче на говорништво и евентуално да решава конфликте, истичући значај узајамног поштовања и непостојања јединственог победника у конструктивној расправи. Након размене ставова, групе мењају дотадашње улоге и други део дебате заступају супротно становиште. Овим чином се психолошка страна ученика развија. Свака индивидуа поседује предрасуде са којима се током живота суочава, свесно или несвесно. Замена улога развија социјалну и интелектуалну страну личности, чиме се одређене предрасуде могу избрисати. Крај дискусије може да садржи још један додатни део. Ту се мисли на изјашњавање сваког члана, који избор је најближи његовом опредељењу. Разлог зашто ово треба радити на крају, а не на почетку примене методе контроверзне дискусије, лежи у чињеници да је на крају ученик контроверзну тему сагледао из свих могућих углова, учествовао у одбрани свих становишта (најчешће су то два становишта) и генерално увидео комплексност тематике и све чињенице које говоре за и против сваког мишљења. Постављање ученика у позицију другог је изузетно важно са социјалног и школског аспекта (Fournier-Sylvester, 2013)

Принципи йонашања: амбијент за кооперативну комуникацију, учешће свих ученика одељења, поштовање саговорника, проналажење већег броја решења путем креативног приступа, изношење аргумената (Roeders, 2003).

УЛОГА И КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА

Улога наставника – скренути пажњу да супротан став није усмерен против особе која заступа супротно гледиште; често је решење интеграција ставова (фактички кохезија и узимање

у обзир свих позитивних аспеката супротних ставова; размена искустава наставника након примене методе – предлагање мера за унапређење методе, а самим тим и наставе.

Увођење методе контроверзне дискусије у одељење захтева неколико активности од стране наставника:

- Спремност и едукацију наставника за одржавање овог типа часа
- Информисаност одељења унапред о планираном часу
- Избор тематике која захтева дебату
- Поуздан материјал (уџбеници, радови, поуздани интернет сајтови)
- Стварање одговарајућег амбијента
- Избор група сличних способности (Harwood and Hahn, 1990).

ГЕОГРАФСКЕ ТЕМЕ ЗА КОНТРОВЕРЗНУ ДИСКУСИЈУ

Метода може да се примени у свим наставним предметима у школи. Овај рад ће се осврнути на наставу географије, која садржи бројне теме за дискусије из природне и друштвене сфере. Чак су одређене теме прожете утицајима из обе сфере, што сам процес чини комплексним, динамичним и свеобухватним.

У уџбеницима географије заступљени су разноврсни садржаји. У питању су опште-географски, физичко-географски, друштвено-географски, регионално-географски и картографски садржаји. Њихова разноврсност се огледа у постојању бројних тема, око којих је могуће практиковати модел активне наставе и дискусије. Пошто је градиво усклађено са узрастом ученика, а обилује садржајима из природне и друштвене средине за дискусију, пожељна је употреба савременијих метода у настави. Њиховим практиковањем током школске године ученици ће напредовати кроз модел активне наставе (Живковић и Јовановић, 2008; Живковић и др., 2015).

Теме за контроверзну дискусију:

- Употреба хемикалија за продуктивнију производњу хране – здравље или економија
- Развој копених, водених и ваздушних комуникација – саобраћај или очување животне средине
- Развој индустрије – привреда, запослење, раст зарада или екологија (пример заступања више гледишта)
- Политика једног детета у Кини – раст популације (или право на живот) или ограничење раста (отежано функционисање државе и друштва услед антропопресије на градове, повећаног загађења животне средине и проблема прехране око 1,4 милијарде грађана Кине)
- Изградња стамбених и пословних објеката – очување флоре, фауне и земљишта или ширење људских грађевина као неопходност развоја и функционисања

- Ширење обрадивог земљишта – очување примарне вегетације, педолошког покривача и воде (алувијалних равни река или језера које може угрозити исушивање) или раст производње хране за растућу популацију неке регије
- Туризам – привреда и задовољење људске потребе за кретањем и посетом локалитета или заштита природних (језера, пећине, планине, кањони) и друштвених (споменици, историјски и религијски објекти) вредности; не треба заборавити да је за туристичке посете потребно простор инфраструктурно опремити, што мења пејзаж.
- Увођење нових сорти биљака или врсти животиња на некој територији где пре нису постојале – ширење биодиверзитета или заштита аутохтоних врста флоре и фауне. Утврђено је да је доношење жаба крастача, европских кунића и дивљег пса динга у Аустралију озбиљно угрозило дотадашњи живи свет и екосистем на овом континенту.

Поједине набројане теме су повезане, те је могуће њихово комбиновање или засебно тумачење. Такође, пожељно је да наставници предложи деци дебату око одређених ограничења са којима се суочава ближа и даља школска средина. При томе децу треба навести да осмисле решења. На тај начин они ће потенцијално утицати на развој сопствене локалне средине.

Најважније је направити баланс између ставова, односно тежити оптималном развоју друштва које неће оштетити природу у смислу њеног угрожавања и угрожавања будућих генерација.

Литература

1. Живковић, Љ., Јовановић, С. и Рудић, В. (2015). Методика наставе географије. Београд: Српско географско друштво.
2. Awan, S. (2014). Teaching controversial issues in the classroom: a handbook for teachers. Sacramento: California State University.
3. Busey, C. and Mooney, E. (2015). Controversy and social studies teacher education. Learning with and from students: twenty examples. Volume 6, editor Pec S.
4. Fournier-Sylvester, N. (2013). Daring to debate: strategies for teaching controversial issues in the classroom. College Quarterly, 16 (3).
5. Hand, M. and Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom. Educational philosophy and theory, vol. 44, No. 6.
6. Harwood, A. and Hahn, C. (1990). Controversial issues in the classroom. ERIC Clearinghouse for social studies/Social science education Bloomington IN.
7. Oxfam (2006). Global citizenship guides: Teaching controversial issues. Oxford, United Kingdom: Oxfam House.
8. Kuş, Z. and Öztürk, D. (2019). Social studies teachers' opinions and practices regarding teaching controversial issues. Australian journal of teacher education, 44 (8).
9. Roeders, P. (2003). Интерактивна настава – динамика ефикасног учења и наставе. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
10. Stradling, R. (1984). Controversial issues in the classroom. In Hill, S. and Reid C., Teaching controversial issues . London: Edward Arnold.
11. Живковић, Љ. и Јовановић, С. (2008). Модел часа активног учења у настави географије. Географски факултет Универзитета у Београду, Зборник радова 56: 257-268.

Božidar Lazić

doctoral student at the Faculty of Geography, University of Belgrade
School for visually impaired students “Veljko Ramadanović”, Zemun

CONTROVERSIAL DISCUSSION FOR IMPROVEMENT GEOGRAPHY TEACHING

Abstract: Beside earning factually and logical knowledge, insight into casual-ensuing relations between objects and phenomena, it is necessary that pupils develop some skills during pedagogical-educational process. Children's cooperation in dealing with group tasks is very important from school aspects. Educational aspect means that they are taught by their coevals at the same time as they transfer knowledge to them, which is required for achieving goals. On the other hand, pedagogical part consists of earning motivation, sense of belonging to a group, sense of own significance and contribution to group success, but it also includes obstacles which pupils must manage. All that have been mentioned belongs to special concept in schooling, named controversial discussion. The name itself indicates the basic characteristics of concept – analysis certain controversial topic (actual and traditional) on classes, defense and criticism of standpoint. The best results using this kind of work are achieved by rotation of roles, more precisely in the end of first debate pupils that defended one standpoint, the second part of debate start to support standpoint they criticized before. Debate must be based on scientific arguments and acquired experiences, without one-sided expression.

Key words: controversial discussion, group work, opposing topics, argumentative discussion

Раг је љримљен 21. 03. 2020. љодине, а рецензиран 07. 10. 2020. љодине.

Бранка Брчкало

Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет

Стручни рад

Методичка теорија и пракса број 2/2020

УДК: 371.3::[821.163.41.09-193.1:398

Стр. 201–216

ЗАГОНЕТКА КАО МОТИВАЦИОНО СРЕДСТВО У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА¹

Резиме: Загонетка као вредан садржај усмене народне књижевности недовољно је заступљена у актуелном наставном плану и програму и у настави за млађе разреде основне школе у Републици Српској. Претпоставља се да је загонетка као веома стара фолклорна врста и у прошлости имала више педагошки него забавни карактер.

У раду се разматра могућност употребе загонетке као мотивационог средства и као наставног садржаја у настави српског језика. У оба случаја може да буде у функцији развоја говора, може да употпуни доживљај ученика, подстакне мисаону активност, истраживачки дух, критичко мишљење, што је овим радом показано. Коришћена је дескриптивна и метода теоријске анализе.

Кључне ријечи: Загонетка, настава српског језика, ученици млађих разреда основне школе.

УВОД

Бројна истраживања показала су да је методика развоја и културе говора код ученика у чврстој вези са књижевношћу за децу. Корелација васпитно-образовног рада из културе говора и књижевних текстова основа је већине методичких активности којима се реализују циљ и задаци наставе овог наставног подручја. Нас у овом раду занима један део књижевности који

¹ Рад је изложен на 10. научном скупу са међународним учешћем Наука и настава данас, 1. новембра 2019. на Педагошком факултету у Бијељини Универзитета у Источном Сарајеву.

није намењен деци, али може да буде вредан васпитно-образовни садржај за развој културе говора код ученика млађег школског узраста, почев од разликовања и артикулације гласова, преко формирања и богаћења речника, изражајног и култивисаног говора. Реч је о загонеткама, краћим, усменим, народним умотворинама које својом функцијом и распрострањеношћу покрећу различита тумачења. Загонетке су посебан облик постављања питања, најчешће алегоријског (алегорија је развијена или продужена метафора), на који се очекује брз, јасан, недвосмислен одговор као разрешење њиховог скривеног смисла, те тако доприносе развоју мишљења код ученика. Постоји само један прави одговор прихваћен у традицији, иако су могућа многострана тумачења због вишесмислености појединих речи и њихових међусобних односа.

Трагање за одговором на мисаоно-говорни задатак покреће код ученика различите доживљајно-спознајне процесе, као што су: запажање, машта, асоцијативни процеси, аналогии и разграничења. Ученици чулном маштом призивају и врло живо актуелизују конкретне слике, а затим конкретне појединости из сликовитог мишљења уздижу на виша апстрактнија подручја, у свет језичких знакова. Одгонетка се разрешава асоцијацијом по сличности или контрасту карактеристичних особина предмета који се описује загонетком и оног стварног који је дат у одгонетци. Без обзира на то да ли је реч о сличности или контрасту, сваки од елемената загонетке непосредно је повезан са одгонетком. Поступак скривања речи, као и посредан начин именовања појмова требало би да буду изазов за ученике да трагају за одгонетком.

Т. Чубелић (1975, стр. 104) тврдио је да се „феномен језичког стваралаштва (...) најпотпуније оживотворује управо у свијету загонетке“.

Понекад се загонетке послуже лаком игром речи:

„Ти га ја, ти га ти, ти га не мо’ш погодити“. (Тигањ) (*Српске народне зајонетке: Антологија*, 1995, стр. 52).²

„Ишло путем три другара, нико напред, нико натраг, и нико у среди“ (Тројица Ника) (стр. 51).

Ипак су најбоље загонетке у пренесеном, скривеном значењу, када представљају праве живописне, а често и духовите, слике предмета, бића и појава:

„Дању слуга, а ноћу госпођа“ (Метла) (стр. 61).

„Срце пртено, тијело месано, глава огњевита“ (Свећа) (стр. 66).

Разумљиво је да овај тип загонетки тражи промишљање, изналажење оног што је нејасно, тајанствено – дакле, загонетно, увијено, замршено, сложено.

„И поред јасне жанровске опредељености, загонетке се могу означити и као једноставни облик и као сложена поетска конструкција“ (Самарџија, 1995, стр. 5).

Та богата народна ризница радозналости – загонетки и питалица, подударна је са дечјом радозналошћу и може још снажније да је подстакне. Велики потенцијал народног хумо-

2 Као корпус за нашу анализу одабрали смо српске народне загонетке из *Антологије* коју је приредила Снежана Самарџија (1995), у издању Гутенбергове галаксије, Београд. Сви наредни наводи из поменуте антологије биће означени само бројем странице у загради.

ра, врцавих досетки, шаљиве игре речи и навођења слушалаца на погрешан закључак, такође је снажно мотивационо средство у настави језика и књижевности за млађи узраст.

КЊИЖЕВНОИСТОРИЈСКИ И КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ЗАГОНЕТКАМА

Порекло зајонетки

Претпоставља се да су загонетке поникле из обреда, ритуала и мита (Новаковић, 1877; Продановић, 1951; Латковић, 1975; Солар, 1976; Самарџија, 1995). То значи да су се у историји, у строго одређеним приликама постављале загонетке. Стојан Новаковић (1877) напомиње (према биљешци В. Врчевића) да се у Приморју, Старој Зети и Захумљу „заgoneће само уз ме-сојеђе, а пре и после никад и нигде“, а по казивању М. Ђ. Милићевића и Љ. Ковачевића да се у Србији заgoneће „само уз белу недељу“. Али већ за Босну Ф. Јукић и Л. Илић говоре да се заgoneће уопште „уз дуге зимске вечери“ (Новаковић, 1877).

Народне приповетке су још један вредан доказ да су загонетке обредног карактера. Загонетке се по правилу сусрећу у приповеткама о мудрој девојци прошеници и досетљивом младичу који се жени царском кћери, па се може извести закључак да је загонетање део свадбеног обреда. Загонетна питања била су уобичајена при обреду жртвовања у древној Индији, а појављују се и у старој Грчкој, код Хомера, Пиндара и Платона, такође и у старојеврејској књижевности, у *Библији*, у раном хришћанству.

Загонетке су веома стара врста, али никаква прецизност не постоји при одређивању тачног времена настанка појединих загонетки. Може се само претпоставити да су најстарије оне које говоре о предметима који нису више у употреби, попут, кресица, стреле, копља, верига, огњишта. Новијег су датума оне које говоре о воденици, кантару, огледалу, пушци.

С. Самарџија (1995) запажа да је загонетка позната код свих народа и да се код Руса, Пољака, Срба, Немаца на исти начин формулише загонетка о истом предмету. С друге стране, по мишљењу Самарџије, различите варијанте загонетке имају изразито локално значење, односно могу се одгонетнути само на уском терену и у средини којој је одређени појам познат (нпр. гусле).

Дефиниција појма

Назив загонетка потиче од глагола *јонетати* (*Речник књижевних термина*, 2007, стр. 935), те је В. С. Караџић користио и синоним *јонеталица*. То је „врста мисаоно-говорне игре, изражене у виду метафоричног – описног и непосредног, често збуњујућег питања које захтева одговор“ (Исто, стр. 935):

„Душе нема, а миче се; / срца нема, у њем’ куца; / ногу нема, људе служи“ (Сат) (стр. 56).

„Дрвен трбух, кожна леђа, длакама говори“ (Гусле) (стр. 61).

„Кући иде, а у гору гледа“ (Пушка) (стр. 63).

Предмети зајонейки

То могу бити најразличитије појаве, радње и ствари из природе, људског и животињског света: годишња доба, небеска тела, дан, ноћ, старост, смрт, делови људског тела, природне појаве, разне животиње, разни предмети. Народна фолклорна лексика традиционалног типа, сеоске и у мањој мјери варошке, градске културе, заступљена је у српским загонеткама. Речи по значењу могу се груписати у семантичке системе (узимали смо само именичке групе које чине срж реченице и у функцији су угла. субјекта или објекта): родбински односи: *баба, ћаћа, оћац, браћ, мајка, деца, син, унук*; оруђа и оружја: *шило, сабља, коље, буздован, мач, маљ, клин, мошвило, маказе, ражањ, сврго, шесћера, виле, секира, мошника, џушка*; људско тело и његови делови: *шиело, шруј, рука, нога, очи, ребра, шија, јрло, нос, њење, лава, кожа, јубица, леђа, шрбух, зуди, брада, њлеће, шрејавице, косе*; домаће животиње и делови њиховог тела: *рој, мркоња, којица, сивац, во, диво, коке, њецао, коњ, кобила, јрасе, глаке, кучка, маче, дик, јоведа, овце, коси, гроб, јарац, коза, кера, ждреде, крава, шеле*; кућа и покућство: *кућа, соба, шаван, кућица, јодрум, јрозор, њећ, враћа, кандило, димњак, кревет, оћнишје, јасиук, шкриња, крчај, верије, брава, кључ, суд, лонац*. По броју лексема које му припадају, једно од најбогатијих семантичких поља је оно које чине домаће животиње и делови њиховог тела, што указује на архаични културни код, на усмереност брдског становништва ка земљорадњи и сточарству. Во, као симбол мирољубиве снаге, делотворности рада и жртве, честа је лексема у народним загонеткама, али и његов грубљи, тежи и дивљији рођак *диво*. Често се користе и лексеме којима се означава кућа, окућница и шири простор човековог постојања и деловања, као што су *село, њоље, луј, шума, џуш, јора*. Приметно је одсуство апстрактних именица. Загонетање се углавном своди на човека и његов материјализовани свет, углавном пастирску терминологију. То упућује на својство првобитног мишљења које проналазимо и у миту и бајци где такође све полази од конкретних очигледних представа, које попримају симболичко значење.

О једном предмету има више различитих загонетки. Јаша Продановић (1951) наводи да у Новаковићевој збирци за млин има 36 загонетки, за лук и орах по 29, за пушку 28, за пчелу 26, за звоно и снијег по 25 и тд.

Форма зајонейки

Кад је реч о форми загонетки, оне се могу појавити у прози, ритмичкој прози и стиху. Најједноставнији поступак загонетања је директно саопштавање одгонетке, тј. она је садржана у фонолошком склопу ријечи које се понављају:

„Ам’ ти ам, / амо ам, / амо ти се само каже“ (Ам) (стр. 51).

Сличне овима су загонетке које у себи садрже ономотопеју:

„Ђеца мајци кажу: пију, пију; / а мајка њих пита: ко, ко?“ (Пилад и квочка) (стр. 51).

Загонетке се могу јавити у облику једноставног поређења предмета који се описује са неким другим предметом:

„Зелено као трава, лиже со ко крава“ (Краставац) (стр. 56).

Честа је метонимијска замена једног предмета неком његовом особином или појмом са којим је у стварној вези:

„Шарено је, змија није, / а од жене ти је вјерније“ (Пас) (стр. 59).

Најсложенија је форма метафоричне везе између предмета који се описује и стварног решења, тј. одгонетке:

„Печен јарац под мехом свира“ (Гајде) (стр. 87).

Бележење и класификовање зајонетки

Право бележење народних загонетки почиње тек са радом Вука Стефановића Караџића на сакупљању народних умотворина у XIX веку. У Бечу, 1821. године објавио је у додатку *Новина србских* једну књигу са дванаест приповедака и 166 народних српских загонетки са одгонеткама, а око 80 нових унео је у друго издање *Рјечника* (1852), док их је око 500 оставио у рукопису. Ређао их је по азбучном реду према почетној речи.

У *Предговору Српским народним приповијеткама*, које су објављене 1853. године, Вук наводи: „Пјесме, загонетке и приповијести, то је готово народно књижество, коме ништа више не треба, него га вјерно, чисто и непокварено скупити (...)“ (стр. 38)

Вук није класификовао народне загонетке.

Прије Вука, на југословенским просторима, неке загонетке објављене су у делима приморских писаца у XVI веку: Марина Држића (комедија *Пјерин*), Петра Хекторовића (*Рибање и рибарско приоварање*) и Петра Зоранића (*Планине*). Код Зоранића, на пример, задавање загонетки је као у Вергилијевој *Еклози*:

Реци мени, растјућ на кој су ѿржани

Краљев име уздржућ цвијѣи најисани?

Што у Маретићевом преводу гласи:

Реци у којој растје у земљи цвијетѣи шѣо у њем

Краљевска ѣишу имена?

(Зоранић, *Планине*, 1988)

Ипак ово нису праве народне загонетке.

Ђорђе Натошевић (1876) међу првима је класификовао загонетке на *зајонетке* и *ѣиѣилице*. Питалица је простији, па ваљда и старији облик загонетки:

„Шта је јаче од сна?“ (Смрт) (стр. 112); „Шта је јаче од смрти?“ (Правда божја) (стр. 112); „Шта вода не може однијети?“ (Сенку) (стр. 110).

Стојан Новаковић сакупио је све загонетке објављене по старим списима и часописима и објавио 1877. године збирку *Српске народне зајонетке*. Новаковић је класификовао народне загонетке на *ѣраве зајонетке*, *зајонетке ѣиѣилице* и *зајонетке рачунске*. Све касније класификације ослањале су се на ову.

Године 1897. обједињене су све Вукове загонетке, у редакцији П. Ђорђевића и по истом начину сређивања, азбучним редом према почетној речи и објављене у државном издању Вукове збирке народних умотворина заједно са приповеткама.

Друго полазиште за разврставање загонетки представљали су појмови који се одгонетају. Такве класификације сусрећу се код Т. Маретића (1881), В. Јагића (1887), М. Кнежевића (1972).

Међу савременим сакупљачима загонетки истиче се Васко Попа, који је често и својим стиховима давао облик загонетке. Позната је његова збирка народних умотворина *Од златна јабука* (1958) у којој су загонетке груписане по тематској сродности. Попа је одгонетку стављао као наслов, а потом наводио сам текст загонетке, који је тако постајао кратка лирска песма, као у примеру загонетке *Пајка*:

„Слијепо куче
По двору се вуче.
Прси ми лађа,
Весла ми ноге,
А руке ми међу очи“

(Попа, 1958, стр.156)

Структура и стил загонетке

Структуру загонетке, углавном, чине три дела: питање којим се наговештава загонетање, сама загонетка и на крају одгонетка. Питање се појављује у облику формуле бајке или предања:

„Што ми ти је за што?“; „Што ми ти је да ми ти је?“ „Што је то?“ ...

С. Самарџија (1995, стр. 20) истиче да „ово наговештавање загонетања показује и природу загонетке – директно обраћање, непосредан контакт онога ко поставља необично питање и онога ко на питање одговара“. Самарџија наводи да су сакупљачи само спомињали уобичајено започињање загонетања и затим нису понављали питање у директној вези са формулацијом загонетке.

У стиховано-ритмичкој организацији загонетки сусрећу се изузетни примери понављања сугласничко-самогласничких група: „Вићка виси, вићка зја, скочи вићка, пак у вићку ашајда!“ (Кабао и Ђерам) (69); „Заврзање, загребање, / завр тамо, завр амо, / ја тебе скукуљежих“ (Жито) (69). Истодобно, засноване на игри гласовних понављања, те поетске творевине залазе у просторе синтаксичких „смислених бесмислица“ (Чуковски, 1986, стр. 227), тј. заумног језика, како је Шкловски (1969, стр. 31) означио језик који у индивидуалној обојености тежи алогичном значењу и осмишљавању преко речи бесмислица. Заумни језик, онај „који постоји у притајеном стању, који се крије под кринком неког варљивог садржаја“, о чему говори Шкловски, сусреће се и у нашим загонеткама и открива нам ону другу стварност до које се може допрети неразумљивим и необјашњивим језиком „са оне стране разума“. Тако у нашим загонеткама откривамо примере „абнормалног“ дискурса, „плеса говорних органа“ и самосталне акустичке вредности гласова, што су на поетском дискурсу проучавали Шкловски и бројни други лингвисти. У том случају, ако нема семантике речи, постоји семантика гласова, тј. опонашање смисла помоћу звукова гласа, што је у науци о језику познато као фонетски симболизам, а све говори о томе да су загонетачи пажљиво бирали речи и креативно стварали нове. У томе је поетска вредност језика загонетки, у односу на њихову комуникативну вредност.

ЗАГОНЕТКЕ КАО МОТИВАЦИОНО СРЕДСТВО И НАСТАВНИ САДРЖАЈ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ГОВОРА КОД ДЕЦЕ

Загонетка и њен значај у настави

У загонеткама су речи употребљене у пренесеном значењу, најчешће у облику метафоре. Скривени смисао одгонета се из сличности употребљених речи и њиховог пренесеног значења. Директно постављен основни појам загонетке и одгонетке у сложеној су вези асоцијације по сличности или контрасту. Из тог обилног рудника спрега примарног и пренесеног значења наставник пажљиво бира оне садржаје који својом језичком, уметничко-естетском и дидактичком профилираношћу могу остварити што више образовних и васпитних задатака и допринети развоју личности ученика. Сазнајни значај загонетки огледа се, као и у проучавању осталих врста усмене народне књижевности, у „успостављању колективног идентитета код деце“ (Брчкало, 2017, стр. 41). Упознајући се са усменом народном књижевношћу, дете већ у раном узрасту почиње да стиче знања о различитим вредностима уметничке традиције и културе свог народа, што је један од општих задатака наставе српског језика. Такође, то је један од начина да се сачувају од заборавља необичне речи које су део архаичног културног кода.

Загонетке се у настави не перципирају само на сазнајном плану, њих ученици и естетски доживљавају, јер су загонетачи пажљиво бирали речи и креативно стварали нове. О поетској вредности језика загонетки већ је било говора у овом раду. Загонечи није својствена непосредна дидактичност. У њој је изражен ведар оптимизам.

Заступљеност у настави

У Наставном плану и програму за основно образовање и васпитање Републике Српске (2014), у разредној настави, загонетке су заступљене само у првом разреду основне школе, у оквиру предмета Говор, изражавање, стварање, где је предвиђено читање српских народних бајки, прича, загонетки, питалица и пословица. Ипак, наставници могу уграђивати загонетке у непосредан васпитно-образовни рад у редовној настави српског језика, од првог до петог разреда, а и у вишим разредима основне школе, приликом обраде, утврђивања и понављања наставних садржаја, такође, могу их користити и у слободним активностима, или приликом посматрања у дворишту, врту и воћњаку, на излетима и сл.

Загонетка као мотивационо средство

Загонетке представљају велико литерарно богатство које наставници могу креативно, инвентивно, програмски и плански искористити применом одговарајућих методичких поступака. Иако су загонетке zgodne и за забаву, оне у настави могу бити корисне да напрегну пажњу и приморају ученике да код сваке речи застану и открију скривену тајну. Наше загонетке веома је тешко решавати. Сличност између онога што се казује и онога што треба погодити незнатна је и далека. Загонетачи намерно објашњавају извесне предмете нечим што се не да лако схватити и погодити. Неограничена је машта у погледу сличности два предмета код оних који загоне-

тају, а таква машта сусреће се још само код деце. Загонетке су плод игре говора, маштовитости и духовитости, у игри речи запретен је скривени смисао. Тако је решавање загонетки средство за вежбање мишљења и проницљивости, баш код деце.

Психоллингвистика је одавно показала да језик стоји у вези са начином мишљења и да развијање културе говора значајно утиче на развијање мишљења и доприноси његовој већој прецизности, објективности и критичности и обрнуто, нема правог говора, усменог и писаног, без јасних мисли. Усмено и писмено изражавање међусобно су повезани, писање утиче на говор и обрнуто. Вежбе усменог изражавања имају своје посебне захтеве и циљеве у настави, али оне снажно помажу писано изражавање. У развоју говора велику улогу за децу има игра. Она је средство и стимуланс за развој говора. Процес учења говора најинтензивније се одвија у периоду предшколског и раног школског узраста.

„Говор се савлада поступно. Послије прве ријечи – реченице, јавља се реченица од двије ријечи, затим кратке реченице од три или четири ријечи, а тек у четвртој или петој години потпуна, сложена реченица. Прва ријеч носи највише информација. Постепено, како дијете расте, у говору све више доминирају именице и глаголи, касније и остале врсте ријечи“ (Петех, 1998, стр. 9-10).

Зато деци треба пружити довољно времена за игру, кроз коју ће се спонтано и слободно изражавати. Метафорични језик загонетке заснован је на игри. Полазећи од најширег прилаза игри, који има Р. Кајоа (R. Caillois) (1965), који игру сматра слободном, издвојеном (ограниченом просторно и временски), неизвесном (по току и исходу), непродуктивном (не ствара ни добра ни богатства као рад или умјетност), прописаном одредбама које укидају обичне законе и за тренутак уводе нову законитост, онда је разумљиво да метафорични језик загонетки пружа деци прилику за неубичајено укључивање у тајне и вјежбање менталних функција. Дете од 6 до 7 година све је способније да закључује, да доноси судове о појединим појмовима, да коригује и усавршава своје судове, да постепено постаје независно у процесу мишљења. Један облик свести настаје из другог, а рационално, логичко мишљење има своје корене у интуитивном и фантастичном мишљењу. Игра је повезана са задовољством, такмичарским карактером, добровољношћу. Међусобним такмичењем у решавању загонетки, ученици вежбају хитрину мишљења, оштрину духа и досетљивост, а при томе се не нарушава њихова спонтаност. Могу се у игру загонетања и одгонетања унети елементи невербалне комуникације – мимика и пантомима. Задовољство успеха даљи је стимуланс за учење. Загонетке у међуљудске односе уносе веселост, освежење и смех.

Методичке активности везане за проучавање загонетки могу бити следеће:

- Методички поступци са применом загонетки за разликовање гласова, речи и реченица;
- Методички поступци са применом загонетки за артикулацију говорних елемената;
- Методички поступци са применом загонетки при реализацији говорних дидактичких игара;

- Методички поступци са применом загонетки у корелацији културе говора са музичком културом;
- Методички поступци са применом загонетки у корелацији културе говора са ликовном културом.

Методе и методички поступци нису стереотипна матрица и једнообразна схема која би могла да важи исто за све програмске циљеве за развој културе говора.

Примена загонетки за разликовање гласова, речи и реченица

Загонетке као мотивационо средство у настави могу послужити у вежбама везаним за акустичко опажање или слушање што доприноси развијању говорног слуха код деце. Ученици могу слушати говор наставника, друга, глумца у постављању загонетки, а циљ је да разумеју смисао казаног и развију културу слушања, да развију пажњу и концентрацију у току слушања, подражавају правилан говор, уважавају саговорника, одвајају битно од небитног. Тако ученици који се припремају за наставу почетног читања и писања у другом разреду основне школе (мисли се на деветогодишње основно школовање у Републици Српској) стичу прве појмове о реченици. Реченица је за децу апстрактна категорија и процес њеног усвајања доста је сложен и тежак. Иако дете од седам година има све развијенију способност анализе и синтезе, као мисаоних операција, иако му се способност апстрактног мишљења повећава, оно своју мисаону активност, углавном, заснива на конкретним представама. Реченице у виду загонетки читају се глобално и показују у писаној форми, да ученици схвате да је то реченица, првенствено визуелно (а не само усмено и логички) и да се на крају реченице налази тачка:

„Сам лончић у пољу ври“ (Мравињак) (89); „Дању спи, ноћу бди“ (Кандило) (стр. 61); „Зими путује, а љети хладује“ (Санке) (стр. 61); „Дању шкрипи, ноћу шути“ (Врата) (стр. 61); „Везак везе везиља, / златном жицом по гори“ (Свилена буба) (93). Наравно да се полази од лакших реченица, сачињених од две речи, али таквих нема међу загонеткама, па се постепено прелази на загонетке. На пример: може се почети са реченицама: „Ива пјева“; „Нино сједи“; „Ана спава“. Реченице се представљају и графички I----- . Усправна црта на почетку реченице означава велико слово. Затим ученици уочавају речи од којих је сачињена реченица и коначно препознају гласове од којих је сачињена реч.

Обрнут пут је да се формирању појма реченица приступа синтетички, тако што се полази од једноставних речи које се пишу штампаним словима и склапају у реченице (загонетке). Ученици визуелно обухватају речи као делове реченице, па ако се пође глобалним путем, формирање појма речи биће доста једноставно. Њихова представа речи везује се за делове реченичне целине.

Примена загонетки за вежбу артикулације говорних елемената

Примена загонетки, као и других малих усмених форми: брзалица, шаљивих здравица, ређалица, разбрајалица, изрека и пословица, за артикулацију говорних елемената може се изводити у виду вежбе у којој се деца такмиче ко ће више пута, брзо али тачно изговорити не-

подесне речи, алогичне изразе, необичне спреге говорних елемената или гласове који се тешко артикулишу. Артикулација значи чисто, јасно и разговетно изговарање гласова. Кроз забавну игру и такмичење, наставник успешно реализује продуктивне вежбе артикулације на којим ученици савлађују акустичке вредности гласова. То су уједно и типови логопедских вежби којима ученици отклањају урођене или стечене деформације артикулације. Ако ученици у припремном периоду за читање и писање добро савладају изговарање гласова, учење слова, читање и писање биће знатно олакшано. Нарочито су погодне загонетке и брзалице које су засићене неповољно распоређеним гласовима тешким за изговор: ђ, ћ, џ, ч, ж, ш, с, р, п, л.

„Чучи чуча, бјега бјежи, скочи чуча, те ухвати бјегу“ (Мачка и миш) (стр. 77); „Залолота лота са висока плота, далеко се чује, у незнану земљу“ (Грмљавина) (стр. 95); „Гора је роди, роса је доји, а сунце узгоји“ (Вила) (стр. 94); „Вериге чевериге, саме се сковале, саме расковале“ (Иње) (стр. 93); „Нит’ шушну, нит’ бушну, а у кућу дође“ (Мрак) (стр. 86); „Грбаво прасе све поље попасе (Срп) (стр. 79); „Жив јарац живодарац, / жив дран, неодран, / жив клат, незаклат, / жив печен, неиспечен, / жив једен, неизједен“ (Језик) (стр. 71). „Бирибићи везу, / бирибићи плету, / бирибићи голи ходе, / бирибићи коло воде“ (Прсти) (68).

Значењски искази у поменутих загонеткама припадају бесмисленом нонсенсном казивању, а смислени су јер су употребљени с естетском функцијом. Нонсенсни (бесмислени, нелогични, па и глупи) израз постиже се синкретизмом игре гласовима и слоговима, речима и синтагмама. Загонетач као песник „полази од стварних релација да би их, играјући се језиком, преокренуо и тако створио жељене хумористичке ефекте“ (Јосифовић, 2007, стр. 225-226). Цитиране загонетке сличне су брзалицама и на часовима говорних вежби користе се као вид игре и забаве кроз коју ученици остварују својеврсну релаксацију духа, доживљавају лепоту и уметничке посебности народне загонетке, проверавају досетљивост, оштроумље и артикулацију појединих речи и гласова.

Методички јосћујци са ѿрименом зајонетѿки ѿри реализацији ѿговорних дигакѿичких ѿбара

Загонетке као запамћено и сачувано благо кроз игре речи, метафоричке слике, кроз звук и догађај омогућавају деци разне врсте говорних игара, које увек имају образовно-васпитне задатке и циљеве. Репродукцијом готових узора (загонетки) ученици не само да уче правилно артикулисање гласова, него и употребу речи, њихових облика у правом и пренесеном значењу, употребу реченица по значењу и структури, развијају естетско васпитање. Говорне игре подстичу их на оригинално и креативно коришћење гласова и слогова, стварање нових речи, кованица, измишљање стихова, богаћење речника. Деца се могу успешно подсицати питањем којим се наговештава загонетање и које је константан део загонетке, нека иницијална формула: „Што ми ти је за што?“, „Да што ми ти је да што?“, „Ко ће погодит’ што ћу ја сад рећ’?“, „А што ми ти је што?“ и сл. Ово питање показује природу загонетке, а то је директно обраћање, непосредан контакт онога ко поставља необично питање и онога ко на питање одговара. Загонетке се могу формулисати и на друге начине, на пример, једноставним питањем заснованим на играма речи

или вишезначности појмова (то су усмене, народне питалице): „За што људе вјешају?“ (За врат) (108); „Зашто ловац зеца тражи?“ (Зато што не зна гдје је) (108); „Кад се коси сијено?“ (Никад, него трава) (108); „Шта је најбоље на свијету?“ (Дан) (112).

Деци се може предложити игра у којој једни питају а други одговарају. Клупе у учионици се разместе тако да седе у два реда једни наспрам других. Игра се може изводити и у паровима (једно дете пита, друго одговара, а затим замене улоге). Деца постављају једноставне усмене питалице које немају архаичне представе и које су им разумљиве. На пример: „Што сав свијет види, а себе не види?“ (Очи) (111); „Што с кућом путује, а ни с ким не другује?“ (Пуж) (111); „Шта у гори без мозга лаје?“ (Секира) (110); „Ко вазда кука, а невоља му није?“ (Кукавица) (109)... Игра може да се прошири, да деца сама смишљају питања, а одговори могу бити шаљиви.

Загонетке се могу користити у склопу садржаја неког текста. Њима можемо започети неку усмерену активност рада на тексту, а њима је можемо и завршити. Иако се могу користити ради забаве, ипак је добро научити децу, поготово у старијем узрасту, како се загонета и одгонета. Треба загонетати о томе што је било предмет игре, да би деца лакше могла да се присете одгонетке. На пример, ако су деца склапала реченице употребљавајући називе за предмете и бића, могу говорити загонетке о предметима и бићима. Нонсенсни израз у загонеткама остварује се кроз измишљање нонсенсних беспојмовних речи, тј. „смислених бесмислица“ и преко игре стилским фигурама: асонанцама (понављање самогласника), алитерацијама (понављање сугласника), персонификацијама (придавање неживим бићима или апстрактним идејама људских својстава), контрастом (супротстављање једне речи другој, једне мисли другој) и парадоксом (тврђење које не изгледа веродостојно али садржи делић истине). Матић (1989, стр. 63) нонсенсне речи назива „лексички асемантички објективитет“. Такве су, рецимо: бирибићи (прсти), висјелица (кобасица), косматица (мачка), вићак (брашно), гргур мргур (вериге) и бројне друге речи и кованице којима се не може увек одредити право значење, а међу њима има не само именица (бременција, деленгало, дудулија, заврзање, загребање, толаш, грбош, бјелош, зијевалићи, пухалићи, гледочићи, вијуљице, климен, кокотан, чурило, бурило, шушубача...) него и глагола (згргукљала, проделенгам се, побурим се, скукуљежих, закари, запри, закокори, заиштери, откукуљити, одмумуљити, одеветити, одесетити, ћиглићала...) и придева (горсин, закукуљено, замумуљено, задевећено, задесећено, закукурено, замумурено, забубурено, згргурено, смрмурено, здевећено, здесећено...). Такве речи доводе у питање „биполарни карактер језичког знака“ (Ковачевић, 2008, стр. 92) и сугеришу „могућност постојања знака с ознаком без означеног, тј. непознатост означеног за дату ознаку која функционише као знак“ (исто, стр. 92). У том случају, постоји семантика гласова, тј. опонашање смисла помоћу звукова гласа, што је у науци о језику познато као фонетски симболизам у чему се огледа поетска вредност језика загонетки, у односу на њихову комуникативну вредност. Комуникативна функција везана је за свакодневно споразумевање (на улици, у школи, у породици...), а поетска функција језика везана је за уметничко књижевно стварање. Тако загонетке чине узорне текстове у на-

стави, а необичне речи у њима могу бити снажан подстицај ученицима да и сами стварају необичне речи, кованице, духовите речи, изразе и стихове.

***Методички њосћуйци са љрименом зајонейки
у корелацији кулћуре љовора са музичком кулћуром***

Код појединих загонетки веома је изражена ритмичка организација, што их приближава поезији. Неке су чак целе, кратке лирске песме. Откривање ритма може се повезати са ритмом у музици који се уочава и вежба на часовима музичке културе. Важан критеријум при избору загонетки на часу српског језика јесте да оне поседују књижевно-уметничку композицију која је реализована стваралачким поступком и испуњена динамиком, ритмиком, музикалношћу, сликовитошћу, еуфонијом, синхронизацијом и хармонијом исказа, а самим тим и естетском вредношћу. Треба одабрати оне загонетке у којима се сусрећу разнолика акустичка, интонацијска, ономатопејска и тоналитетно рељефна средства подесна за остваривање више васпитно-образовних активности.

Поступак описивања загонетног предмета остварује се набрајањем и директним упућивањем на појмове и појаве које и саме имају једну од тих особина. Тражи се аналогија која омогућава одрицање. Ритмичко понављање негације успоставља релацију између именованог и загонетног појма. Таква понављања подсећају на поезију: „Бијело је, дан није, зелено је, трава није, црно је, ноћ није, има реп, крава није“ (Сврака) (55); „Роге има, коза није, / траву пасе, овца није, / самар носи, коњ није.“ (Пуж) (стр. 59); „Пали – паприка није, / пече - а ватра није, / боде- а драча није“ (Коприва) (стр.58). Ритам се осећа и у загонеткама заснованим на једноставном поређењу гдје се афирмативно повезују парови опозиција и неспојиви појмови: „Велико ко кућа, / мало ко пиљак, / горко ко јед, / слатко ко мед“ (Орах) (71), или: „Веће од града, мање од јајета, горче од чемера, а слађе од меда“ (Орах) (60). Контраст и парадокс чине загонетку живљом и позивају на игру. Ритам се наглашава и понављањем фонема, слогова или ријечи употребом хомонима, асонанце и алитерације. С. Самарџија (1995) наводи да се ритмичност изрази, кованице, рима, нова значења појмова остварују најчешће у једној реченици, па се загонетка може означити као језичка микроструктура. Контрастне представе слажу се у песнички облик који је ритмичан и хармоничан, па у настави може бити подстицај за уочавање и увежбавање ритма и музичких адаптација загонетке као микроструктуре.

***Методички њосћуйци са љрименом зајонейки
у корелацији кулћуре љовора са ликовном кулћуром***

Пре настанка људског говора начин изражавања загонетки био је у сликама. Та њихова особина, која се делимично задржала и до данас, омогућава да се успешно користе у настави ликовне културе.

Шала и смијех што их понекад загонетке изазивају могу послужити ученицима да се духовито ликовно изразе. Па како загонетке оживе и моћ маште сликовитошћу и песничким духом, све то може подстаћи стваралачке способности ученика. Живописне, духовите слике

предмета, бића, појава, као начин изражавања загонетки, омогућавају ученицима да их визуелизују и ликовно представе. Може се организовати игра у којој један ученик поставља загонетку, а остали су дужни да оно што сматрају одгонетком ликовно представе. Загонетка се може дочарати и пантомимом. При томе загонетка и њена одгонетка треба да буду потпуно јасне деци. То могу бити загонетке: „Кућица у горици на једној ножици“ (Гљива); „Бијело је, сир није, / рогато је, коза није, / траву пасе, овца није, / товар носи, коњ није“ (Пуж); „Душе нема, а миче се; срца нема, у њем куца; / ногу нема, људе служи“ (Сат); „Зелено је, грм није, бијело је, сир није, / репато је, миш није“ (Репа); „По води плови, по суху ходи, а из куће се никад не извлачи“ (Корњача); „Чуча чучи, бјега бјежи, скочи чуча, / те ухвати бјегу“ (Мачка и миш); „Дрвен трбух, кожна леђа, длакама говори“ (Гусле); „Љети је вазда обучен, а зими го; / јачи је но и коњ и во“ (Дрво) (63).

Ученици илуструју одгонетке, служећи се неким лаким и игривим елементима из саме загонетке. Тако могу духовито, персонифицирано и антропоморфно (у човјечијем облику) представити неке предмете, појаве, нежива бића или животиње, на пример, пужа са шеширом, сат као људско лице с брковима умјесто казаљки, репу као миша, метлу као госпођу, мачку и миша у ципелама, дрво могу представити у сва четири годишња доба, антропоморфно и сл. Жива бића могу представити као неке предмете (постварено) - печурку (гљиву) као стварну кућицу на једној ножици. Изазовно за децу је како насликати невидљиве мотиве као што су ветар или олуја. Креативности доприноси и коришћење различитих техника и материјала.

Добро методички осмишљене радње везане за употребу загонетки у настави, мотивишу ученике и доприносе развоју говора и мишљења, развоју визуелне перцепције, бољој корелацији наставних садржаја унутар предмета и међупредметној корелацији, зближавају ученике и јачају интерактивне везе.

ЗАКЉУЧАК

Загонетка је краћи говорни облик у ком се мисао, предмет или радња не приказују директно него у облику метафоре, па их треба одгонетати. Да би се открило шта је у њима скривено, потребна је хитрина, оштроумље и досетљивост. Предмет загонетки могу бити најразличитије појаве, радње и ствари из природе, људског и животињског света: годишња доба, небеска тела, дан, ноћ, старост, смрт, делови људског тела (трепавице, нос, језик, очи, уши), природне појаве (грмљавина, магла, ветар, снег, киша), разне животиње (пуж, ћук, корњача, свилена буба, јагње, петао, пчела), разни предмети (гусле, гајде, опанак, срп, секира, игла, огледало, мотика, чутура). Народна фолклорна лексика традиционалног типа, сеоске и у мањој мери варошке, градске културе заступљена је у српским загонеткама.

Загонетке су плод игре говора, маште и духовитости и зато могу послужити као мотивационо средство у функцији развоја говора у разредној настави. Иако су загонетке као наставни садржај заступљене у актуелном наставном програму за Републику Српску само у првом разреду у оквиру предмета Говор, изражавање, стварање, наставници који раде у разредној

настави могу их брзо и ефикасно, поштујући захтеве методике, уграђивати у васпитно-образовни рад у редовној настави, слободним активностима, настави у природи и сл. Оне представљају велико литерарно богатство које наставници могу креативно, инвентивно, програмски и плански искористити применом одговарајућих методичких поступака. Ученици на раном школском узрасту лако их памте, а често у игри и у контактима са другом децом користе, што њихову комуникацију оплемењује смехом, радошћу, веселошћу. При одабиру загонетки, наставник треба да води рачуна о психофизичким карактеристикама деце и њиховим способностима, није пожељно да у настави за млађи узраст користи загонетке које у себи имају архаично језгро, сувише далеко и неразумљиво деци. Треба испоштовати принцип поступности и почети од једноставнијих загонетки. Такође, треба користити уметнички најквалитетније текстове загонетки који би послужили као узор за развијање естетског осећања код ученика. Методичке активности везане за проучавање загонетки могу бити следеће: методички поступци са применом загонетки за разликовање гласова, речи и реченица; методички поступци са применом загонетки за артикулацију говорних елемената; методички поступци са применом загонетки при реализацији говорних дидактичких игара; методички поступци са применом загонетки у корелацији културе говора са музичком културом; методички поступци са применом загонетки у корелацији културе говора са ликовном културом. Добро методички осмишљене радње везане за употребу загонетки у настави мотивишу ученике и доприносе развоју говора и мишљења, зближавају ученике и јачају интерактивне везе.

Извори

1. *Антологија народних приповедака и осталих прозних народних умотворина* (1951). Београд. Предговор Ј. Продановић (стр. 33-37).
2. *Наставни план и програм за основно образовање и васпитање* (2014). Бања Лука: Министарство просвете и културе Републике Српске, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства. Преузето 24. 3. 2020. са сајта: www.rpz-rs.org/dok/file/web.
3. *Српске народне зајонетке: Антологија* (1995). Приредила С. Самарџија. Београд: Гутенбергова галаксија.

Литература

1. Брчкало, Б. (2017). *Научно-наставна интерпретација књижевноумјетничкој дјела*, Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
2. Zoranić, P. (1988). *Planine*, prir. J. Bratulić. Zagreb.
3. Jagić, V. (1887). Prikaz Novakovićeve zbirke zagonetaka. *Archiv für Slawische Philologie*, Berlin, str. 684-687.

4. Јосифовић, Д. (2007). Игре нонсенсне поезије за децу. *Књижевност за децу и младе*. Приредили В. Марјановић и М. Ђуричковић. Алексинац - Краљево: Виша школа струковних студија за васпитаче.
5. Кајоа, Р. (Caillois, R.) (1965). *Igre i ljudi*. Beograd: Nolit.
6. Караџић, В. С. (2017). *Српске народне ѝријовијейке*. Предговор и приређивање М. Матицки. Београд: Лагуна, Вукова задужбина.
7. Кнежевић, М. (1972). *Анѝолоѝија ѝоворних народних умѝворина*. Нови Сад: Матица српска, Београд: СКЗ.
8. Ковачевић, М. (2008). Мимолошки језичко-стилски поступци у „Вуковој азбуци“ Душана Радовића. *Књижевност за децу у науци и насѝави*. Јагодина: Педагошки факултет Универзитета у Крагујевцу. (стр. 91-104).
9. Латковић, В. (1975). *Народна књижевност*. Београд.
10. Maretić, T. (1881). *O narodnoj zagoneci hrvatskoj*. Izvješće gimnazije u Požezi za 1881.
11. Матић, Р. (1989). Говорне игре и активности деце до поласка у школу. *Игре и акѝивносѝи деце до ѝоласка у школу*. Београд: Нова просвета.
12. Натошевић, Ђ. (1876). О загонечи. *Летѝоѝис Маѝиѝце српске*. Књ. 119. Нови Сад. (стр. 82-119).
13. Новаковић, С. (1877). *Српске народне заѝонейке*. Предговор. Београд - Панчево. (стр. III-XXIII).
14. Peteh, M., Duš, M. (1980). *Poslovice i zagonetke za najmlađe*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Попа, В. (1958). *Ог злаѝа јадука (руковей народних умѝворина)*. Београд: Нолит.
16. *Rečnik književnih termina*. (2007). Т. Поповић (ur.). Logos art.
17. Самарѝија, С. (1995). Структура и функција усмене загонетке. *Српске народне заѝонейке: Анѝолоѝија*. Београд: Гутенбергова галаксија (стр. 5-49).
18. Solar, M. (1976). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
19. Čubelić, T. (1975). *Usmene narodne poslovice, pitalice i zagonetke*. Zagreb.
20. Чуковски, К. (1986). *Ог гpyѝе го ѝеѝе*. Београд: Завод за уѝбенике и наставна средства.
21. Šklovski, V. (1969). *Uskrsnuće riječi*, Zagreb: Stvarnost.

Branka Brckalo
University of East Sarajevo
Faculty of Philosophy

RIDDLE AS A MOTIVATIONAL MEDIUM IN SERBIAN LANGUAGE
CLASSROOM TEACHING

Abstract: The riddle as a valuable content of oral folk literature is insufficiently represented in the current curriculum and in teaching for the younger grades of primary school in the Republic of Srpska. It is assumed that the riddle, as a very old folklore genre, had a more pedagogical than entertaining character in the past.

The paper discusses the possibility of using the riddle as a motivational tool and as a teaching content in the teaching of the Serbian language. In both cases, it can be in the function of speech development, it can complete the experience of students, stimulate thought activity, research spirit, critical thinking, which we will try to show with this paper.

Key words: Riddle, Serbian language teaching, primary school students.

Раг је љримљен 13. 08. 2020. љодине, а рецензиран 12. 11. 2020. љодине.

МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ GOOGLE УПИТНИКА У ПРОГРАМИРАНОЈ НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Резиме: Савремена рачунарска технологија која се свакодневно развија умногоме је унапредила наставни процес. Омогућила је да сви учесници васпитно-образовног процеса, а нарочито ученици у њему заузму активну улогу. Уколико се технологија користи у складу са циљевима учења, то неоспорно води бољем успеху ученика и квалитету наставног процеса. У ово раду ћемо најпре са теоријског становишта представити програмирану наставу и истаћи могућности њене примене у настави Природе и друштва коришћењем Google квиза у оквиру алата Google упитници. Овај алат дозвољава прикупљање информација корисника кроз персонализовани упитник или квиз. Прикупљене информације се након тога аутоматски повезује са Excell табелом која је попуњена резултатима спроведеног упитника или квиза што нарочито погодује програмираној настави у којој ученици самостално савлађују садржаје корак по корак, сопственим темпом и у складу са својим способностима и добијају повратну информацију у реалном времену.

Кључне речи: програмирана настава, Природа и друштво, информационе технологије, Google упитници, настава.

УВОД

Васпитање и образовање ученика увек треба да буду носиоци иновација и промена у целокупном друштву. Само на тај начин могуће је искористити све могућности које нам доноси

¹ Ivana.petrovic@uf.bg.ac.rs

живот у 21. веку. Настава је жив процес који се у зависности од промена у науци и технологији мења, па стога не треба да чуди што се теорија Јана Амоса Коменског о разредно-предметно-часовном систему све брже напушта. Положај наставника и ученика је знатно промењен, ученик пред собом има широк спектар извора из којих може да црпи информације, а наставник је ту да га у том процесу води и усмерава.

Савремена рачунарска технологија која се свакодневно развија умногоме је унапредила наставни процес. Омогућила је да сви учесници васпитно-образовног процеса, а нарочито ученици у њему заузму активну улогу. Уколико се технологија користи у складу са циљевима учења, то неоспорно води бољем успеху ученика и квалитету наставног процеса. Истраживања су показала да употреба рачунара у настави доприноси развоју виших способности као што су критичко мишљење, анализа и увиђање аналогича (Roschelle, J., Roy, T., Hoadley, C., Gordin, D. & V. Means, 2001).

Предности рачунарске технологије су бројне и могу се искористити на многе начине. У овом раду ћемо се осврнути на само један аспект њихове примене у настави Света око нас и Природе и друштва – могућности примене Google упитника у програмираној настави.

Програмирана настава омогућава самостално савладавање садржаја корак по корак. Ученици напредују индивидуалним темпом и у складу са својим могућностима. Овај иновативни модел обезбеђује симултану повратну информацију. Уз помоћ Google упитника (Google квиза) могуће је направити интерактивни програмирани материјал чије ћемо карактеристике истаћи у овом раду.

ПОЛАЗНЕ ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ

Предности рачунарске технологије треба користити у настави свих предмета, али у овом раду ћемо истаћи степен њене примене у програмираној настави Света око нас и Природе и друштва. Циљ ових наставних предмета јесте да ученици упознају себе, своје природно и друштвено окружење и развију способности за одговоран живот у њему. Многи процеси, појаве и феномени у природи са којима се ученици упознају се на веома квалитетан, јасан и конкретан начин могу приказати различитим видео записима одговарајуће брзине, симулацијама, моделима, фотографијама. Ученици могу уз помоћ одговарајућих платформи и алата виртуелно посетити било који део света, многе музеје, знаменитости и искуствено стицати трајна и применљива знања. проток информација омогућава наставнику и ученицима да непрестано буду у току са актуелним питањима из области природе и друштва.

Обим и ниво сложености наставног градива и темпо и начин његове обраде требало би чешће и потпуније прилагођавати могућностима различитих категорија ученика, па и могућностима сваког појединца. Програмирана настава управо то омогућава. Она подразумева да ученик стиче знања и развија способности поступним самосталним изучавањем тзв. чланака, секвенци и тема у којима су наставни садржаји тачно одређени (програмирани) и логички структурирани (алгоритмовани). У процесу усвајања садржаја напредују корак по корак, сопственим ритмом и самостално. Усвајање наставних садржаја, изложених у порцијама (доза-

ма), систематски се проверава помоћу текућих повратних информација, при чему сваки ученик прелази на наредни корак само уколико је усвојио претходне етапе (поступност и мотивација). Дакле, дефиниција програмиране наставе могла би да гласи: „Програмирана настава је таква врста наставе у којој су садржаји: а) логички структурисани, б) сведени на оно што је битно, в) издељени на мање делове, г) уређени по сложености. Те садржаје ученик: а) самостално савлађује, б) по темпу који њему одговара, в) контролишући резултат и своје напредовање г) сталном повратном информацијом“ (Вилотијевић, Н. и М. Вилотијевић, 2016: 68).

У литератури се наводи неколико одлика програма учења у програмираној настави, а међу њима се издвајају информативност, операционалност, повратна веза, дозирање наставног материјала, индивидуално учење и напредовање (Вилотијевић, М. и Н. Вилотијевић, 2008).

Појмови карактеристични за програмирану наставу су:

- Програм – прецизно изложене све битне чињенице и појмови које ученици треба да савладају. Материјал је разложен на међусобно логично повезане и за усвајање лаке мале делове који се савлађују један за другим. Делови су поређани по сложености и савладаност претходног дела је услов за прелажење на нови;
- Тема – логички структурисана целина из наставног програма;
- Секвенца – логички структурисан део теме;
- Чланак – најмања јединица у програмираној настави састављена од логичке целине коју ученик треба да савлада у процесу неког задатка. Чланке у програмираном материјалу ученици савладавају један за другим до коначног и успешног решења задатка. Елементи чланка су: а) уводна информација, којом се ученик обавештава о новом градиву и даје му се оријентациона основа за предстојећи задатак; б) задатак (проблем) који треба решити; в) простор за решавање задатка, г) повратна информација, у ствари решење задатка које ученик треба да погледа тек кад сам до краја уради задатак и тако провери да ли је његово решење тачно (повратна веза, повратна спрега).

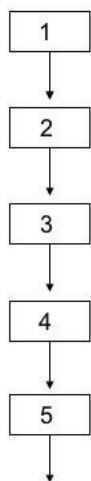
Постоје две основне врсте програма за овај модел наставе – линеарни и разгранати. Временом је дошло и до њиховог комбиновања што је довело до издвајања и трећег модела, комбинованог модела, који поседује карактеристике и линеарног и разгранатог.

Линеарни програм омогућава ученику да праволинијски напредује „корак по корак“. Ученик након проучавања уводне информације решава задатке који захтевају примену прочитаног, након тога ученик проверава тачност свог одговора и наставља са радом на следећем чланку. Предност овог модела јесте што ученици задатке решавају својим темпом, док се недостатак огледа у обавезивању свих ученика да се крећу „истим путем“ односно да решавају све задатке чиме се не узимају у обзир индивидуалне разлике у знањима и способностима међу ученицима. Такође, линеарни програм не обезбеђује додатке задатке или информације.

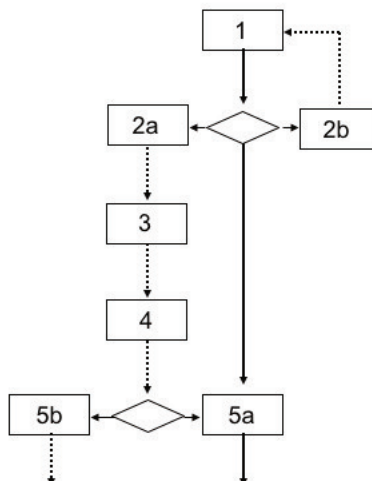
Разгранати програм настоји да предупреди поменути недостатак линеарног програма. Он ученицима нуди више „различитих путева“ којима се могу кретати кроз садржаје и задатке. Ученици се у задацима стављају пред вишеструки избор тачног одговора, у зависности од

ког се одређује путања којом ће се они кроз програм кретати (Голубовић-Илић, 2005). Уколико ученик да нетачан одговор биће или враћен да поново проучи информације или ће бити усмерен ка додатним информацијама и задацима који ће у омогућити да у новом покушају тачно одговори на задатак. Ученик који тачно одговори усмерава се ка наредном чланку или ка додатним информацијама, занимљивостима или сложенијим задацима.

линеарни програм



разгранати програм



Слика 1. Графички приказ линеарној и разгранатој програма

Комбиновани програм има сврху да уједини предности линеарног и разгранатог модела, а да одстрани њихове слабости. Неколико јединица се припређује линеарно, а после тога ученици могу да бирају између две могућности – а) да прате извесна објашњења, додатне податке и информације или б) да наставе линеарно учење или прихвате нове задатке.

Међу слабостима програмирање (Connor, 1967; Вилотијевић, 2016) наводи се њено погодовање усвајању чињеница више него развијању способности ученика, решавању проблема и уочавању узрочно-последичних веза. Смањена је истраживачка активност ученика, нарочито приликом рада на линеарном програмираном материјалу, а доводи се и у питање који садржаји погодују оваквом начину обраде јер се, нарочито комплексније теме, не могу поделити на ситне целине. Програмирана настава има много предности: индивидуализација учења, стална повратна информација и отклањање грешака, мотивација ученика који самостално долазе до тачног решења, рационализацију процеса учења.

У пракси, програмирана настава се често реализује кроз штампани полупрограмирани материјал што погодује школама које нису технички добро опремљене и још увек не могу да подрже индивидуални рад ученика посредством таблет рачунара. Наставници које пак имају ту могућност програмирану наставу реализују најчешће путем PowerPoint или Prezi презентација које су обogaћене хиперлинковима који ученике воде кроз материјал. У наставку рада приказаћемо могућности примене Google упитника у учионици, са нагласком на могућност реализовања програмиране наставе Природе и друштва путем ове платформе. Дигитализовани материјал има много предности – мотивација ученика је на вишем нивоу, рационализовано је и време припреме материјала, али и потрошња материјала (папира) јер се губи потреба за штампом. Такође, наставник може да усмери ученике ка многим изворима информације које су доступни на интернету и на тај начин да обогати изучавани садржај. Реализовањем наставе путем Google квизова повратну информацију не добијају само ученици већ и наставник који аутоматски добија резултате сваког ученика појединачно, али и збирне резултате целог одељења, са основном обрадом података.

GOOGLE УПИТНИЦИ И ЊИХОВА ПРИМЕНА У НАСТАВИ

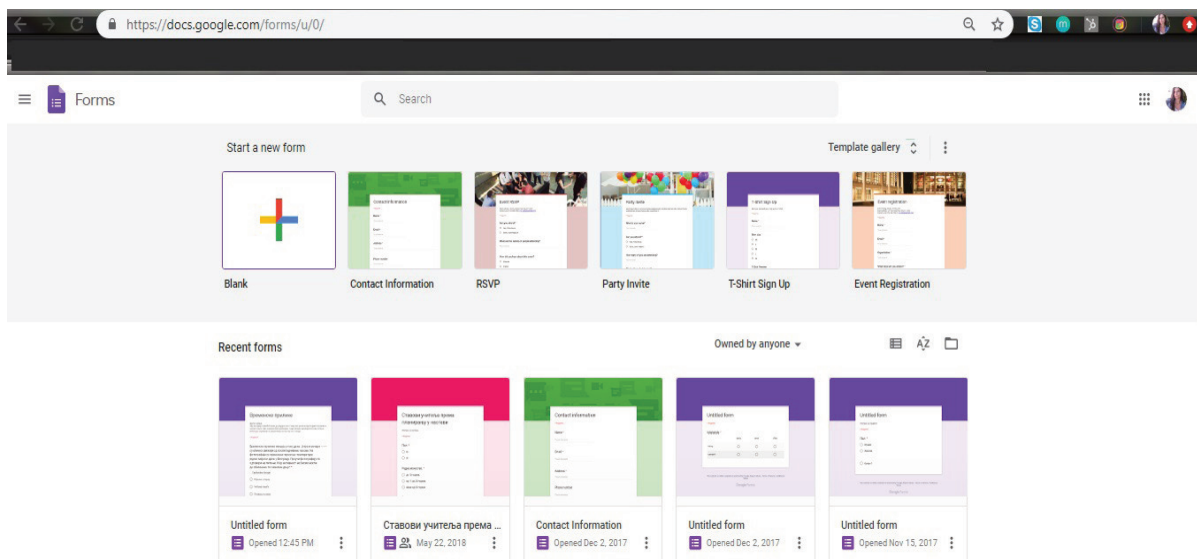
Бројне су погодности информационе технологије у настави: знатно је повећана база наставних материјала, омогућена индивидуализација учења, ученици су мотивисанији за рад и показују много више жеље и настојања да реше сложене проблеме (Greenhow, C., Robelia, B., & J. E. Hughes, 2009). Google платформа 2008. године развила је Google упитнике (Google forms) – онлајн алат који у тренутној верзији дозвољава прикупљање информација корисника кроз персонализовани упитник или квиз. Прикупљене информације се након тога аутоматски повезује са Excel табелом која је попуњена резултатима спроведеног упитника или квиза.

Најчешћа употреба Google упитника у школи огледа се у прикупљању информација за спроведена истраживања од стране наставника и ученика, анкете, регистрације посетилаца неког догађаја, а од 2016. године корисницима су доступни и Google квизови који наставницима омогућавају да ову активност спроведу нудећи различите типове питања, могућност укључивања фотографија, илустрација, схема и видео записа постављених на Youtube канал. На овај начин учење постаје интерактивно и ученици су мотивисани за рад. Квиз нуди опцију бодовања, што значи да наставник може да предвиди могуће одговоре својих ученика и у зависности од њиховог квалитета одреди број поена који сваки одговор носи. На самом крају квиза, ученик шаље своје резултате који се сливају у јединствену базу података и добија повратну информацију о тачности својих одговора уз додатне информације уколико су потребне.

И упитници и квизови обухватају исте типове питања: отвореног типа у којима наставник може да одреди минималну и/или максималну дужину одговора, питања вишеструког избора са једним или више тачних одговора, скале процене).

Google квиз може да буде алатка за израду програмираног материјала. За реализацију је неопходно је да сви ученици поседују таблет или лаптоп рачунаре са приступом интернету, а наставник мора поседовати Google налог на ком ће бити смештен материјал ком ученици приступају добијеним линком.

Први корак ка моделовању програмираног материјала јесте приступ Google упитницима са Google налога (Слика 2).



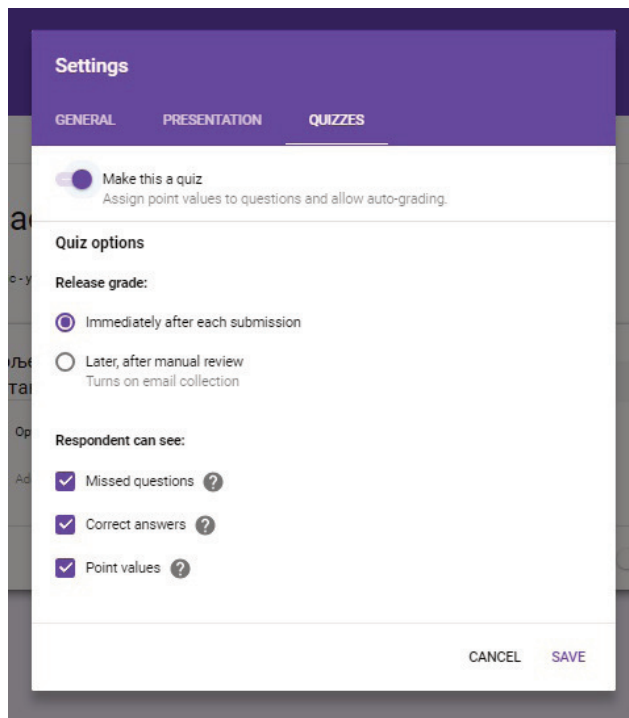
Слика 2. Присуј Google ујитницима са Google налоја

Пре него што се почне са израдом задатака потребно је у поставкама (Settings) подесити да упитник има форму квиза (Слика 3). Након тога се квиз моделује као и сви упитници на овој платформи најпре се уносе уводне информације и задаци чланак по чланак и одабира тип сваког питања (Слика 4). За свако питање опционо се уноси и повратна информација. Уколико је одговор на питање/задатак јасно одређен (питања вишеструког избора са једним или више тачних решења) могуће је подесити тачан одговор. Систем ће све одговоре који нису идентични као они постављени означити као нетачне и ученику приказати одговарајућу повратну информацију.

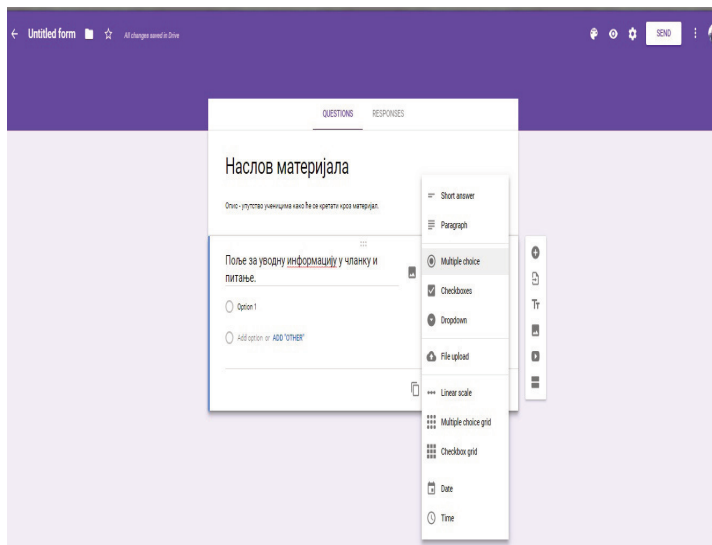
Приликом израде задатака пред наставником су бројне могућности. Могуће је ограничити одговоре на отворена питања, укључити фотографије и видео снимке у задатке. Чланке је могуће и визуелно раздвојити. Поједини (или сви) задаци могу бити и обавезни тако да ученици не могу прећи на следећи чланак док на њих не одговоре.

Када бисмо покушали да сврстамо овакав програмирани материјал у један од три поменути типа (линеарни, разгранати или комбиновани) – највише сличности пронашли бисмо са комбинованим програмираним материјалом. Карактеристике линеарног програма огледају се у путањи којом се ученици крећу (с обзиром да се повратна информација за сва питања добија на крају, након слања одговора, једини могући правац кретања јесте од једног до другог

питања), док се карактеристика разгранатог програма може препознати у могућностима задавања додатних задатака, пружања додатних информација за оне ученике који то сматрају потребним кроз укључивање корисних линкова и видео записа.



Слика 3. Подешавање форме упитника



Слика 4. Одабир типа питања

Недостаци и потешкоће које смо учили у овако израђеном програмираном материјалу односе се на немогућност поновне израде задатка који ученици нису успешно решили чиме се не постиже тзв. „гарантована успешност“ у савладавању садржаја. Повратна информација је прецизна када су одговори на питања јасно дефинисани, односно када је јасна линија између тачног и нетачног одговора. Међутим, уколико су питања отвореног или продуктивног типа на које ученици могу дати различите (а тачне) одговоре, ученик мора сам, на основу повратне информације коју добије закључити да ли је тачно урадио задатак јер не постоји израђен систем који би могао да вреднује овакве одговоре.

Примена Google упитника у настави природе и друштва

Садржаји наставних предмета Природе и друштва (трећи и четврти разред) веома су богати и погодни за програмирану наставу. Овај модел се може уз одговарајуће модификације примењивати и раније, у другом разреду првог циклуса основношколског образовања у оквиру предмета Свет око нас. Први разред је због својих специфичности (пре свега мислимо на савладавање технике читања и писања, као

и овладавање алгоритмом рада на програмираном материјалу) мање погодан за овај модел наставе.

Мишљења смо да су сви садржаји из ових наставних предмета погодни за програмирану наставу, уколико се материјал адекватно припреми. Програмирана настава свакако је само један сегмент часа који може трајати дуже или краће у зависности од природе садржаја који се обрађује. Издвојићемо део садржаја који се обрађују у другом, трећем и четвртном разреду, а које сматрамо нарочито погодним за овај модел рада. У другом разреду то су наставне јединице: *Заједничке особине живих бића*; *Мерење времена*; *Временске одреднице: дан, седмица, месец, година*, *Годишња доба* итд. У трећем разреду издвојили бисмо садржаје који се односе на животне заједнице, наставне јединице *Мој завичај некад и сад*, *Становништво нашег краја*, *Производне и непроизводне делатности људи*. Пракса је показала да се учитељи у четвртном разреду најчешће одлучују за програмирану наставу када су у питању историјски садржаји и област *Рад, енергија, производна и потрошња*.

У наставку ћемо приказати пример програмираног материјала путем Google квиза за наставну јединицу *Временске прилике и њихов значај за животи људи у окружењу* која се обрађује у трећем разреду.

Формулисани циљ ове наставне јединице гласи: Стицање знања о временским приликама и њиховом значају за живот у окружењу, оспособљавање ученика да прате и прилагођавају своје активности временским приликама и развијање потребе за пружањем помоћи људима и животињама током временских неприлика.

Временске прилике

Драги ученици,
Овај материјал помоћи ће вам да сазнате нешто ново о временским приликама. Баш задатак је да пажљиво прочитате задатке и да одговорите на постављена питања. Када пошаљете своје одговоре моћи ћете да проверите тачност задатака. Срећно!

* Required

Временске прилике мењају у току дана. Јутра и вечери су обично свежији од послеподневних часова. На фотографији су приказане просечне температуре једног мајског дана у Београду. Прочуи фотографију па одговори на питање. Коју активност не бисмо могли да обављамо по оваквом дану? *

Време	03:00	11:00	14:00	17:00	20:00	23:00
Време						
Могућа киша						
Облачност						
Делimiћна облачност						
Облачност						
Облачност						
Нешто облака						
Temp.	10°C	12°C	18°C	18°C	11°C	10°C

- ☐ Играње у парку
- ☐ Читање књиге
- ☒ Пливање у реци

На основу података датих у табели означи тачне тврдње. Непознате речи: местимично - понегде претежно - углавном *

поне		21°/9°	Претежно сунчано
утор		21°/9°	Мало кише
среда		17°/6°	Местимично сунчано
четвр		17°/9°	Претежно облачно
петак		22°/12°	Местимично сунчано
субота		22°/12°	Претежно сунчано
недеља		22°/11°	Претежно сунчано

- ☒ Најтоплији дан је понедељак.
- ☒ Максимална дневна температура је 22 степена.
- ☐ У уторак можемо очекивати кишу.

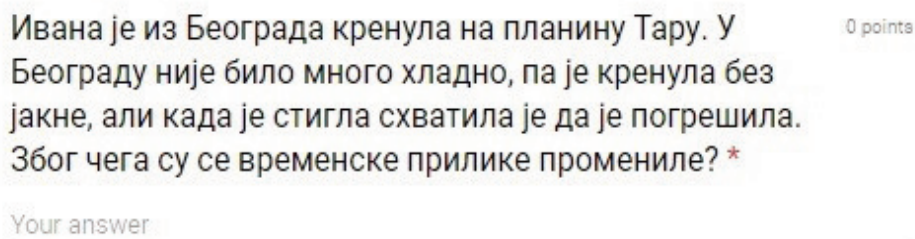
Слика 5. Уводна информација и пример задатка за ученике са једним тачним решењем

Слика 6. Пример задатка за ученике са више тачних решења

Програмирана настава би се односила пре свега на остваривање образовног и функцио-
налног аспекта наставне јединице док би се васпитни аспект остварио кроз одговарајући раз-
говор.

Неки од могућих задатака за ученике су приказани на сликама које следе. На слици број
5 можемо приметити уводну информацију и задатак у ком се од ученика тражи да анализира
фотографију на којој је приказана временска прогноза и да сазнања до којих је дошао примени
тако што ће одредити активност која активност није погодна за обављање по датим времен-
ским условима. Ученик од понуђених одговора може да одабере само један.

На наредној фотографији приказан је још један тип питања. Ученици имају задатак да од
понуђених одговора означе тачне. Постоје два тачна, а ученици могу да означе један, два или
сва три понуђена одговора. На слици 7 приказана је питање отвореног типа. Након послатих
одговора ученик се упућује ка њиховој провери (Слика 8).

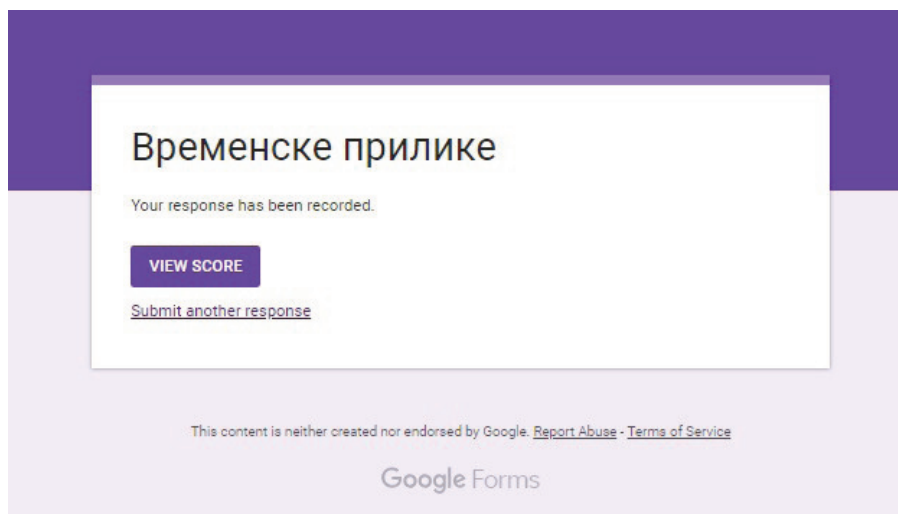


Ивана је из Београда кренула на планину Тару. У Београду није било много хладно, па је кренула без јакне, али када је стигла схватила је да је погрешила. Због чега су се временске прилике промениле? *

0 points

Your answer

Слика 7. Пример задатка за ученике отвореног типа



Временске прилике

Your response has been recorded.

[VIEW SCORE](#)

[Submit another response](#)

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#)

Google Forms

Слика 8. Провера тачности урађених задатака

Приликом провере ученици добијају информацију о томе да ли је тачан њихов одговор, а уколико није указује им се где направили грешку (Слика 9). Управо то што ученици немају прилику да се поновно врате и покушају да реше задатак уколико су направили грешку може се сматрати недостатком овог програмираног материјала. Учитељ формулише повратну информацију и за тачан и за нетачан одговор коју може допунити видео снимцима или линком који води ка додатним информацијама. На овај начин он чини програмирани материјал разгранатим и додатно га индивидуализује тако што заинтересованим ученицима нуди додатне садржаје, а оне ученике који нису тачно одговорили упућује ка додатном објашњењу. Уколико је тако програмирано, ученици могу добити и коначно збир поена који су остварили, као и оцену.

✗ Временске прилике мењају у току дана. Јутра и вечери су обично свежији од послеподневних часова. На фотографији су приказане просечне температуре једног мајског дана у Београду. Проучи фотографију па одговори на питање. Коју активност не бисмо могли да обављамо по оваквом дану? *

Vreme	08:00	11:00	14:00	17:00	20:00	23:00
Vreme						
	Moguća kiša	Oblačnost	Delimična oblačnost	Oblačnost	Oblačnost	Nešto oblaka
Temp.	10°C	12°C	18°C	18°C	11°C	10°C

☒ Играње у парку

☐ Читање књиге

☐ Пливање у реци

Correct answer

☒ Пливање у реци

Feedback

Одговор није тачан! Не би било добро да пливате у реци по оваквом дану јер је хладно за то. Много је бољи избор да се играте у парку или да читате, то можете увек, зар не?

Слика 9. Пример повратне информације за нетачно урађен задатак

Већ смо напоменули да се сви одговори ученика сливају у јединствену базу података и Excell табелу. Google аутоматски врши основну обраду података и даје наставнику графички и процентуални приказ (Слика 10). Такође се издвајају питања на која су ученици најчешће давали погрешан одговор. На тај начин и наставник у реалном времену добија повратну информацију о успешности рада његових ђака, што групно што индивидуално. Ова могућност представља веома важан извор информација јер указује наставнику на оне аспекте садржаја којима треба посветити посебну пажњу и омогућава наставнику да благовремено отклони потешкоће.



Слика 10 – Пример повратне информације коју добија наставник

ЗАКЉУЧАК

Опремљеност школа је веома различита и варира у односу на профил и величину школе, ниво економске развијености општине у којој се налази, учешћа у развојним пројектима, спремности запослених и родитеља да улажу у опремање, и друго. Оваква ситуација онемогућава плански приступ набавци опреме, као и уједначену примену ИКТ у настави. Самостална сазнајна активност ученика заснована на његовој способности да у току образовног процеса управља својим активностима у складу са сазнајним циљевима (Вилотијевић и Мандић, 2016) суштина је примене информационе технологије у настави. С обзиром на околности, не можемо рећи да је програмирана настава у свом правом облику још увек потпуно заживела у пракси, али са великом сигурношћу можемо закључити да настава моделована на овај начин код ученика развија већу мотивацију за рад, заинтересованост за садржаје и оспособљава их за са-

мостално савладавање градива на један нови, интерактивни начин који је у складу са њиховим потребама у 21. веку. Програмирана настава унапређује информатичке способности ученика, а уз одговарајуће инструкције оспособљава их и да успешно претражују интернет у потрази за новим знањима. Њена основна функција је „допринос рационализацији наставног процеса и допринос повећању ефикасности учења“ (Поповић, 2007: 70).

Примена Google upitnika у прикупљању резултата истраживања одавно је позната, али однедавно они добијају и нове функције у настави. Једна од њих је управо реализација програмиране наставе путем Google квиза. У овом раду смо са теоријског, а затим и практичног становишта дали преглед програмиране наставе и рачунарско-информационе наставе са посебним освртом на Google платформу и упитнике као један од њихових алата. Испитали смо могућности примене овог алата у програмираној настави Природе и друштва.

Литература

1. Вилотијевић М. и Н. Вилотијевић (2008). *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет.
2. Вилотијевић М. и Н. Вилотијевић (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.
3. Вилотијевић, М. и Д. Мандић (2016). *Информатичко развијајућа настава у ефикасној школи*. Београд: Учитељски факултет.
4. Golubović-Ilić, I. (2005). Programirana nastava u poznavanju prirode. *Zbornik radova broj 9*. Ja-godina: Učiteljski fakultet, 183–193.
5. Popović, A. (2007). Interaktivno učenje – inovativni način rada u nastavi. *Obrazovna tehnologija*, 4/2007, 55–75.
6. Connor, D. V. (1967). The Contribution of Programmed Instruction to Conventional Teaching. *Australian Journal of Education*, 11(3), 223–234. Retrieved December 2020 from <https://doi.org/10.1177/000494416701100305>
7. Greenhow, C., Robelia, B., & J. E. Hughes (2009). Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now?. *Educational Researcher*, 38(4), 246–259. Retrieved December 2020 from <https://doi.org/10.3102/0013189X09336671>
8. Roschelle, J., Roy, T., Hoadley, C., Gordin, D. & B. Means (2001). Changing How and What Children Learn in School with Computer-Based Technologies. *The Future of Children*, 10(2), 76–101. Retrieved December 2020 from <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190610/document>.
9. Chaiyo, Y. & R. Nokham (2017). The effect of Kahoot, Quizizz and Google Forms on the student's perception in the classrooms response system. *2017 International Conference on Digital Arts, Media and Technology (ICDAMT)*, Chiang Mai, 178-182. December 2020 from <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=7904957&isnumber=7904917>.

Ivana M. Petrovic
University of Belgrade
Faculty of Teacher Education

POSSIBILITIES OF APPLICATION OF GOOGLE QUESTIONNAIRE IN PROGRAMMED
TEACHING OF NATURE AND SOCIETY

Abstract: Modern computer technology, which is evolving daily, has greatly improved the teaching process. It enabled all participants in the educational process, and especially the students, to take an active role in it. If the technology is used in accordance with the learning objectives, it undoubtedly leads to better student success and quality of the teaching process.

In this paper, we will first introduce the programmed teaching from the theoretical point of view and highlight the possibilities of its application to teaching Science by using the Google Quiz within the Google Forms tool. This tool allows users to gather information through a personalized questionnaire or quiz. The information collected is then automatically linked to an Excell spreadsheet filled with the results, which is especially useful for programmed teaching in which students independently master the content step by step, at their own pace and according to their abilities and receive real-time feedback.

Key words: programmed instruction, Science, Information Technology, Google Forms, Teaching.

Рад је примљен 23. 08. 2020. године, а рецензиран 12. 12. 2020. године.

МОДЕЛ РАДА СА ПРАКТИЧНИМ ПРИМЕРИМА ХОРСКЕ НАСТАВЕ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме: Полазећи од чињеница које показују да хорско певање пружа вишеструке погодности у погледу општег развоја деце, као и да је музички подстицајну средину неопходно градити и у оквирима основне школе, сврха овог рада јесте да прикаже модел рада са хором млађих разреда основне школе. Поред тога, овај рад пружа конкретне практичне примере хорске наставе који ће допринети квалитетнијем остваривању неопходних елемената сваког хорског рада, као што су аудиција, избор композиција за рад, методички поступак учења нове песме, правилно дисање, упевавање, јавни наступ, а чији је сваки сегмент веома комплексан и захтеван. Желимо да посебно истакнемо да је модел рада са хором млађих разреда основне школе и његова практична примена коју представљамо резултат анализе садржаја које пружа претходно консултована литература. Модел пружа конкретне предлоге у раду са децом на часовима хора. Сматрамо да ће овај рад бити значајан посебно учитељима који раде, не само са хором млађих разреда, него и са разредним хором ради откривања нових путева уметничког рада. Овај модел је само један од мноштво могућих видова реализације хорске наставе који се ослања на препоруке о којима говори стручна литература. Само систематичним и креативно осмишљеним приступом у хорском раду можемо очекивати успешну реализацију одабраног програма.

Кључне речи: музика, хорско певање, школски хор, учитељ.

УВОД

Једна од активности коју ученици млађих разреда основне школе могу да похађају јесте школски хор. „Хор је најмасовнији вид колективног музицирања у основној школи који изграђује и развија музичке способности код ученика, колективну одговорност и дисциплину, рад, другарство и жељу за даљим музицирањем“ (Кусовац, 2011: 184). Служећи се својим гласом, као инструментом, ученик овладава својим гласовним могућностима похађајући наставу хорског певања. Чак и када се оне не развију до изузетног нивоа, постају предуслов за активан однос ученика према музици уопште (Plavša, Popović i Erić, 1968). „Имајући у виду да су школски хорови, мање или више, први контакт деце са организованим певањем, није тешко закључити да ће од правилног рада баш у овим хоровима зависити ниво хорског извођења у перспективи“ (Pavićević, 2017: 27). У наредном поглављу представљамо теоријско упориште најважнијих сегмената рада са хором млађих разреда основне школе, као што су улоге диригента, планирање хорског рада, аудиција, избор композиција за рад, методички поступак учења нове песме, правилно дисање, упевавање и јавни наступ који су незаобилазни уколико желимо да рад са хором буде квалитетан и успешан. Управо на то се ослања модел рада са практичним примерима хорске наставе на млађем школском узрасту који представљамо након одељка *Теоријске основе*.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

Музички садржаји заједно са музичким активностима најважнији су како за музички, тако и за општи развој детета, под условом да дете учествује у музичком току и развија се кроз сопствено извођење музичке целине. У том контексту, музичко стваралаштво је најсложенији и најквалитетнији вид музичког функционисања детета (Станивуковић, 2019). Као један од таквих видова, хорско извођење ученицима доноси мноштво задовољства, али и добробити за општи развој, те једино великом посвећеношћу раду и квалитетном остваривању свих елемената хорског рада, познавањем литературе о хорском певању и хорској литератури, учитељ може успешно реализовати наставу хора. На основу консултоване и нама доступне литературе, увидели смо да најважнији елементи у раду са хором јесу диригент и значај његове улоге, вокална техника, избор композиција, као и сам јавни наступ. У наставку рада представљени су ставови и мишљења аутора управо о овим елементима у раду са хором млађих разреда основне школе.

Улогу диригента у хору млађих разреда основне школе најчешће узимају наставници Музичке културе или учитељи. Веома је важно истаћи да се улога диригента хора одраслих битно разликује од улоге диригента дечјег хора. У томе се слаже више аутора истичући да суштина лежи у у томе што је диригент дечјег хора пре свега педагог (Plavša, Popović i Erić, 1968) и због тога његов целокупни рад мора бити усмерен према исправном развијању дечијих музичких способности (Završki, 1979). Поред тога, Јеремић (2012) истиче да педагошки речник који наставник-диригент користи у раду са ученицима у основној општеобразовној школи мора вео-

ма да се разликује од речника који користе диригенти у раду са одраслим члановима хора, а поготово када су у питању чланови хора који су професионални музичари. Ворд-Стајнман (Ward-Steinman, 2010) истиче да иако су музичке вештине предуслов успеха за диригента хора, познавање правих методичких приступа и избор репертоара значајно доприноси успеху. Такође, није неопходно да учитељи буду изврсни певачи да би певали са својим ученицима. Уколико пред ученике постављамо критеријум да свако може да пева и да свако од њих првенствено треба да ужива у певању, тај критеријум мора бити примењив и на учитеље (Hennessy, 2005). Важно је да наставник или учитељ који узима улогу диригента, кроз хорску наставу пружи ученицима основна знања о правилном коришћењу гласа приликом певања, али да то чини и помоћу вежби упевевања – вежби за загревање гласа и одговарајућег репертоара (Ward-Steinman, 2010).

Као и сваки школски рад, и за школски хор је нужно да постоји годишњи план рада (Којов-Буквић, 1989). Планирање и организација су неопходни, јер оно што се учини пре него што дете дође на аудицију за хор је од велике важности (Ashworth-Bartle, 2003). „При самом формирању хора, веома важан задатак наставника је да изврши правилну поделу гласова, након чега треба одредити термине за хорске пробе. Распоред свакако треба ускладити са обавезама ученика“ (Павловић, Цицковић-Сарајлић и Ковач, 2016: 268). Значајан је и рад по гласовима, како у погледу економичности времена које ученици проведу на хору, тако и у погледу замора ученика и одржавања њихове заинтересованости за рад (Pavićević, 2017). Свака хорска проба се састоји из два дела:

- а) из техничког рада и обнављања већ наученог дела и
- б) учења нове композиције (Којов-Буквић, 1989).

Прве пробе резервисане су за рад на вокалној техници, певање познатих песама, међусобно упознавање чланова хора, навикавање на певање у групи, певање уз клавирску пратњу, упознавање звука клавира и сл., а тек након овог припремног периода следи учење нових композиција. (Pavićević, 2017).

У литератури постоји сагласност да учитељи морају бити веома обазриви када је у питању избор ученика за хор. Аудиција се мора обавити са великом вештином, тактом и топлином и она треба да буде позитивно искуство за ученике. Добро спроведена аудиција поставља добар темељ за успешан рад хора током године (Ashworth-Bartle, 2003). Учитељ тада најчешће користи четири основна поступка у испитивању музикалности, водећи рачуна да их уобличи у игру, кроз ведро расположење, те да дете нема осећај „испитивања“, а то су: репродуковање ритмичких фраза, репродуковање мелодијских фраза, препознавање мелодије, препознавање карактера музике (Роџај, 1988). Селекција након једног преслушавања није педагошки прихватљива. Уколико се дете није успешно показало на аудицији, не значи да нема слуха. Треба га примити у хор, па кроз неколико проба увидети да ли има резултата (Кусовац, 2011). За ученика који први пут присуствује неком виду аудиције, што је у основној школи случај са већином деце, тешко је очекивати репродуковање задатог музичког обрасца из првог пута, на основу онога што претходно чује. Њихова репродукција је неуверљива и несигурна, те их је потребно

упутити на начин како да дођу до задате репродукције, што подразумева усмерење ка активном слушању, затим промишљању опаженог, а тек након тога репродуковању (Pavićević, 2017).

Избор композиција је веома важан фактор у раду са хором. Да бисмо постигли изванредан рад са дечјим хором, диригент мора да разуме основне принципе певања, које треба неговати током сваке проба. Потом децу треба упознати са различитим музичким стиливима и начинима за њихово тумачење и извођење, а одабир одговарајућег репертоара је од пресудне важности ако желимо да деца успеју у свим овим областима (Ashworth-Bartle, 2003). „Репертоар школских хорова обухвата одговарајућа дела домаћих и страних аутора разних епоха, као и народне, пригодне, песме савремених дечјих композитора и композиције са фестивала дечјег стваралаштва. При избору песама наставник треба да пође од узраста ученика, процене гласовних могућности и примереног литерарног садржаја“ (Службени гласник РС - Просветни гласник, број 10/17: 147). Репертоар песама ипак не мора бити ведар и ритмичан, по сваку цену. Постоји опасност да занемаримо песме које евоцирају осећај туге. Музика је моћно средство за изражавање осећања са којима не можемо или не желимо да комуницирамо на друге начине (Hennessy, 2005). „Часови хора треба да пружи ученицима могућност да науче већи број одабраних песама које су по садржају различите и пре свега примерене узрасту и да их упознају са вредним делима уметничке и народне музике“ (Јеремић, 2011: 5). Важно је и да приликом одабира композиција за рад задовољимо естетски критеријум који се реализује провером квалитета литерарног и музичког текста песме, при чему они морају бити међусобно у сагласју, нпр. у погледу говорног акцента, мелодијске изражајности са карактером литерарног текста, хармонске логичности и сл. (Јеремић и Станковић, 2019). Хорски диригенти могу подучавати правилном певању само путем пажљиво одабраног репертоара, како би код ученика развили леп тон, музичко фразирање, добре вокалне навике и музички укус. Увек је потребно проучити опсег гласа у композицији, као и бирати оне композиције које развијају средњи и горњи опсег дечјег гласа (Ashworth-Bartle, 2003).

Песме које се певају у хору се усвајају помоћу методичког поступка обраде песме по слуху, приликом ког преовлађује метода демонстрације (док наставник пева, ученици покушавају да што боље и тачније понове отпевано), дијалогска метода (разговор кроз који долазимо до сазнања какву интерпретацију желимо да постигнемо) и аудио-метода (користећи аудио-средства учитељ бира најбоља извођења композиција које планира за рад) (Pavićević, 2017). Јеремић (2011) поред наведених, додаје и методу рада са текстом која се испољава кроз обраду нотног, као и обраду књижевног текста песме. Учење песме по слуху захтева концентрацију ученика, њихову пажњу, меморију, груписање информација, аперцепцију и способност за репродукцију (Јеремић и Станковић, 2019). Овај методички поступак се примењује у нашој земљи, али развили су се и други начини за усвајање песме. О једном таквом говори и Хенеси (Hennessy, 2005) наводећи основне елементе за подучавање песме, да би усвајање исте било успешно. Неки од њих се подударају за методичким поступком обраде песме по слуху, али неки ипак не. Заједничко за оба методичка поступка је следеће: песму коју наставник жели да научи децу треба течно да познаје, односно да познаје њену мелодијско-ритмичку структуру, како би усвајање

песме било брже и успешније; потребно је деци скренути пажњу на поновљене ритмове, као и да разговарамо о речима и карактеру песме коју ћемо учити, али оно што их разликује јесте да аутор у овом другачијем поступку подучавања песме истиче да се препоручује да се песма изводи, барем први пут, без пратње инструмента, а препоручљиво чак током читавог процеса учења песме, а да се пратња додаје тек када је песма сигурно научена. Ако се инсистира на постојању инструменталне пратње током учења, препорука аутора у том случају је да то буде гитара, а не клавир, јер је мање доминантна. Пожељно је да ученици песму уче „успут“, у целини, а не да је уче постепено и из делова. Не препоручује се приказивање текста приликом усвајања песме, а да учење певања песме која има много строфа не би постало заморно, потребно је мењати начине певања (љутито певање, тихо, тужно, на један дах и сл.).

Свака хорска проба би требало да започне вежбама дисања које ће бити креативно осмишљене (Кусовац, 2011). „Док причамо или радимо ми не размишљамо о дисању. У певању је дисање свесна активност и основни механизам за певање. Ученик мора да усклади певање са количином даха коју има и удахне што већу количину ваздуха. Из тих разлога вежбе дисања примењују се пре певања како би временом постале активност о којој ученик не размишља“ (Јеремић, 2015: 55-56). Постоје многи начини за вежбање правилног трбушног дисања, што је практично за примену у што различитијим облицима, да би рад на овом сегменту остао у домену игре. Оно што је заједничко за све видове вежби дисања је да се најпре креће од вежби за опуштање грла (кроз симулацију зевања), затим неколико вежби удаха кроз нос, издаха на уста, са одбројавањем, при чему освешћујемо померање стомака, а мировање раменог појаса и груди. У оквиру једног склопа вежби, добро је да уследе вежбе континуираног издисаја на слово „с“, „з“ или „ш“ где већ можемо да се поиграмо и са динамичким разликама, а потом следи испрекидан издисај за активирање дијафрагме (Службени гласник РС - Просветни гласник, број 10/17).

Упевавање је загревање и припрема вокалног апарата за певање (Јеремић, 2015). Вежбе заupeвавање су од пресудног значаја за певаче и ако се ефикасно користе могу бити изузетно корисне за глас, ум и ухо. Треба их користити, не само за загревање гласа и поучавање вокалној техници, већ и за фокусирање дечије пажње и побољшање унутрашњег слуха. Оне такође могу створити атмосферу за интензиван рад који ће уследити. Вежбе за загревање не смеју бити досадне или само рутинске (Ashworth-Bartle, 2003). Неке се песме могу брзо научити. Оне ће сјајно послужити заupeвавање и ојачаће одређену вокалну или музичку вештину. Постоје песме које су значајне баш због њихове непосредности и приступачности и оне посебно имају своју сврху ако су научене успут, а не подучене (Hennessy, 2005). Певање произилази из говора. Са ученицима је згодно започети вежбе говорним гласом и начинима на који га можете користити при високим и ниским тоновима. То је препоручљиво чинити индивидуалном активношћу, јер ће деца успешније опонашати звукове ако најпре покушају да певају сама него са групом (Ashworth-Bartle, 2003). Технички рад са децом у основној школи не би требало да дуго траје. Приликомupeвавања, многи диригенти имају обичај да хор распевају специјалним вокализацијама и вежбама за дикцију и артикулацију, које се могу користити, осим у сврху распева-

вања, и у сврху ширења регистра гласова, формирање вокала и сл. Ипак, на овом узрасту треба бити обазрив са применама вокализа (Plavša, Popović i Erić, 1968). Са овим ставом се слаже и Којов-Буквић, која иако истиче њихов велики значај, како у вокално-техничком смислу, тако и у погледу ширења регистра гласова певача, ипак наводи да њих није потребно примењивати на свакој проби, а и приликом примене, не треба да трају дуго, јер замарају певаче (Којов-Буквић, 1989). Приликом њихове примене, важно је обратити пажњу да буду засновани на мелодијским и ритмичким елементима песме која се учи, при чему су могући слогови којима се врши распевање: ма, мо, ми, ме, му (Јеремић, 2015). „Неопходно је неговати складно и тихо певање, а избегавати прегласно и форсирано, услед чега може доћи до оштећења дечјих гласница“ (Павловић, Цицковић-Сарајлић и Ковач, 2016: 269). Уколико се деци непрестано говори: „Певајте!“, крајњи исход ће бити викање, а не певање (Hennessy, 2005). Наставник треба да штеди све дечје гласове. Потребно је да се дечји глас одмара након „тежих“ места. Неопходно је да наставник смишљено организује читав ток припреме једне композиције. Он ће се најпре концентрисати на правилно овладавање композицијом, а након тога на овладавање њеним изражајним и техничким елементима. На пример, на једној проби ће се усмерити на дикцију и правилну вокализацију, затим на другој на интонациону чистоћу и ритмичку коректност, па тек потом на интерпретативне детаље и фразирање, динамику, агогику, склоп целине (Plavša, Popović i Erić, 1968).

Јавни наступ је циљ ком тежи сваки диригент и хор. Он је врхунац једне градације психолошких и радних напора, и као такав се често дочекује са разумљивим узбуђењем. То узбуђење има потенцијал да се претвори у „уметничко одушевљење“, уколико се правилно води и усмерава, током припрема за јавни наступ. С друге стране, јавни наступ је за децу истовремено и изузетан психо-физички напор. С тога је важно да деца на наступ дођу одморна и расположена (Plavša, Popović i Erić, 1968). Уколико не постоји притисак приликом јавног извођења, Павловић, Цицковић-Сарајлић и Ковач (2016) истичу да јавно наступање хора на приредбама додатно подстиче развој позитивних црта воље и карактера и да ће сваки успешан наступ код ученика изазвати осећање задовољства, радости и поноса. Пробе хора на дан јавног наступа нису никако препоручљиве јер стварају несигурност и нервозу диригента, смањују самопоуздање ученика и слабе физичку и гласовну кондицију хора. Ученици тог дана треба да се баве другим активностима и дођу на наступ жељни певања. Пре самог изласка на позорницу, умирујућим тоном је потребно поразговарати са члановима хора и поновити редослед извођења композиција (Plavša, Popović i Erić, 1968). Добар учитељ музике не сме занемарити основни мотив сопственог, као и ученичког бављења музиком, а то је уживање. Некада, заокупљени механиком стварања музике, управо то чинимо (Hennessy, 2005).

МОДЕЛ РАДА СА ПРАКТИЧНИМ ПРИМЕРИМА ХОРСКЕ НАСТАВЕ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Модел рада са хором млађих разреда основне школе представља пример могуће реализације хорског рада који се темељи на препорукама домаћих и иностраних стручњака из ове области. Структуриран је у 5 подналова која се односе најпре на *Правила понашања* током хорских проба, потом на *Упознавање гласа* као првом кораку у раду са хором у жељи да ученици на што спонтанији начин дођу до првих певаних тонова. *Почетак пробе – „технички“ део* рада са хором је у фокусу овог модела. Сматрајући да он може да донесе велики број недоумица и желећи да прикажемо што конкретније примере у раду који се ослањају на изречено у стручној литератури, овај део рада нам даје 3 потпуно различито структурирана примера за овај обавезни део рада са хором који се састоји из вежби дисања и упевавања. *Учење нове њесме и одабир композиција за рад* подсећају нас на најважније препоруке, а ту је и *Игра за крај* осмишљена ради подстицања мотивације и жеље за рад ученика у овој школској активности.

Правила понашања

Важно је да ученици поштују време заказане пробе, да не касне на исту. То можемо постићи договором на самом почетку, као и сопственим примером. Препоручљиво је да ученици учествују у осмишљавању правила понашања. Више ће их поштовати, ако знају да су их сами поставили. Пожељно је користити картице са именима на првим часовима, јер је важно деци се обраћати именом, а на тај начин ћемо их и брже и лакше упознати.

Упознавање гласа

Поигравање гласом може нам помоћи и на првим пробама, када није лако подстаћи децу да запевају. Често ће ученици почети да рецитују, када их замолимо да отпевају нешто. Како деца уче певање најпре имитацијом, можемо кроз игру опонашања звукова да дођемо до првих певаних тонова, а све то да обликујемо кроз музичку игру. С тим у вези, многи аутори предлажу мноштво креативних и технички адекватних активности које „отварају пут“ ка певању, а ту, поред већ поменутих игара у којима се поигравамо са звучним ефектима, спадају: хорско говорење, кружне игре за слушање, импровизација гласом, рецитоване поезије и сл.

Почетак пробе – „технички“ део

Када су ученици пристигли на пробу, а учитељ их је дочекао с осмехом на лицу, најпре сагледати да ли су сви пристигли, и кроз кратак неформалан разговор утврдити да ли су ученици спремни за пробу, или можда уморни, што ће свакако утицати на даљи ток пробе. Уколико дођу уморни, потребно је на самом почетку осмислити активност која ће их забавити, насмеја-

ти и разбудити, а уколико су спремни за рад, уводна активност може бити мирнија, али чак и у том случају, деци забавна. То не мора сваки пут да буде конкретно осмишљена игра, али овај део пробе је свакако „резервисан“ за технички део рада, односно вежбе дисања и упевавање, те је корисно спојити игрови карактер активности с оним што је предвиђено за рад. Не смемо заборавити и да је певање физичка активност која укључује цело тело и да увек током пробе треба да испланирамо и вежбе које ће нам ангажовати цело тело и размрдати и опустити мишиће. У наставку, дајемо три примера првог - „техничког“ дела пробе, која су предвиђена за примену у различитим етапама рада са хором млађих разреда основне школе.

Пример број 1:

У првом примеру дајемо предлог активности за прве часове хора, на почетку школске године, где још увек желимо да подстакнемо децу да заволе певање, те бирамо игру кроз коју ћемо обухватити и дисање и имитацију гласом. Да бисмо заокружили овај део пробе, предлажемо да на првим часовима се, након игре, деца упевају свима познатом песмом.

Назив ијре: „Ја то чујем, ја то знам“

Опис ијре: Ученици седе на својим местима, а припремљена је посуда са појмовима, као што су на пример: ветар, змија, воз, бумбар, ватрогасна сирена, телефон, Деда Мраз, „звук невоље“ (О, не!), „звук радости“ (Јеј!), „звук ужитка“ (Ммм!) и сл. Задатак ученика је да један добровољац изађе, извуче појам и покуша да опонаша звук који прати извучени појам. Тај појам некада може да се опонаша фијуком, зујањем, хуктањем (што прати издисаје), а некада тај појам захтева већ певане вокале. Згодно је да раздвојите ове две групе појмова и да најпре почнете са оним појмовима који прате издисаје. Када ученик покаже како он сматра да се чује нпр. ветар, питајте и остале ученике да ли имају неку другу идеју, а идеју која се свима на хору највише допадне опонашамо 3-4 пута заједно, уз напомену и усмерење ученика ка правилном удаху пре сваког извођења имитације одређеног звука. Потом наредни ученик излази и понављамо поступак са појмовима који „крију“ вежбе дисања за још најмање три појма. Потом можемо додати још 1-2 појма који ће бити певани, што ће нам представљати сјајну припрему за даљи ток пробе. Ученици на овај начин неће схватити вежбе дисања и почетак упевавања као обавезни део пробе, већ као игру, што нам је важно на првим пробама хора. Када смо прошли све појмове, ученици подижу руку, бирајући на тај начин ученика који је најбоље осмислио имитацију звука датог појма, а потом тај ученик има право да одабере једну свима познату песму коју ће заједнички извести за крај игре. Уколико ученик не може да се сети песме, може да му помогне неко од другара, или да уз помоћ учитеља одабере неку од предложених. Подсећамо их да нећемо певати гласно.

Пример број 2:

У другом примеру вежбе дисања ће бити вођене причом. Разговором који водимо након испричане приче утврђујемо разумевање исте, али и подсећамо ученике на делове приче

у којима они потом узимају учешће. Да бисмо кроз три примера која представљамо дали што разноликији садржај, упевавање у овом примеру ћемо представити кроз певање модела.

Назив ѝриче: Зимске чаролије

Прича: Освануло је једно снежно јутро. Вук и Мила, који су са родитељима пристигли на зимовање, су искочили из кревета и видевши планину прекривену снегом, одмах су појурили до собе својих родитеља и замолили их да се што пре спреме и крену на санкање и скијање. Вук, који је већ био искусан скијаш са претходних зимовања на којима је учио ову вештину, охрабривао је Милу како ће и она умети сјајно да скија и да нема чега да се плаши. Када су се спремили за снег и добро обукли, кренули су са родитељима на ски стазу. Жичаром су се попели на врх и тада је отпочело уживање у правим зимским чаролијама. Вук је толико био добар у скијању, да је без проблема и са великом лакоћом савладао ову стазу, док је Мила за то време уживала у санкању. Ветар је дувао, чинећи ово јутро хладним, али то није спречило малишане да се забаве на снегу. Ипак, после неког времена, пријало је ући у кућу и згрејати се. Када су пристигли, мама је скувала чај и прионула на прављење дивних колачића са циметом. Мрак је већ полако падао, а укућани су се сместили у дневну собу, уживајући у чају, колачима и препричавајући пустиловине са снега.

Вежбе дисања:

Вежба др. 1: Освануло је једно снежно јутро. Вук и Мила, пробудивши се, отворили су очи и најпре су се малко растезали, да би се што пре разбудили (*Ученицима, ѝричајући овај део ѝриче, ѝриказујемо исѝизање целоѝ шела кружним ѝокреѝима руку од узручења ка ѝриручењу, а ѝоѝом и они чине исѝо*).

Вежба др. 2: Али недуго затим, шта су Вук и Мила угледали кроз прозор? „Снег!“ Нису могли да прикрију узбуђење (*Демонсѝрирамо реакцију изненађења дрзим удахом на нос, широк оѝвореним очима и ѝокреѝом руку ка уснама које су заѝворене. Ученици ову реакцију ѝонављају неколико ѝуѝа*). Шта су Вук и Мила након тога учинили? „Отрчали су код маме и тате и замолили их да крену на санкање и скијање“. Управо тако.

Вежба др. 3: Након неколико речи охрабрења и мноштво слојева гардеробе, Вук и Мила су били спремни за снежне чаролије. Попели су се на врх ски стазе и ко је ишао на санкање, а ко на скијање? „Вук је скијао, док се Мила санкала“. Управо тако. Умете ли ви да скијате или бисте се, као и Мила, одлучили за санке? Хајде да покушамо барем да замислимо да смо на скијама и желимо да се спустимо на њима са врха стазе. (*Учиѝељ ѝоказује ученицима ѝоложај за скијање и уз оѝѝре замахе руку и издисај ѝриликом свакоѝ на слово „ф“, имиѝира ову веѝѝину. И ученици ѝоѝом чине исѝо кроз 7-10 ѝонављања*).

Вежба др. 4: Током дана, ветар је дувао, наилазећи на гране, фијук се чуо час гласније, час тише (*Показујемо ученицима ѝокреѝом руке када је издисај на слово ф ѝласнији, а када ѝиѝи. Исѝо можемо ѝоновѝи и на слово „ш“*).

Вежба др. 5: Када су се након напорног, али интересантног дана вратили кући, чиме су се окрепили? „Мама је направила колаче и чај“. Тако је. Хајде сада, замислите да сте након дугог и

хладног дана ушли у топли дом и желите да попијете гутљај чаја, али он је веома врућ. Најпре ћемо га помирисати, уживати кратко у дивном мирису чаја, а потом дувати у њега да би се што пре расхладио (*Ученицима демонстрирамо положај у ком као да држимо шољу и најпре удахнемо на нос, кратко задржимо ваздух, а њим издахнемо на уста, као када хладимо чај*).

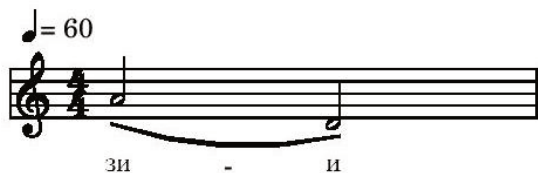
Упевавање у овом примеру ћемо дати кроз певање модела. Пре почетка певања, напомињемо, а на шта током сваке од наредних вежби је потребно ученицима скренути пажњу, да не треба да вичемо приликом певања, него да певамо умереном јачином (*mp-mf*). Након ове кратке, и деци интересантне приче за вежбе дисања, у којој и сами учествују, се треба постарати да деца стоје или седе усправних леђа, опуштених колена и рамена. Отклонити грч у врату и раменима благим покретима главе на једну, па на другу страну и уз благу масажу раменог појаса.

Вежба бр. 1: Уз миран удах, ученици певају на једном тону, почев од g^1 и крећући се кроз вежбу полустепено навише, неутралне слокове „ма, мо, ми, ме, му“, при чему сваки од слокова треба да буде праћен покретом (Слика 1). „Ма“ прати покрет у ком кажипрст постављамо на браду, спуштајући њиме вилицу наниже, „мо“ прати кружни покрет кажипрста испред усана, као да опцртавамо прстом јајаст положај усана. На слог „ми“ потребно је да ученици са темна главе повуку навише по који прамен своје косе, на „ме“ палцем и кажипрстом скупљају усне с крајева, намештајући их у положај „пољупца“, док на „му“ „извлаче“ тон, као када развлаже жваку.



Слика 1: Модел за распевање, вежба бр. 1

Вежба бр. 2: Такође, након мирног удаха, следећа вежба може бити на слог „зи“ у глисандо мелодијском покрету квинте наниже, а у овој вежби можемо почети од a^1-d^1 (Слика 2), при чему, да бисмо ученицима што сликовитије приказали мелодијски покрет, подсећамо их на Вука, маленог скијаша из приче који се приликом нашег певања „спушта са планине“. Полустепеним покретом навише померамо се до квинте d^2-g^1 , а потом се спуштамо полустепено наниже. Пре почетка певања сваке од ових квинти, потребно је „попети се на планину“, а ученицима приказати то дубоким удахом и замахом руке у пуном кругу иза леђа, до положаја узручења, када започињемо с певањем, и благим спуштањем руке до предручења, која приказује „клизање низбрдо“ до нижег тона интервалног скока. Приликом сваке нове секвенце, ученици треба да издахну вишак ваздуха, уколико га имају, што ћемо такође испратити покретом руке до приручења.



Слика 2: Модел за распевавање, вежба бр. 2

Вежба бр. 3: Трећа вежба може да садржи поступни мелодијски покрет навише и наниже од I до V ступња дурске лествице на слог „ју“ који се изговара приликом певања сваког тона у вежби (Слика 3). Можемо почети од D-dur-a и ићи навише полустепеним померањима до A-dur-a, а потом се на исти начин поново спустити до D-dur-a. Приликом певања слога „ју“, важно је деци скренути пажњу да су усне постављене у пољубац и да су у том положају током целе вежбе, а пожељно је и да ову вежбу прати „поклон“. Када мелодијски покрет у вежби креће навише, ученици трупом крећу у претклон, као када се поклањају публици, и враћају се у стојећи положај певајући део вежбе у којој се мелодијски покрет креће наниже.



Слика 3: Модел за распевавање, вежба бр. 3

Вежба бр. 4: Ову вежбу певамо на слоге „ли, ло, ли, ло, ла“, а она подразумева мелодијски покрет у терцама наниже у дурској лествици, са V на III, са IV на II, а потом силазимо на I ступањ (Слика 4). Задржавамо положај усана из претходне вежбе – „пољубац“, а присећамо се и начина удаха из вежбе број 2.



Слика 4: Модел за распевавање, вежба бр. 4

Приликом распевавања било којом од претходних вежби, увек се можемо поигравати динамичким и артикулацијским ознакама и на тај начин учинити распевавање квалитетнијим и занимљивијим.

Пример број 3:

Када прође неколико првих проба, у оквиру којих смо вежбе дисања и упевавање обликовали кроз игру или причу, може да уследи и рад са конкретнијим објашњењима шта желимо да постигнемо када је у питању технички део пробе. И даље важи правило да ученицима ова активност треба да буде занимљива, али у оваквом приступу ћемо се служити сликовитим поређењима, и уз њихову константну укљученост у рад, постићи ћемо заинтересованост ученика.

Објаснићемо ученицима да, како нам је за говор неопходан ваздух, такав је случај и са певањем. С тим да нам је више даха неопходно приликом певања. Приликом говора можемо да направимо паузу за дах кад год нам је потребна и чинимо то несвесно, док приликом певања морамо да се припремимо да дах узимамо на логичним местима. Није исто када кренемо на пут од Сомбора до Новог Сада и када кренемо из Сомбора на море. Нећемо и за једно и за друго путовање припремити једнаку количину хране, када знамо да нам је један пут много дужи од другог. Исто тако, морамо добро да припремимо дах за певање које следи. Да бисмо научили како ћемо правилно да дишемо приликом певања било би згодно да током неколико проба прођемо овакве вежбе са ученицима:

1. На једној проби најпре демонстрирамо како изгледа дисање које ћемо да учимо на хору. Да бисмо то учинили што очигледније, користимо неки каиш или мараму коју ћемо везати мало изнад струка. Неко од ученика може да приђе и стави руке на Ваша рамена, приликом чега ће увидети да се она не подижу, док се каиш шири или чвор на везаној марами затеже. Објаснићемо ученицима да приликом лежећег положаја, сви дишемо управо на овај начин, и уколико не постоји могућност да учинимо то у учионици, ученици добијају задатак да код куће легну на леђа, опусте цело тело и вежу мараму око струка или на стомак поставе књигу коју ће видети како се помера горе-доле приликом њиховог удисаја и издисаја (пожељно је да се ово учини у школи, уз контролу учитеља или барем демонстрира на неколико ученика, да би они знали шта им је задатак да вежбају код куће).
2. Када су покушали да у лежећем положају дишу и усмерили своју пажњу ка томе шта се дешава приликом дисања, на наредној проби је могуће да свако од ученика око струка веже мараму, седне на столицу и труп полегне тако да ученику глава буде између колена, а руке са страна опуштене. На тај начин ће ученици осетити ширење грудног коша, и уколико не постоји грч у раменом појасу, ни рамена се неће подизати. Понављати кроз најмање десет удаха издисај, нпр. на слово „с“ (попут змије). Исти поступак може да се понови и из стојећег положаја (као када се поклањамо). Труп се полако издиже, а када стигнемо до потпуно усправног положаја, поставимо ученике у колону - „возић“, при чему сваки ученик поставља десну руку на десно раме ученика испред себе, а леву руку ставља на свој струк. Другар иза нас пази да нам се рамена не подижу, а свако за себе прати да ли се „стомак помера“. Издишемо ритмизовано у једнаким нотним вредностима на слово „ф“ oponашајући звук који ствара воз приликом кретања. Темпо можемо да убрзавамо, како видимо да ученици правилно раде на удаху и издаху, при чему брзину издисаја, односно изговора слова „ф“ прате преко покрета руке учитеља.

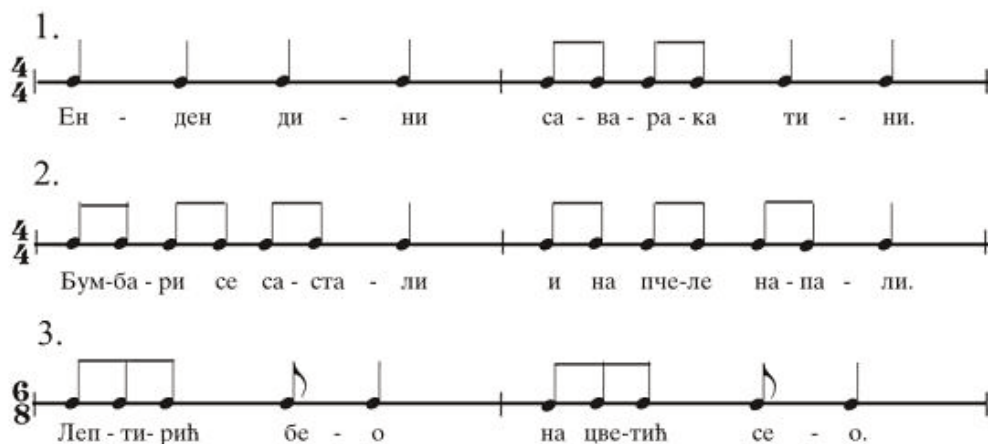
3. На некој од наредних проба ученицима можемо задати задатак да седну исправљених леђа, наслоњених на наслон столице, руке подигну и укрсте прсте, постављајући дланове на теме главе, а да при томе удахну на нос и одсечно издахну на нос, као када се кратко осмехују нечему. Рамена се не подижу, а дијафрагма је активна. И ритам ових издисаја прате кроз покрет руке учитеља. У истом положају могу да наставе са вежбом у којој ће уместо издисаја на нос њихов задатак бити да приликом издисаја изговоре сугласнике „п, к, т, ш“.

Након оваквих вежби дисања, најбоље је да се определимо за упевавање ученика песмом коју су претходно већ научили.

Оно што је важно додати јесте да рад на правилном дисању и упевавању, било да користимо моделе за упевавање или познату песму, је дуготрајан и да је стрпљење приликом овог рада неопходно. Најважније је усмеравати их правилним примерима. Приликом вежби дисања, деца ће подизати рамена и често је тешко објаснити им колико је неопходно да су рамена спуштена и опуштена. Зато је добро да су ове вежбе на првим часовима што спонтаније, и да се одвијају кроз игру, а када се већ ученици мало упознају са новом активношћу, можемо почети са конкретнијим радом и објашњавањем онога што желимо да постигнемо. Сви наведени примери за технички део рада на хорским пробама не треба да трају дуже од 10 минута. Највише времена ће одузимати вежбе дисања на пробама које ће се одржавати по примеру број 3, али ни то неће бити узалуд утрошено време. Након тог периода проба, вратићемо се вежбама дисања кроз игру или причу, при чему ћемо само ученике подсећати на смернице за правилно дисање. То на каснијим пробама можемо чинити и учећи их нове песме.

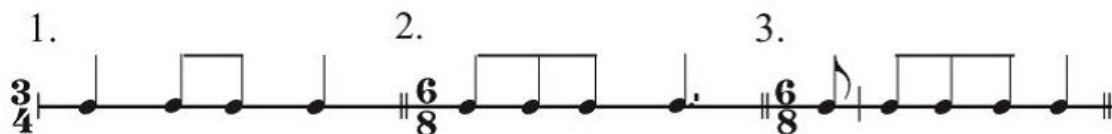
Када се ученици опусте и почну да уживају у настави хора, у оквиру овог дела пробе, за рад су веома zgodни и музички разговори, који се заснивају на потпуној импровизацији гласом. Ви ученицима постављате питања везана за њихову свакодневицу или оно што су тог дана радили (нпр. *Који је данас дан? Ко нам данас није дошао на њроду? Како се зове њвој најбољи друг?* и сл.) и очекујете од њих певан одговор. Нетачног, као ни неправилно отпеваног одговора нема, а овакав приступ помаже деци да заволе музику, уживају у њој и започну музичко стваралаштво.

Као припрему за музичку импровизацију гласом можемо користити неке од следећих примера (Слика 5), који се иначе често користе за испитивање, али и развијање музикалности и свакако да не треба заобићи рад на говорним бројалицама, јер је њихов значај вишеструк.



Слика 5: *Примери јоворних бројалица* (Здравковић, 2014: 463)

Увек је интересно, али и веома важно за повезивање различитих аспеката музике, извођење ритма плескањем. Чест је случај да композицију за извођење пратимо плескањем неког карактеристичног ритма, те тако и на часовима хора, током пробе можемо применити игре које садрже репродукцију ритмичких садржаја (Слика 6).



Слика 6: *Примери ритмичких мотива* (Здравковић, 2014: 464)

Репродуковање мелодијских мотива на неутралан слог може бити значајна припрема за певану импровизацију (Слика 7). Важно је да се импровизација и репродуковање мелодијских мотива не примењује на истој проби, јер ће овакви примери ограничити деју маштовитост за импровизацијом, али ови примери помажу ученицима да, по угледу на ове, осмишљавају једноставне тоналне односе.



Слика 7: *Пример мелодијској мотива* (Здравковић, 2014: 464)

Учење нове њесме и одабир композиција за рад

Писали смо о начинама учења нове песме, а свакако да је најбоље примењивати различите поступке. Зависно од захтевности и сложености, понекада је веома корисно учити песму глобално, а некада композиција изискује детаљнији рад, по мањим целинама, како је то случај приликом обраде песме по слуху.

Када говоримо о одабиру композиција за рад, много тога смо навели као елементе на које је потребно обратити пажњу. Велики број композиција за рад је предложено кроз Наставни план и програм, а увек је добро да учитељ или наставник који води хор и сам анализира хорску литературу и уклапа композиције за рад могућностима и интересовањима ученика. Приликом одабира, потребно је водити се мноштвом разлога, као што су тематска разноврсност, примереност литерарног текста узрасту ученика од првог до четртог разреда основне школе, као и мелодијске кретње кроз које ће ученици моћи да напредују и развијају своје вокалне способности. Гледано искључиво с техничке стране, желимо да скренемо пажњу на још неколико важних елемената:

- Пазити на распон којим располаже песма која је у оптицају за избор;
- Анализирати кретање мелодијске линије (дијатонски мелодијски покрет и мањи интервалски скокови су лакши ученицима за извођење од хроматске мелодијске линије и великих интервалских скокова);
- Када бирате песме без инструменталне пратње, обратите пажњу да почетни тон мелодије буде близу средине дечјег регистра. Тиме ћете прилагодити песму гласу, а не супротно (Hennessy, 2005).

Игра за крај

Додатном труду и раду, као и лепом понашању сваког од чланова хора може допринети и игра пред крај пробе. Важно је пажљиво бирати игру која ће ученицима бити интересантна, али свакако и поучна. Дајемо предлог игре „Певач недеље“ која може да буде примењена на свакој другој или трећој проби, зависно од броја проба током недеље. Тада, спрема учинка, другарства, лепог понашања и креативности током проба сваки ученик оставља печат код имена друга или другарице који су убележени на хамер папиру. Сваки ученик може да да највише три печата за три другара са хора. Ученик који добије највећи број признања је „Певач недеље“ и на истом хамеру, уписује се његово име за ту недељу.

ЗАВРШНИ ОСВРТИ

Након свега наведеног у овом раду, желимо да у виду главних идеја закључимо следеће:

- Уживање у музици и певању треба да буде првенствени циљ рада са хором;
- Неопходно је да ученици поштују правила понашања, која ће сами осмислити и поставити;

- Технички део пробе може бити разноврсан, али увек усмерен ка вежбама дисања и упевавању. Активности у склопу њих, ученике треба да забаве, насмеју и разбуде;
- Рад на репродукцији говорних бројалица, ритмичких и мелодијских мотива могу бити сјајна вежба за касније самостално дечје стваралаштво које можемо неговати кроз импровизације гласом;
- Композиције које бирамо за рад хора треба да задовоље мноштво критеријума, а сам рад на композицијама се може одвијати на различите начине;
- Игра „Певач недеље“ може да подстакне ученике да се додатно труде и посвете хорској активности.

Веома важна чињеница да сва деца могу бити научена да певају ако започну своје вокално откриће у врло раној доби и ако их подучава неко ко, не само да верује да сва деца могу да певају, већ има и педагошку вештину да их научи да певају. Деци се никада не сме рећи да не могу да певају, нити да им се каже да само отварају уста (Ashworth-Bartle, 2003). Нико никада није научио да пева, тако што није певао и због тога је важно да у основним школама створимо прилику где ће деца моћи да се опробају у певању, да се укључе у хорску активност и у оквиру исте да их охрабримо и подржимо.

Литература

4. Кусовац, С. (2011). *Методика наставе музичке културе у разредној настави: приручник за студенте и учитеље разредне наставе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Plavša, D., Popović, B., Erić, D. (1968). *Muzičko vaspitanje, prvi deo*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika socijalističke republike Srbije.
6. Pavićević, A. (2017). *Hor u osnovnoj školi: od audicije do javnog nastupa*. Beograd: AGM knjiga.
7. Станивуковић, Ј. (2019). Заступљеност различитих видова стваралаштва у настави музичке културе у 3. и 4. разреду основне школе. *Методичка пракса*, 13(2), 289-302.
8. Završki, J. (1979). *Rad sa dječjim pjevačkim zborom. Metodčki priručnik za nastavnike glazbenog odgoja i voditelje dječjih pjevačkih zborova*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Јеремић, Б. (2012). Модели комуникације током хорског извођења. *Настава и васпитање*, 61(2), 333-350.
10. Ward-Steinman, P., M. (2010). *Becoming a Choral Music Teacher*. New York: Routledge.
11. Hennessy, S. (2005). *Coordinating music across the primary school*. Bristol: Taylor & Francis Inc.
12. Kojov-Bukvić, I. (1989). *Metodika nastave muzičkog vaspitanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Ashworth-Bartle, J. (2003). *Sound Advice: Becoming a Better Children's Conductor*. New York: Oxford University Press.
14. Павловић, Б., Цицковић-Сарајлић, Д., Ковач, А. (2016). Хорско певање у млађим разредима основне школе. *Зборник радова Филозофског факултета*, 46(1), 259-277.
15. Rožgaj, J. (1988). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
16. Министарство просвете, науке и технолошког развоја (2017). *Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*. Службени гласник РС - Просветни гласник, број 10/17.
17. Јеремић Б. (2011). Моделовање процеса сазнавања хорским певањем на млађем школском узрасту. *Зборник ВШССОВ*, 6(2), 95-106.
18. Јеремић, Б., Станковић, Е. (2019). *Методика наставе музичке културе за предшколски и млађи школски узраст*. Сомбор: Педагошки факултет.
19. Јеремић, Б. (2015). *Од певања до музичке културе. Методика наставе музичке културе - Извођење музике певањем ње сама по себи. Практикум за васпитаче и учитеље*. Сомбор: Педагошки факултет.
20. Здравковић, В. (2014). Музичке способности ученика 1. разреда основних школа у Врању. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*. 5(1). 453-466.

MODEL OF WORK WITH PRACTICAL EXAMPLES OF CHOIR TEACHING AT YOUNGER
SCHOOL AGE

Abstract: Starting from the facts that show that choral singing provides multiple benefits in terms of general development of children, as well as that it is necessary to build a musically stimulating environment within primary school, the purpose of this paper is to present a model of working with choir made of the younger grades. Besides that, this paper provides concrete practical examples of choral teaching that will contribute to the better realization of the necessary elements of each choral work, such as audition, selection of compositions for work, methodical procedure of learning a new song, proper breathing, vocal warm-up and public performance. Each of these segments are very complex and demanding. We would like to emphasize that the model of working with the choir of the younger grades of primary school and its practical application, which we present, is the result of the content analysis provided by the previously consulted literature. The model provides concrete suggestions in working with pupils in choir classes. We believe that this work will be especially important for teachers who work, not only with the choir made of younger grades, but also with the class choir in order to discover new ways of artistic work. This model is just one of many possible aspects of the realization of choral teaching that relies on the recommendations discussed in the professional literature. We can expect the successful realization of the selected program only with a systematic and creative approach in choral work.

Key words: music, choral singing, school choir, primary teacher.

Рад је њримљен 11. 07. 2020. ѓодине, а рецензиран 15. 12. 2020. ѓодине.

Данимир Мандић
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Методичка теорија и пракса број 2/2020
УДК:37:929 Банђур В.
012 Банђур В.
Стр. 249–284

ВЕЉКО БАНЂУР
(поводом седамдесетогодишњице живота)

Вељко Банђур је један од истакнутијих професора Учитељског факултета Универзитета у Београду и аутор значајних и међународно препознатљивих научних студија из области теорије наставе и методологије научноистраживачког рада у области васпитања и образовања. Он остварује запажене резултате у научном и педагошком раду и тиме значајно доприноси раду, угледу и афирмацији Факултета и Универзитета. Значајно је учествовао у изради наставних планова на свим нивоима студија. Као професор и ментор докторских дисертација доприносио је, и доприноси, развоју наставних и научноистраживачких кадрова Факултета у области дидактичко-методичких наука, нарочито у области методике наставе. Такође, као професора и члана комисија за израду докторских дисертација његов утицај изузетно је значајан и видљив и на другим факултетима и универзитетима у Републици Србији и Републици Српској. Као члан Матичног научног одбора за друштвене науке у Министарству науке и технолошког развоја Републике Србије он је, дајући значајан допринос развоју педагошке и методичке науке, допринео и угледу и афирмацији Учитељског факултета. И као члан Наставно-научног већа (сада Сената) Универзитета у Београду и Већа друштвено-хуманистичких наука Универзитета у Београду, такође је значајано допринео афирмацији и угледу нашег Факултета. Имајући све ово у виду, а поводом седамдесетогодишњице живота и двадесетпетогодишњице рада на Учитељском факултету у Београду, Редакција у овом броју Часописа објављује његову биографију, библиографију, попис дисертација, магистарских теза и специјалистичких радова у чијој је изради учествовао као ментор или члан комисије за оцену и одбрану, попис научних и стручних скупова и научних пројеката у којима је учествовао, те списак научних и стручних публикација које је рецензирао. Уз то, Редакција преузима и објављује и три ауторске и репрезентативне одреднице (Дидактика, Методика, Методика разредне наставе) већ објављене у Лексикону образовних термина (Учитељски факултет, Београд, 2014) .

БИОГРАФИЈА



Вељко Банђур, педагог, редовни професор (6. октобар 1950, Љубиње, Херцеговина). Учитељску школу је завршио у Мостару (1969), студије педагогије и психологије на Филозофском факултету у Сарајеву (1974). На истом Факултету одбранио је магистарску тезу *Идентификовање способости учења математике код ученика основне школе* (1977) и докторску дисертацију *Законитости у промјени положаја ученика у наставном процесу* (1983) из педагогије. Биран је у звања: асистента (1979), доцента (1983), ванредног (1988) и редовног професора (1993). За дописног члана Српске академије образовања изабран је 2010, а за редовног 2013. године.

Вељко Банђур је радио на Филозофском факултету Универзитета у Сарајеву и на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Од 1995. године запослен је на Учитељском факултету Универзитета у Београду. У 40-годишњој универзитетској каријери био је ангажован и на Педагошкој академији у Мостару, Факултету политичких наука у Сарајеву, филозофским факултетима у Приштини, Бањалуци, Источном Сарајеву и Нишу, учитељским/педагошким факултетима у Јагодини, Бијељини, Призрену и Врању и на Дефектолошком факултету у Београду. Ради на основним, мастер и докторским студијама. Предаје Дидактику, Методологију педагошких истраживања и Методику наставе природе и друштва. Био је ментор у изради 12 докторских дисертација, 18 магистарских теза, 16 специјалистичких радова и више десетина дипломских и мастер радова из педагогије, дидактике и методике. Рецензирао је преко 110 стручних и научних публикација. Био је на више студијских боравака и стручних посета у иностранству: Манхајм (1980), Лондон (1990), Хелсинки (2001), Лион (2008), Брисел (2009), Марибор (2012), Загреб (2016), Пекинг (2018), Париз (2019).

На факултету и универзитету је обављао више функција. На Филозофском факултету у Сарајеву био је шеф Катедре за педагогију, председник Одсјека за педагогију и психологију и продекан за наставу. На Учитељском факултету у Београду обављао је функције шефа: Катедре за дидактику и методике, Катедре за методику наставе природе и друштва и Катедре за дидактику, руководиоца Већа последипломских магистарских студија и првог руководиоца Већа докторских студија, члана Комисије за развој студијског плана и програма и обезбеђење квалитета на факултету и др. На Универзитету у Београду био је члан Већа Универзитета и члан Стручног већа универзитета за друштвене науке. Био је и председник Савеза педагошких друштава БиХ, члан Председништва Савеза педагошких друштава Југославије и члан Матичног научног одбора за друштвене науке у Министарству науке и технолошког развоја Републике Србије. Члан је Педагошког друштва Републике Српске, Педагошког друштва Србије и Форума педагога. Рецензент је Комисије за акредитацију и проверу квалитета (КАПК) и ЕНИК-НАРИК центра. Вељко Банђур је био одговорни уредник часописа *Наша школа*, Сарајево; главни уредник часописа *Педагогија*, Београд и члан редакције националних часописа *Иновације у настави*, Београд; *Наша школа*, Бања Лука; *Учење и настава*, Београд; *Методичка*

теорија и пракса, Београд; *Нова школа*, Бијељина и међународног научног часописа *Croatian Journal of Education*, Загреб.

Области његовог научног интересовања су: *дидактика, методика наставе и методологија педагошких истраживања*. Аутор је двадесетак књига (универзитетских уџбеника, приручника и монографија) и више од 140 научних и стручних радова објављених у часописима и зборницима. Радови су му цитирани око 400 пута. Учествовао је на више од 50 националних и међународних научних скупова у земљи и иностранству, од тога четири пута са уводним рефератом. Био је председник или члан двадесетак организационих и научних одбора. Ангажован је на више научноистраживачких пројеката.

За стручни и научни рад добио је више признања: Диплому и сребрну значку Универзитета у Сарајеву, Диплому Савеза педагошких друштава Југославије, Захвалницу Савеза педагошких друштава БиХ, Повељу Форума педагога Србије и др.

БИБЛИОГРАФИЈА

Универзитетски уџбеници

1. **Банђур, В.**, Круљ, Р. и Радовановић, И.: *Стаτισтика у педагошком истраживању*, Универзитет у Приштини, Приштина, 1996: 1-172.
2. **Банђур, В.** и Поткоњак, Н.: *Методологија педагогије*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, 1999: 1-464.
3. Лазаревић, Ж. и **Банђур, В.**: *Методика наставе природе и друштва*, Учитељски факултети у Јагодини и Београду, 2001: 1-308.
4. Благданић, С. и **Банђур, В.**: *Методика наставе природе и друштва*, БИГЗ и Учитељски факултет у Београду, Београд, 2018: 1-383.

Приручници за студенте и наставнике

1. **Банђур, В.** и Благданић, С.: *Практикум из методике наставе природе и друштва*, Учитељски факултет, Београд, 2005: 1-155.
2. Кундачина, М. и **Банђур, В.**: *Методолошки практикум*, Учитељски факултет, Ужице, 2005: 1-159.
3. **Банђур, В.** и Радовић, В.: *Практикум из дидактике*, Учитељски факултет, Београд, 2007: 1-158.
4. **Банђур, В.** и Ковачевић, З.: *Основе дидактике*, Учитељски факултет, Београд, 2010: 1-142 стр.
5. **Банђур, В.** и Благданић, С.: *Методика наставе природе и друштва*, Учитељски факултет, Београд, 2014: 1-168.

Научне монографије и студије

1. **Банђур, В.**: *Ученик у наставном процесу*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1985: 1-194.

2. **Банђур, В:** *Сјособносѝи учења маѝемаѝике*, ИДП Уѝбеници, приручници и дидактичка средства, Сарајево, 1991: 1-139.
3. **Банђур, В.** и Поткоњак, Н.: *Педаѝошка исѝраживања у школи*, Учитељски факултет – ЦУРО, Београд, 1996: 1-249.
4. Радовановић, И., Мандић, Д. и **Банђур, В.:** *Основе информатѝичке и сѝатѝистѝичке ѝисменосѝи*, Учитељски факултети у Јагодини и Ужицу, 1996: 1-227.
5. **Банђур, В:** *Улоѝа насѝавника у малим и акционим исѝраживањима*, Републички педагошки завод, Бања Лука, 2000: 1-29.
6. **Банђур, В:** *Педаѝошко-метѝодолошко уѝемељење метѝодике разредне насѝаве*, Учитељски факултет, Београд, 2001: 1-72.
7. **Банђур, В.** и Поткоњак, Н.: *Исѝраживање у школи*, Учитељски факултет, Ужице, 2002: 1-238.
8. Кундачина, М. и **Банђур, В.:** *Акционо исѝраживање у школи - насѝавници као исѝраживачи*, Учитељски факултет, Ужице, 2004: 1-216.
9. **Банђур, В.** и Поткоњак, Н.: *Исѝраживачки рад у школи – акциона исѝраживања*, Школска књига, Београд, 2006: 1-249.
10. Кундачина, М. и **Банђур, В.:** *Академско ѝисање*, Учитељски факултет, Ужице, 2007: 1-443.
11. **Банђур, В.,** Кундачина, М. и Бркић, М.: *Тесѝови знања у функцији оцењивања ученика*, Учитељски факултет, Ужице, 2008: 1-160.

Поѝлавља у научним моноѝрафијама и радови у ѝемаѝским зборницима

1. **Банђур, В:** Наставник и акциона истраживања у школи, у: *Меѝа-ѝеоријски акценѝи ѝедаѝошке метѝодолоѝије – контексѝи и њеѝово разумевање*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2006: 145-158.
2. **Банђур, В:** Правци развоја савремене дидактике, у: *Меѝа-ѝедаѝошке расѝправе: метѝодолошки моменѝи*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2007: 69-80.
3. **Банђур, В:** Формирање појмова у разредној настави, у: *Метѝодолоѝија засноване ѝеорије*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2008: 125-140.
4. **Банђур, В:** Оцењивање за развој ученика, у: *О односу квалитѝатѝивних и кванѝитѝатѝивних метѝода у ѝедаѝошким исѝраживањима*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2008: 189-199.
5. **Банђур, В:** Метѝодологија дидактике, у: *Меѝа-ѝеоријски ѝрисѝуѝи у ѝедаѝиѝи*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2009: 163 – 180.
6. **Bandur, V.** and Radovanović, I.: Student in the critically-oriented teaching process, in: *A pupil and a teacher in contemporary education*, Nowy Sacz, 2010: 67-75.
7. **Bandur, V.** and Maksimović, J: Planning Akcion Research in the Educational Process, in: *Paradigms and Research of Educational Practice*, edited by J. Cynthia McDermott, Alison Kington and Maria Matulčikova, Los Angeles: Department of Education, Antioch University Los Angeles, 2012: 135-148.

8. **Bandur, V.** and Radovanović, I.: Teacher research – the process of cognition by changing and changing through cognition, in: *Theoretical and practical dimensions of contemporary education. Selected issues*, Nowy Sacz, 2012: 82-89.
9. **Bandur, V.** i Maksimović, J: Metodološke metateorijske koncepcije pedagoško-didaktičkih teorija i afirmacija akcionih istraživanja, u: *Pedagoške dileme sodobne škole*, Pedagoška fakulteta, Koper, 2013: 39-52.
10. **Bandur, V.** and Maksimović, J: Akcion Research in the Educational Process, in: *Contemporary School and Education*, edited by Hanna Butenko end Boris Kožuh, Horlivka: Institute for Foreign Languages of the State Higher Educational Establishment, 2013: 59-72.
11. **Bandur, V.** & Radovanović, I.: Current trends in education and teaching, in: *Modern trends in teaching and education*, Univerzitet u Beogradu - Učiteljski fakultet in Belgrade & Panstwowa Wyzsa Szkola Zawodowa w Nowym Saczu, Belgrade – Nowy Sacz, 2016: 28-36.
12. Maksimović, J. & **Bandur, V.**: Modern critical/praxis-oriented paradigms and action research, in: *Theoretical framework of education*, Edited by J. Cynthia McDermott, Anna Kožuh. Los Angeles: Education Department, Antioch University Los Angeles, USA, 2016: 45-56.
13. **Bandur, V.**, Maksimović, J. & Osmanović, J.: Methodological competence of teachers and professional associates for implementing the research, in: *Lodging the Theory in Social and Educational Practice*, Editing by J. Cynthia McDermott, Mara Cotič & Anna Kožuh. Reviewer: Karel Rydl, Joanna Aksman, Los Angeles: Education Department, Antioch University Los Angeles, USA, 2018: 147-168.
14. **Bandur, V.** & J. Maksimović: Action research and didactic practice in teacher education, in: *Didactic challenges*, Editing by J. Cynthia McDermott & Josif Valenta. Reviewer: Karel Rydl, Hana Kasikova, Los Angeles: Education Department, Antioch University Los Angeles, USA, 2018: 55-68.
15. **Bandur, V.**, Blagdanić, S. & Stojanović, A.: Complexity of Professional Training of Teacher for a Modern Teaching, in: *Professional Competences for Teaching in the 21st Century*, Editing by Vera Savić & Olivera Cekić-Jovanović, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 2020: 24-36.

Радови у зборницима са међународних и националних научних скупова

1. **Банђур, В:** Ефикасност предикције општег школског успјеха и школског успјеха у математици на основу способности учења математике, у: *Зборник радова са 11. југословенској савјетовања школских педагога, психолога и социјалних радника*, Нови Сад, 1979: 147-154.
2. **Банђур, В:** Потреба и могућност учествовања ученика у васпитно-образовном процесу, у *Зборнику: Настава у савременој школи*, Школске новине, Загреб, 1987: 247-252.
3. **Банђур, В:** Едукативно-правни оквири положаја ученика основне школе, у *Зборнику: 100 година учитељства у БиХ*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1989: 23-31.
4. **Банђур, В:** Остваривање васпитне функције школе стваралачким ангажовањем ученика у настави, у *Зборнику: Одgoјна функција школе и друштва*, Филозофски факултет, Задар, 1990: 79-86.

5. **Банђур, В:** Техничко-технолошки и организациони оквири испољавања ученика у наставном процесу, у Зборнику: *Нова образовна и информациона технологија*, Педагошка академија за образовање учитеља, Београд, 1991: 129-134.
6. **Банђур, В:** Аутономија личности ученика у критичким теоријама наставе, у Зборнику: *Аутономија личности и васпитање*, Педагошко друштво Србије, Београд, 1997: 87-91.
7. **Банђур, В:** Критичко преиспитивање вредновања рада ученика и њихове партиципације у вредновању, у Зборнику: *Чиниоци и индикатори ефикасности и методе унапређивања основног васпитања и образовања*, Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 1997: 42-51.
8. **Банђур, В:** Теорије о предмету проучавања методике, у: *Методика – научна и наставна дисциплина*, Учитељски факултет, Јагодина, 1998: 35-40.
9. **Банђур, В:** Савремена дидактичка мисао, у Зборнику: *Традиција и савременост*, том II, Филозофски факултет, Бања Лука, 2004: 1077-1086.
10. Дејић, М. и **Банђур, В.:** Концепција математичких способности и њихова класификација, у Зборнику: *Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац-Темишвар, 2006: 398-411.
11. **Банђур, В:** Педагошки опус Васе Пелагића, у Зборнику: *Дојринос Срба из Босне и Херцеговине науци и култури*, Филозофски факултет, Пале, 2007: 423-435.
12. Радовић, В., **Банђур, В.** и Радовановић, И.: Методе поучавања и учења у функцији управљања образовањем, у Зборнику: *Дидактичко-методички аспекти промена у основно-школском образовању*, Учитељски факултет, Београд, 2007: 35-40.
13. **Банђур, В.,** Благоданић, С. и Картал, В.: Картографско описмењавање ученика у млађим разредима основне школе, у Зборнику: *Иновације у основно-школском образовању – од јоштојеће ка моућем*, Учитељски факултет, Београд, 2008: 276-283.
14. **Банђур, В.** и Ковачевић, З.: Питања и задаци у уџбеницима као део инструкционе апаратуре за самостално учење, у Зборнику: *Иновације у основно-школском образовању – вредновање*, Учитељски факултет, Београд, 2009: 43 -51.
15. Ристановић, Д. и **Банђур, В.:** Менторство у систему професионалне праксе иницијалног образовања учитеља, у Зборнику: *Унапређивање образовања учитеља и наставника – од селекције до праксе*, Учитељски факултет, Јагодина, 2009: 115 – 134.
16. Mandić, D., Lalić, N. and **Bandjur, V.:** Managing Innovations in Education, u: *Recent Advances in Artificial Intelligence, Knowledge Engineering & Data Bases*, University of Cambridge, Cambridge, 2010: 231 – 236.
17. Mandić, D., **Bandjur, V.** and Lalić, N.: Computer Aided Research in Managing Educational Process, in: *Latest Trends on Engineering Education*, Corfu Island, Greece, 2010: 373 - 377.
18. Mandić, D., Martinović, D., Lalić, N. and **Bandjur, V.:** Decision Support system in Physical Education, in: *Recent Advances in Artificial Intelligence, Knowledge Engineering & Data Bases*, University of Cambridge, Cambridge, 2011: 309 – 313.

19. Банђур, В: Наставне стратегије за успјешно учење, у Зборнику: *Наука и иденитијетет*, књига 6, том 2, Филозофски факултет у Источном Сарајеву, Пале, 2012: 325-340.
20. Банђур, В. и Благданић, С.: Однос глобалних и националних историјских догађаја и развој историјског мишљења у настави природе и друштва, у Зборнику: *Наука и глобализација*, књига 8, том 2/2, Филозофски факултет у Источном Сарајеву, Пале, 2014: 809-820.
21. Банђур, В. и Радовановић, И.: Наставник у акционим истраживањима, у Зборнику: *Квалитет васпитно-образовног рада*, Друштво педагога Републике Српске, Бања Лука, 2014: 29-39.
22. Дејић, М., Банђур, В. и Мартиновић, Д.: Практична примена хеуристичке методе у настави, *ајстирак*, у Зборнику: *Савремени математички проблеми*, Филозофски факултет у Источном Сарајеву, Пале, 2018: 45-45
23. Ковачевић, З., Мишчевић-Кадиевић, Г. и Банђур, В.: Сараднички односи будућих практичара – основа за грађења партнерства у пракси, у Зборнику: *Иницијално образовање и стручно усавршавање васпитача – партнерство у грађењу квалитета*, Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмиум, Сремска Митровица, 2019: 79-92.
24. Банђур, В. и Николић, И: Нове улоге наставника у настави усмереној на ученика, у Зборнику: *Иновативни приступи васпитању и образовању: стање, дилеме и перспективе*, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић, Лепосавић, 2019: 213-223.
25. Банђур, В., Живковић, Љ. и Џиновић, М: Интердисциплинарни приступ садржајима у настави природе и друштва, у Зборнику: *Наука и настава данас*, Педагошки факултет, Бијељина, 2020.
26. Ристановић, Д. и Банђур, В.: Теоријско-методолошке претпоставке развијања компетенција ученика путем пројектне наставе, у Зборнику: *Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе*, Учитељски факултет, Београд, 2020: 375-384.
27. Благданић, С., Ковачевић, З. и Банђур, В.: Истраживачке вештине ученика у настави природе и друштва – између исхода учења и наставних садржаја, у Зборнику: *Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе*, Учитељски факултет, Београд, 2020: 421-435.

Чланци у научним часописима

1. Банђур, В: Испитивање повезаности између логике читања и успјеха у модерној математици, *Искусства* (Сарајево), 1974, 10: 47-62.
2. Банђур, В: Основи теорије факторске анализе и њене примјене у психолошко-педагошким истраживањима, *Наша школа* (Сарајево), 1975, 3-4: 183-187.
3. Банђур, В: Интроспективна истраживања структуре способности учења математике, *Искусства* (Сарајево), 1977, 2: 15-21.
4. Банђур, В: Идентификовање способности учења математике, *Психологија* (Београд), 1978, 1-2: 53-69.

5. **Банђур, В:** Факторска истраживања структуре способности учења математике, *Наша школа* (Сарајево), 1978, 1-2: 69-76.
6. **Банђур, В:** Ефикасност предикције општег школског успјеха и школског успјеха у математици на основу способности учења математике и интелигенције, *Педагошка стварност* (Нови Сад), 1978, 5: 463-480.
7. **Банђур, В:** Терстонова центроидна метода – најрационалнија факторска солуција, *Педагошка стварност* (Нови Сад), 1979, 2: 159-169.
8. **Банђур, В:** Примјена анализе коваријансе у педагошким и психолошким истраживањима, *Педагошка стварност* (Нови Сад), 1979, 5: 435-444.
9. **Банђур, В:** Симптоматска ваљаност школске скале оцјењивања, *Наша школа* (Сарајево), 1979, 9-10: 604-611.
10. **Банђур, В:** Допринос Ингвара Верделина психологији наставе математике, *Школски вјесник* (Сплит), 1979, 4: 293-295.
11. **Банђур, В.** и Слатина, М.: Неке опште методолошке претпоставке адекватног избора и употребе статистичких техника у истраживању педагошко-психолошких проблема, *Наша школа* (Сарајево), 1980, 7-8: 368-394 и 9-10: 555-574.
12. **Банђур, В:** Факторска валидација тестова способности учења математике, *Педагошка стварност* (Нови Сад), 1980, 2: 172-187.
13. **Банђур, В:** Математичке основе факторске анализе, *Педагошка стварност* (Нови Сад), 1981, 1: 81-86.
14. **Банђур, В:** Потреба и могућност вредновања постигнућа студената, *Билтен Универзитета* (Сарајево), 1983, 2: 47-56.
15. **Банђур, В:** Законитост у промјени положаја ученика у наставном процесу, *Наша школа* (Сарајево), 1983, 7-8: 433-449.
16. **Банђур, В:** Педагошке и дидактичке претпоставке побољшања положаја ученика у настави, *Педагогија* (Београд), 1983, 4: 204-220.
17. **Банђур, В:** Самоуправно испољавање ученика у наставном процесу, *Педагогија* (Београд), 1984, 1: 101-105.
18. **Банђур, В:** Развијање југословенског социјалистичког патриотизма – битна функција наставе, *Настава* (Бања Лука), 1984, 1: 13-18.
19. **Банђур, В:** Друштвени и дидактичко-правни оквири стваралачког испољавања ученика у васпитно-образовном раду, *Наша школа* (Сарајево), 1984, 5-6: 273-282.
20. **Банђур, В:** Мјесто и улога ученика у настави нове школе, *Педагогија* (Београд), 1984, 4: 465-483.
21. **Банђур, В:** Наставничка дјелатност др Мухамеда Мурадбеговића на Филозофском факултету у Сарајеву, *Наша школа* (Сарајево), 1986, 7-10: 31-34.
22. **Банђур, В:** Стање, проблеми и достигнућа југословенске дидактике, *Педагогија* (Београд), 1986, 3: 379-380.

23. **Банђур, В:** Мјесто и улога наставника у процесу мијењања положаја ученика у васпитно-образовној дјелатности, *Педагогија* (Београд), 1987, 2: 179-182.
24. **Банђур, В:** Актуелна питања марксистичке утемељености васпитања и образовања у нашем самоуправном социјалистичком друштву, *Наша школа* (Сарајево), 1988, 3-4: 97-110.
25. **Банђур, В:** Живот и педагошко дјело Васе Пелагића, *Наша школа* (Сарајево), 1988, 7-8: 344-360.
26. **Банђур, В:** Мјесто и улога васпитаника у васпитно-образовном процесу, *Педагогија* (Београд), 1989, 3: 315-324.
27. **Банђур, В:** Воспитната функција на наставните содржини, *Просветно дело* (Скопје), 1990, 2: 73-81.
28. **Банђур, В:** Савремене тенденције у вредновању рада ученика, *Педагогија* (Београд), 1991, 1-2: 9-14.
29. **Банђур, В:** Савремене дидактичке теорије, *Наша школа* (Сарајево), 1991, 3-4: 113-122.
30. **Банђур, В:** Разумијевање наставе у контексту различитих истраживачких традиција, *Настава и васпитање* (Београд), 1993, 1-2: 3-8.
31. **Банђур, В:** Циљеви васпитања у светлости критички усмерене педагогије, *Педагогија* (Београд), 1993, 1-2: 92-95.
32. **Банђур, В:** Новија схватања интенционалности наставе, *Иновације у настави* (Београд), 1993, 1-2: 15-19.
33. **Банђур, В:** Дидактички правци методолошког обележја, *Радова Одсека за педагогију и Одсека за психологију Филозофског факултета у Новом Саду*, 1994: 11-15.
34. **Банђур, В:** Критичка епистемолошко-методолошка оријентација у педагогији, *Педагогија* (Београд), 1995, 1-4: 343-349.
35. **Банђур, В:** Отворена методолошка питања хуманистички ангазоване дидактике, *Иновације у настави* (Београд), 1996, 3: 162-166.
36. Radovanović, I., Mandić, D. i **Bandur, V.:** Statistical Processing and Data Analyses Aided by Software Package "Stat View" 512, ACADRES 96, University of Banat, Timisoara, 1996: 11-39.
37. **Банђур, В:** Настава у функцији самоодређења личности ученика, *Српска вила* (Бијељина), 1997, 5: 81-86.
38. Кундачина, М. и **Банђур, В.:** Израда и употреба микро-тестова знања у разредној настави, *Педагогија* (Београд) 1997, 1-2: 53-64.
39. **Банђур, В.** и Кундачина, М.: Библиографија радова из методике наставе природе и друштва, *Педагогија* (Београд), 1997, 1-2: 86-126.
40. **Банђур, В:** Припремање и ток експерименталних истраживања у школи, *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини* (Приштина), 26-27, 1997: 257-267.
41. **Банђур, В:** Критичко-методолошко утемељење методике васпитно-образовног рада, *Наша школа* (Бања Лука), 1997, 3-4: 218-223.
42. **Банђур, В:** Личност ученика у критичким теоријама образовања, *Педагогија* (Београд), 1999, 1-2: 14-17.

43. **Банђур, В:** Мала (микро) педагошка истраживања, *Наша школа* (Бања Лука), 1999, 1-2: 58-62.
44. **Банђур, В:** Предметно-методолошке особености методике разредне наставе, *Наша школа* (Бања Лука) 2000, 3-4: 51-69.
45. **Банђур, В:** Педагошко-вредносна обележја еманципаторске наставе, *Педагогија* (Београд), 2000, 1: 18-21.
46. **Банђур, В:** Основне истраживачка традиције у педагогији, *Радови Филозофскої факултета* Филозофски факултет (Српско Сарајево), 2000: 287-296.
47. **Банђур, В:** Педагошка истраживања у разредној настави, *Наша школа* (Бања Лука), 2001, 1-2: 56-65.
48. **Банђур, В:** Основне епистемолошко-методолошке оријентације у педагогији, *Зборник Института за педагошка истраживања* (Београд), 2001, 33: 467-473.
49. **Банђур, В:** Проблеми и могућности унапређивања методике разредне наставе, *Педагогија* (Београд), 2001, 4: 1-18.
50. **Банђур, В:** Методичка истраживања у разредној настави, *Радови Филозофскої факултета*, Филозофски факултет (Српско Сарајево), 2003: 29-44.
51. **Банђур, В.** и Радовановић, И.: Телеолошко разумевање наставе у критички усмереној дидактици, *Иновације у настави* (Београд), 2007, 1: 5-11
52. Кундачина, М. и **Банђур, В.:** Синоними у педагошкој методологији, *Педагогија*, (Београд), 2007, 3: 411-423.
53. **Банђур, В:** Савремени модели рада у настави природе и друштва, *Радови Филозофскої факултета*, Филозофски факултет (Источно Сарајево), 2007: 155-176.
54. Mišćević-Kadijević, G. and **Bandur, V.:** Pupil Meta-cognitive Control and Attitudes toward Elementary Science, *Педагогија*, (Београд), 2008, 2: 244-250.
55. Dejić, M., **Bandur, V.** and Pinter Krekić, V.: The Development of Children's Combinatorial Capabilities in the Early Stage of Mathematics Teaching, *Educatia plus*, (Arad), 2008, 7: 316 -326.
56. Ковачевић, З., и **Банђур, В.:** Значајни моменти у развоју инструкционе теорије, *Педагогија*, (Београд), 2008, 3: 402-409.
57. Веиновић, З. и **Банђур, В.:** Школа у природи и образовање за животну средину, *Педагошка стварност* (Нови Сад), 2008, 9-10: 973-980.
58. **Банђур, В.** и Мишчевић-Кадиевић, Г.: Кооперативна настава природе и друштва и декларативна знања ученика, *Педагогија*, (Београд), 2009, 4: 601-606
59. Мишчевић-Кадиевић, Г. и **Банђур, В.:** Кооперативни приступ у настави природе и друштва и процедурална знања ученика, *Педагогија* (Београд), 2011, 1: 121-125.
60. **Банђур, В.** и Максимовић, Ј.: Настанак и историјски развој акционих истраживања, *Педагогија* (Београд), 2011, 4: 579-588.
61. **Банђур, В:** Акциона истраживања у разредној настави, *Годишњак САО*, Српска академија образовања (Београд), 2011: 95-112.

62. Банђур, В. и Радовановић, И.: Аутономија личности ученика – циљ наставе и образовања, *Годишњак САО, Српска академија образовања* (Београд), 2011: 247-258.
63. Банђур, В. и Максимовић, Ј.: Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе, *Настава и васпитање* (Београд), 2012, 1: 22-32.
64. Dejić, M., **Bandjur, V.** and Mrdja, M.: Interactive Procesing of Measuring and Measurements in the Younger Grandes in Primary Schools, *Journal Plus Education* (Arad), 2012, 1: 98-114.
65. Мандић, Д., Лалић, Н. и **Банђур, В.:** Управљање иновацијама у образовању, *Нова школа* (Бијељина), 2012, 9-10: 117-126.
66. Благоданић, С. и **Банђур, В.:** Историјски извори у функцији развоја историјског мишљења у настави природе и друштва, *Настава и васпитање* (Београд), 2013, 2: 234-249.
67. Максимовић, Ј. и **Банђур, В.:** Савремена акциона истраживања и методолошко образовање наставника рефлексивног практичара, *Теме* (Ниш), 2013, 2: 595-610.
68. **Bandur, V.** and Maksimović, J.: The Teacher – A Reflective Researcher of the Teaching Practice, *Croatian Journal of Education* (Zagreb), 2013, Vol. 15, Sp.Ed.No. 3: 99-124.
69. Ковачевић, З., **Банђур, В.** и Благоданић, С.: Истраживачке технике – садржај у уџбеницима света око нас, *Педагогија* (Београд), 2013, 4: 630-639.
70. Цекић Јовановић, О., Ристановић, Д. и **Банђур, В.:** Образовно-рачунарски софтвер у функцији осавремењавања курикулума природе и друштва, *Настава и васпитање* (Београд), 2014, 2: 259-273.
71. Мишчевић-Кадиевић, Г. и **Банђур, В.:** Разумевање метакогниције у контексту школског учења, *Педагогија* (Београд), 2014, 3: 341-345.
72. **Банђур, В.** и Максимовић, Ј.: Акциона истраживања у педагошким тумачењима, *Педагогија* (Београд), 2015, 2: 170-178.
73. **Банђур, В.** и Бошњак, Б.: Метакогниција: концептуална и методолошка разматрања, *Теме*, (Ниш), 2016, 1: 365-378.
74. **Банђур, В.** и Каурин, С.: Разумијевање положаја ученика у контексту различитих дидактичких и глотодидактичких концепција, *Педагогија* (Београд), 2016, 4: 381-391.
75. Džinović, D., Martinović, D., Mandić, D., **Bandur, V.:** Preschool Institution as a Determinant of the Development of Petty Motor in Preschool Children, *Journal Plus Education* (Arad), 2018, 1: 55-65.
76. Mandic, D., Dzinovic, D., Martinovic, D., **Bandjur, V.:** Social Status of the Family as a Determinant of the Development of Lateralization, Gross and Fine Motor Skills in Preschool Children, *International Journal of Education and Information Technologies* (Prague), 2018, 12: 58-63.
77. **Bandjur, V.**, Ristanović, D., Stanojević, V.: The Influence of a Projekat-based Learning Model in Science and Studies on Adoption of Students' Procedural Knowledge, *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy* (Kosovska Mitrovica), 2018, 3: 279-297.
78. Arsić, Z., **Bandur, V.:** Razvoj didaktičkog shvatanja, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, (Kosovska Mitrovica), 2019, 2: 223-238.

79. **Bandur, V.**, Mandić, D., Martinović, D., Nikolić, I.: Teachers' Training for the New Roles in Teaching, *Journal Plus Education* (Arad), 2019, 2: 7-11.
80. Николић, И., **Банђур, В.** и Мартиновић, Д.: Улоге наставника у школи дигиталног доба, *Социолошки преглед*, (Београд), 2020, 1: 88-103.

Енциклопедијске и лексиконске одреднице

1. **Банђур, В.**: Културно-образовне и сродне дјелатности у БиХ, *Енциклопедија Југославије*, II књига, Југословенски лексикографски завод, Загреб, 1982: 335-337.
2. Јовановић, А. и **Банђур, В.**: Академско писање, *Лексикон образовних термина*, Учитељски факултет, Београд, 2014: 20-21.
3. **Банђур, В.**: Дидактика, *Лексикон образовних термина*, Учитељски факултет, Београд, 2014: 148-150.
4. **Банђур, В.**: Дидактика нове школе, *Лексикон образовних термина*, Учитељски факултет, Београд, 2014: 150-151.
5. **Банђур, В.**: Дидактика старе школе, *Лексикон образовних термина*, Учитељски факултет, Београд, 2014: 151-151.
6. **Банђур, В.**: Задачи наставе, *Лексикон образовних термина*, Учитељски факултет, Београд, 2014: 219-219.
7. **Банђур, В.**: Методика, *Лексикон образовних термина*, Учитељски факултет, Београд, 2014: 404-405.
8. **Банђур, В.**: Методика разредне наставе, *Лексикон образовних термина*, Учитељски факултет, Београд, 2014: 418-419.
9. **Банђур, В.**: Разредна настава, *Лексикон образовних термина*, Учитељски факултет, Београд, 2014: 659-660.
10. **Банђур, В.**: Ученик, *Лексикон образовних термина*, Учитељски факултет, Београд, 2014: 841-842.

Прикази и оцјене

1. **Банђур, В.**: Мирко Богићевић: Технологија савремене наставе, *Искусства* (Сарајево), 1975, 3-4: 95-97.
2. **Банђур, В.**: Радивој Квашчев: Развијање креативног понашања личности, *Наша школа* (Сарајево), 1975, 7-8: 456-458.
3. **Банђур, В.**: Авантура у психолошки хиперпростор, *Лица* (Сарајево), 1976, 5: 238-241.
4. **Банђур, В.**: Славко Кркљуш: Учење у настави откривањем, *Настава и васпитање* (Београд), 1978, 5: 689-691.
5. **Банђур, В.**: Петар Стојаковић: Развијање способности учења, *Педагошка стварност* (Нови Сад), 1981, 4: 375-378.
6. **Банђур, В.**: Шести конгрес педагога Југославије, *Сазнања* (Бања Лука), 1986, 2: 163-166.

7. **Банђур, В:** Влатко Превишић: Стваралаштво и ваннаставне активности, *Просвјетлини листи* (Сарајево), 1989, 3: 12-12.
8. **Банђур, В:** Милорад Бањанин: Управљање и дизајн – примена у образовању, *Иновације у настави* (Београд), 1993, 1-2: 96-97.
9. **Банђур, В:** Драго Бранковић: Педагошке теорије, *Педагогија* (Београд), 1999, 3: 118-119.
10. **Банђур, В:** Монолошка метода у настави (др Вера Ж. Радовић, *Rhetorice docens* – стандарди за примену монолошке методе у настави), *Учење и настава* (Београд), 2015, 1: 193-195.
11. **Банђур, В:** Душан Ристановић: Пројектни модел наставе природе и друштва, *Иновације у настави* (Београд), 2020, 1: 143-144.

Остали радови

1. **Банђур, В:** Векслер, С. И.: Развијање способности критичког мишљења у настави математике, *Наша школа* (Сарајево), 1976, 9-10: 644-647. (превод)
2. **Банђур, В:** Живот и рад проф. др Николе Филиповића, *Наша школа* (Сарајево), 1986, 5-6: 395-403.
3. **Банђур, В:** Селективна библиографија др Николе Филиповића, *Наша школа* (Сарајево), 1986, 5-6: 399-403.
4. **Банђур, В:** Библиографија др Мухамеда Мурадбеговића, *Наша школа* (Сарајево), 1986, 7-10: 111-117.
5. **Банђур, В:** Предговор зборнику: *100 година учитељства у БиХ*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1989: 3-5.
6. **Банђур, В:** Предговор књизи др Бошка Влаховића: *Трансфер иновација у образовању*, Научна књига, Београд, 1993: 3-5.
7. **Банђур, В:** Др Никола С. Филиповић (1926-2001), *Педагогија* (Београд), 2001, 2: 103-104. (сећање)

УЧЕШЋЕ У ИЗРАДИ, ОЦЕНИ И ОДБРАНИ ДОКТОРСКИХ ДИСЕРТАЦИЈА, МАГИСТАРСКИХ ТЕЗА И СПЕЦИЈАЛИСТИЧКИХ РАДОВА

1.0. Докторске дисертације

1.1. Менторство

1. Драго Бранковић: Развојни токови и дometи дидактичких теорија, Филозофски факултет, Нови Сад, 1994.
1. Вера Слијепчевић-Башић: Општи модел усвајања основних појмова у разредној настави, Филозофски факултет, Нови Сад, 1996.
1. Данијела Василијевић: Утицај индивидуализоване наставе на квалитет знања о природи, Учитељски факултет, Београд, 2005.
1. Биљана Сладоје-Бошњак: Наставни стилови и метакогнитивне стратегије ученика, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2008.

1. Гордана Мишчевић: Утицај кооперативне наставе природе и друштва на квалитет знања ученика, Учитељски факултет, Београд, 2008.
1. Јелена Максимовић: Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2011.
1. Сања Благоданић: Историјски садржаји у настави природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2011.
1. Зорица Ковачевић: Континуитет у оспособљавању деце предшколског и млађег основношколског узраста за самостално учење, Учитељски факултет, Београд, 2013.
1. Зорица Веиновић: Потрошачки начин живота и проблеми у животној средини у настави природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2013.
1. Душан Ристановић: Улога пројектног модела рада у настави природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2015.
1. Нина Нинковић: Улога награде и казне у васпитно-образовном раду, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2015.
1. Мирко Ђукановић: Улога мултимедија у реализацији наставе природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2016.

1.2. Чланство

1. Хашим Муминовић: Развој методичких концепција наставе наше основне школе од 1945. до 1985. године, Филозофски факултет, Сарајево, 1988.
2. Светозар Милијевић: Иновације у педагошкој теорији и наставној пракси, Филозофски факултет, Сарајево, 1991.
3. Бошко Влаховић: Функције центара за дисеминацију наставних иновација, Филозофски факултет, Сарајево, 1991.
4. Ивица Радовановић: Стил понашања наставника и ставови ученика о вредностима физичког васпитања, Филозофски факултет, Нови Сад, 1994.
5. Никола Мијановић: Техничко-технолошки развитак као фактор средњошколског образовања кадрова за индустрију, Филозофски факултет, Нови Сад, 1994.
6. Нада Вилотијевић: Утицај породице на вредносне оријентације младих који се опредељују за учитељски позив, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2001.
7. Весна Вучинић: Компаративна анализа језичких способности деце оштећеног вида и деце редовне основне школе, Дефектолошки факултет, Београд, 2002.
8. Данијела Илић-Стошовић: Вредновање школског успеха ученика с телесном инвалидношћу, Дефектолошки факултет, Београд, 2005.
9. Јасмина Миљинковић: Ефекат изабране репрезентације на успешност елемената вероватноће и статистике у настави математике, Учитељски факултет, Београд, 2005.
10. Валерија Крекић: Савремене методичке трансформације елемената комбинаторике у почетној настави математике, Учитељски факултет, Београд, 2008.
11. Зорица Јоцић: Проблемска настава граматике, Учитељски факултет Београд, 2009.

12. Тајјана Михајловић: Оспособљеност ученика старијег основно-школског узраста за самостално учење и њихова образовно-васпитна постигнућа, Филозофски факултет, Бања Лука, 2010.
13. Славица Костић: Настава матерњег и нематерњег језика у српско-мађарској билингвалној средини у првом разреду основне школе, Учитељски факултет, Београд, 2010.
14. Драгољуб Шобајић: Развој пијанистичке технике у почетној настави клавира, Учитељски факултет, Београд, 2011.
15. Александра Јовић-Милетић: Интеграција традиционалног и класичног музичког образовања у настави почетног музичког описмењавања, Учитељски факултет, Београд, 2011.
16. Маријана Зељић: Методичка трансформација алгебарских садржаја у почетној настави математике, Учитељски факултет, Београд, 2011.
17. Вера Радовић: Монолошка метода у основношколској настави – стандарди и ефекти, Филозофски факултет, Београд, 2012.
18. Мара Шиљак: Импликације промене наставног програма у основној школи на образовно постигнуће ученика у настави техничког образовања, Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин, 2012.
19. Маргарета Скопљак: Утицај методичких модела интерактивног учења на ток наставне комуникације и васпитно-образовне исходе, Филозофски факултет, Бања Лука, 2013.
20. Мирела Мрђа: Интерактивна настава математике у млађим разредима основне школе, Учитељски факултет, Београд, 2013.
21. Саво Јовић: Методички приступ епским народним песмама са јеванђељским мотивима, Учитељски факултет, Београд, 2013.
22. Оливера Ђокић: Реално окружење у почетној настави геометрије, Учитељски факултет, Београд, 2013.
23. Ирена Голубовић Илић: Могућности оспособљавања ученика за самостални истраживачки рад у настави природе и друштва, Филозофски факултет, Нови Сад, 2014.
24. Биљана Новковић Цветковић: Информационо-образовне иновације у функцији моделовања ефикасне школе у савременом друштву, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2015.
25. Миланка Џиновић: Дидактичка трансформација географских садржаја од I до IV разреда основне школе, Географски факултет, Београд, 2015.
26. Далиборка Шкипина: Образовање и стручно усавршавање наставника разредне наставе у Босни и Херцеговини у другој половини XX вијека, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2015.
27. Марија Павловић: Улога ликовног дела у васпитању и образовању деце предшколског и основно-школског узраста, Учитељски факултет, Београд, 2015.

28. Драган Бранковић: Значај превентивних вежбања за развој моторичких способности и морфолошких карактеристика код ученика млађих разреда основне школе, Учитељски факултет, Београд, 2016.
29. Радмила Стојановић: Улога уџбеника у процесу музичког описмењавања ученика млађих разреда основне школе, Учитељски факултет, Београд, 2018.
30. Горана Старијаш: Улога наставника и ученика у хеуристичкој настави природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2019.
31. Милана Дабић Боричић: Методички аспекти формирања алгебарских закона у почетној настави математике, Учитељски факултет, Београд, 2019.
32. Јелена Османовић: Улога и значај поступка ретестирања у квази-експерименталним истраживањима у педагогији, *оцена теме*, Филозофски факултет, Ниш, 2019.
33. Рада Шћепановић: Постављање проблема у циљу вредновања математичких знања, *оцена теме*, Учитељски факултет, Београд, 2020.
34. Маша Ђуришић: Повезаност школске климе и проблема у понашању ученика млађих разреда основне школе, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд, 2020.
35. Марија Милинковић: Ефикасност примене образовно-рачунарског софтвера у почетној настави геометрије (*оцена теме*), Учитељски факултет, Београд, 2020.
36. Владимир Живановић: Улога тематске наставе одбојке у развоју морфолошког и моторичког статуса ученика основне школе (*оцена теме*), Учитељски факултет, Београд, 2020.

2.0. Магистарске тезе

2.1. Менторство

1. Љиљана Кнежевић: Вредновање циљева и садржаја наставе природе и друштва у основној школи, Филозофски факултет, Сарајево, 1991.
2. Гордана Мишчевић: Утицај проблемске наставе познавања природе на мета-когнитивне активности ученика, Учитељски факултет, Београд, 2004.
3. Сања Благоданић: Методичка ефикасност мреже појмова у настави познавања природе, Учитељски факултет, Београд, 2005.
4. Љиљана Станимировић-Митић: Дидактичко методичке основе и особености еколошког васпитања и образовања у основној школи, Учитељски факултет, Врање, 2006.
5. Муамер Ала: Методичка ефикасност иновирања садржаја саобраћајног образовања у програмима наставе природе и друштва, Учитељски факултет, Врање, 2006.
6. Ирена Голубовић-Илић: Индивидуализација наставе природе и друштва задацима различитих нивоа сложености, Учитељски факултет, Јагодина, 2006.
7. Душан Ристановић: Хеуристичка настава и ефекти њене примене у познавању природе и познавању друштва, Учитељски факултет, Јагодина, 2006.
8. Мишко Јовановић: Улога музеја у процесу упознавања ученика са прошлошћу, Учитељски факултет, Београд, 2006.

9. Зорица Веиновић: Настава природе и друштва у функцији одрживог развоја, Учитељски факултет, Београд, 2006.
10. Зорица Ковачевић: Инструкција за самостално учење у уџбеницима за млађе разреде основне школе, Учитељски факултет, Београд, 2006.
11. Небојша Пејковић: Дидактичко-методичке вредности излета у настави природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2008.
12. Данијела Степановић: Еколошко васпитање и образовање ученика у млађим разредима основне школе, Учитељски факултет, Београд, 2009.
13. Ивко Николић: Објекти рада у настави природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2009.
14. Драган Павловић: Методичка ефикасност мултимедије у настави природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2009.
15. Мирко Ђукановић: Метода демонстрације у настави природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2009.
16. Нина Нинковић: Педагошко-психолошке карактеристике наставника и њихов однос према оцјењивању ученика, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2010.
17. Мирјана Милошевић: Самосталан рад ученика у проблемској настави природе и друштва, Педагошки факултет, Јагодина, 2010.
18. Оља Ђоровић: Заступљеност еколошких садржаја у настави природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2016.

2.2. Чланство

1. Цвијан Ђапановић: Проблем рационализације наставе природних наука, Филозофски факултет, Сарајево, 1984.
2. Мустафа Мушић: Рационализација образовања и оспособљавања радника у пољопривреди, Филозофски факултет, Сарајево, 1988.
3. Љубинка Крунић: Утицај модела васпитног дјеловања родитеља и наставника на социјално понашање ученика, Филозофски факултет, Сарајево, 1988.
4. Василија Вељковић: Експериментална верификација модела педагошког рада из области хуманизације међу половима са ментално ретардираним ученицима, Филозофски факултет, Сарајево, 1988.
5. Лука Брковић: Положај жене у Библији, Курану и Талмуду, Филозофски факултет, Сарајево, 1989.
6. Здравка Хасета: Педагошки ефекти програмиране обраде глаголских облика у VI разреду основне школе, Филозофски факултет, Сарајево, 1989.
7. Војислав Илић: Породично васпитање младих као фактор хуманизације односа међу половима, Филозофски факултет, Сарајево, 1990.
8. Симо Нешковић: Педагошка вриједност наших народних умотворина, Филозофски факултет, Сарајево, 1990.

9. Данијела Лакета: Формирање појмова о природи код ученика млађег школског узраста, Учитељски факулте, Врање, 2002.
10. Драгица Ожеговић: Интерперсонална комуникација у дидактичкој теорији и савременој наставној пракси, Филозофски факултет, Бања Лука, 2003.
11. Петар Ђаковић: Откривање и идентификација поремећаја у читању, Филозофски факултет, Бања Лука, 2003.
12. Мухамед Омеровић: Еколошке потребе као детерминанте моделовања програма еколошког васпитања ученика, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2004.
13. Рахела Џидић: Оспособљавање наставника средњих школа за примјену образовно-информационе технологије, Учитељски факултет, Београд, 2004.
14. Берка Клинић: Мултидисциплинарни приступ у раду с родитељима дјете с посебним потребама, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2005.
15. Изолда Османагић: Евалуација примјене наставних иновација у функцији подизања квалитета одгојно-образовног рада, Учитељски факултет, Београд, 2005.
16. Драгана Малешевић: Утицај учења путем открића на развој продуктивног мишљења ученика у почетној настави математике, Учитељски факултет, Врање, 2005.
17. Дијана Вучковић: Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе, Учитељски факултет, Београд, 2005.
18. Драженко Јоргић: Утицај повратне информације о вредновању рада наставника на аутокорекцију педагошког дјеловања, Филозофски факултет, Бања Лука, 2005.
19. Здравко Марјановић: Планирање и евалуација као детерминанте моделовања и управљања квалитетном школом, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2005.
20. Маргарета Скопљак: Образовно-васпитни ефекти метода кооперативног учења у разредној настави, Филозофски факултет, Бања Лука, 2006.
21. Зорица Јоцић: Језичко стваралаштво ученика у настави граматике, Учитељски факултет, Београд, 2006.
22. Наташа Николић: Билингвални проблеми у настави српског језика у основним школама Србије, Учитељски факултет, Београд, 2006.
23. Марио Бабић: Улога електронских медија у реализацији наставног процеса, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2006.
24. Ивана Цветановић: Образовање на даљину као савремени модел образовања у иновативним основним школама, Учитељски факултет, Београд, 2008.
25. Драгослав Јовановић: Методичка ефикасност електронског уџбеника у настави информатике, Учитељски факултет, Београд, 2008.
26. Душан Станковић: Интерактивни електронски извори информација у настави природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2008.
27. Филдуза Прушевић: Образовни садржаји на интернету и њихова примена у процесима учења и подучавања, Учитељски факултет, Београд, 2008.

28. Јелица Сретеновић: Нумерација у почетној настави математике, Учитељски факултет, Београд, 2008.
29. Славица Јашић: Управљање процесом партнерства породице и школе, Учитељски факултет, Београд, 2009.
30. Даниела Томовић: Управљачки поступци ефикасне наставе и учења у млађим разредима основне школе, Учитељски факултет, Београд, 2009.
31. Јелена Стевановић-Дубовац: Примена асинхроних технологија у образовном процесу, Учитељски факултет, Београд, 2009.
32. Игор Солаковић: Систем за образовање на даљину (ДЛС) у функцији унапређења постигнућа студената педагошких факултета, Учитељски факултет, Београд, 2010.
33. Сузана Мунћан: Облици и организација стручног усавршавања наставника разредне наставе, Учитељски факултет, Београд, 2010.
34. Зорица Ђурић: Ефикасност примене софтвера за образовање на даљину у настави природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2010.
35. Татјана Дражиловић: Web портали у функцији припреме и реализације наставе млађег основношколског узраста, Учитељски факултет, Београд, 2011.
36. Љиљана Ђуровић: Еколошки садржаји у уџбеницима природе и друштва у функцији развоја еколошке свести, Учитељски факултет, Ужице, 2011.
37. Даница Пантовић: Проблемске ситуације у настави српског језика у млађим разредима основне школе, Учитељски факултет, Београд, 2011.
38. Гордана Илић: Оспособљавање наставника за коришћење дидактичких ресурса у Web окружењу, Учитељски факултет, Београд, 2011.
39. Оливера Кнежевић: Утицај електронских медија на успех ученика у млађим разредима основне школе, Учитељски факултет, Београд, 2011.
40. Љиљана Јерковић: Утицај интерактивног стручног усавршавања на савјетодавно-педагошке компетенције наставника у раду са родитељима, Филозофски факултет, Бања Лука, 2012.
41. Санела Калач: Ефикасност примене информатичке технологије у образовању на даљину, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2013.
42. Вида Милојковић: Интернет технологије у реализацији иновативне функције директора школе, Учитељски факултет, Београд, 2013.
43. Тијана Глушица: Интернет технологија у функцији стручног усавршавања наставника, Учитељски факултет, Београд, 2015.
44. Весна Палибрк: Интернет технологија у функцији планирања и реализације наставе предмета Народна традиција, Учитељски факултет, Београд, 2015.
45. Жарко Арбиња: Информационе технологије у функцији неформалног образовања, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2016.
46. Наташа Миловановић: Наставни програми у основној школи и развој географске функционалне писмености, Географски факултет, Београд, 2018.

3.0. Специјалистички радови

3.1. Менторство

1. Владимир Цветановић: Улога учитеља у развијању самосталног и стваралачког рада ученика у настави српскохрватског језика и књижевности, Филозофски факултет, Сарајево, 1991.
2. Вера Ступар: Педагошка вриједност међусобног оцјењивања ученика, Филозофски факултет, Сарајево, 1991.
3. Ивко Николић: Ефекти реализације егземпларне наставе у школи у природи, Учитељски факултет, Београд, 2005.
4. Небојша Пејковић: Културно-историјски споменици Тополе у функцији извођења излета у настави природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2005.
5. Драган Павловић: Манастири Шумадијске епархије у функцији упознавања завичаја, Учитељски факултет, Београд, 2005.
6. Данијела Степановић: Еколошки садржаји у програмима наставе природе и друштва у покрајини Баден-Виртемберг у СР Немачкој и Републици Србији, Учитељски факултет, Београд, 2006.
7. Весна Катић: Развој основних друштвених појмова код ученика млађег школског узраста, Учитељски факултет, Београд, 2006.
8. Љиљана Мојовић: Могућности извођења планинског модела школе у природи у објекту Стеван Филиповић на Дивчибарама, Учитељски факултет, Београд, 2006.
9. Лидија Милосављевић: Калемегдан као комплекс историјских објеката у функцији реализације садржаја наставе природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2007.
10. Весна Петровић: Еколошки садржаји у програмима природе и друштва у Републици Србији и Републици Италији, Учитељски факултет, Београд, 2008.
11. Ана Спремић: Методичка ефикасност примене мултимедије у настави природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2008.
12. Мирјана Миливојевић: Иновативни модели рада у настави природе и друштва, Педагошки факултет, Јагодина, 2009.
13. Батица Николић: Манастири Рашко-призренске епархије у функцији упознавања завичаја, Учитељски факултет, Београд, 2009.
14. Татијана Романов: Самостални рад ученика у настави природе и друштва, Учитељски факултет, Београд, 2010.
15. Олгица Стојаковић: Улога Ботаничке баште у реализацији садржаја о биљкама у млађим разредима основне школе, Учитељски факултет, Београд, 2010.
16. Иван Миловановић: Примена проблемског модела рада у настави природе и друштва, Педагошки факултет, Јагодина, 2011.

УЧЕШЋЕ У РАДУ НАУЧНИХ И СТРУЧНИХ СКУПОВА

1. Ефикасност предикције општег школског успјеха у математици на основу способности учења математике, 11. југословенско саветовање школских педагога, психолога и социјалних радника о теми: *Интердисциплинарни приступ у остварењу циљева и задатака социјалистичкој самоуправној преображаја васпитања и образовања*, Суботица, 27-29. септембра 1978.
2. Lernziele und programmierter Unterrichte, међународни научни скуп о теми: *Unterrichte zwischen Automation und Kommunikation*, Манхајм, 25-28. априла 1980.
3. Потреба и могућност вредновања постигнућа студената, међународни научни скуп о теми: *Вредновања васпитања студената*, Универзитет у Сарајеву, Сарајево, 18-20. априла 1983.
4. Самоуправно испољавање ученика у наставном процесу, 12. саветовање школских педагога, психолога и социјалних радника Југославије о теми: *Остваривање идејне и васпитне функције школе*, Будва 12-14 октобра 1983.
5. Развијање југословенског социјалистичког патриотизма – битна функција наставе, научно савјетовање о теми: *Развијање и његовање југословенској социјалистичкој патриотизма*, Кумровац, 24. и 25. октобра 1983.
6. Потребе и могућности учествовања ученика у васпитно-образовном процесу, научни скуп организован у поводу 75. годишњице живота др Пере Шимлеше о теми: *Настава у савременој школи*, Загреб, 23. и 24. априла 1985.
7. Стање, проблеми и достигнућа југословенске дидактике, осми округло сто часописа Педагогија о теми: *Стање, проблеми и достигнућа југословенске педагогије*, Савез педагошких друштава Југославије, Игман, 30. и 31. маја 1986.
8. Остваривање васпитне функције школе стваралачким ангажовањем ученика у настави, научни скуп о теми: *Одговорна функција школе и друштва*, Филозофски факултет, Задар, 14. и 15. октобра 1986.
9. Мјесто и улога наставника у процесу мијењања положаја ученика у васпитно-образовној дјелатности, 6. конгрес педагога Југославије о теми: *Улога педагога и педагошких радника у даљем развоју васпитања и образовања у самоуправном социјалистичком друштву*, Марибор, 6-8. новембра 1986.
10. Наставничка дјелатност др Мухамеда Мурадбеговића на Филозофском факултету у Сарајеву, научни скуп о теми: *Развојни пут и стваралачко дјело проф. др Мухамеда Мурадбеговића (1928-1983)*, Сарајево, 24. децембра 1986.
11. Актуелна питања марксистичке утемељености васпитања и образовања у нашем самоуправном социјалистичком друштву, **уводни реферат** на научном скупу о теми: *Актуелна питања марксистичке утемељености васпитања и образовања у нашем самоуправном социјалистичком друштву*, Републички марксистички центар, Сарајево, 17. јуна 1987.

12. Мјесто и улога педагошко-психолошке службе у унапређивању и вредновању рада ученика, 14. југословенско саветовање стручних сарадника у васпитно-образовним организацијама о теми: *Мјесто и улога педагошко-психолошке службе у унапређивању васпитно-образовног рада*, Приштина, 18. и 19. септембра 1987.
13. Едукативно-правни оквири положаја ученика основне школе, научни скуп о теми: *100 година учитељства у Бих*, Сарајево, 15. октобра 1987.
14. Идејно-воспитното дејство на наставните содржини, југословенски научни скуп о теми: *Идејната функција на васпитно-образовната работа во савремени услови*, Скопје, 28. и 29. октобра 1988.
15. Васпитаник као субјект васпитања, научни скуп са међународним учешћем организован у поводу 100. годишњице рођења А. С. Макаренка о теми: *Субјект васпитања*, Марибор, 11. новембра 1988.
16. Техничко-технолошки и организациони оквири испољавања ученика у наставном процесу, Југословенски симпозијум са међународним учешћем о теми: *Нова информациона и наставна технологија у функцији унапређивања васпитања и образовања*, Врњачка Бања, 21-23. априла 1989.
17. Мјесто и улога васпитаника у васпитно-образовном процесу, **уводни реферат** на 15. југословенском саветовању стручних сарадника у васпитно-образовним организацијама о теми: *Место и улога васпитаника у васпитно-образовном процесу*, Савез педагошких друштава БиХ, Илица, 15-17. маја 1989.
18. Савремене тенденције у вредновању рада ученика, Седми конгрес педагога Југославије о теми: *Васпитање и образовање у научно-технолошком развоју Југославије*, Нови Сад, 10-12. маја 1990.
19. Дидактички опус др Николе С. Филиповића, научни скуп о теми: *Живот и стваралачки опус проф. др Николе С. Филиповића* (у поводу 65. годишњице живота), Сарајево, новембра 1991.
20. Новија схватања интенционалности наставе, округли сто о теми: *Иновације у настави – и ути у будућности*, Београд, 3. априла, 1993.
21. Циљеви васпитања у светлости критички усмерене педагогије, интердисциплинарно научно саветовање о теми: *Циљ васпитања у Југославији и друштвене промене*, Београд, 22. октобра 1993.
22. Критичка епистемолошко-методолошка оријентација у педагогији, образовној дјелатности, Осми конгрес педагога Југославије о теми: *Образовање и људски фактор у процесу садашњих и будућих промена у Југославији*, СПДЈ, Београд, 26. и 27. фебруара 1995.
23. Аутономија личности ученика у критичким теоријама наставе, научни скуп о теми: *Аутономија личности и васпитање*, Педагошко друштво Србије, Београд, 22. и 23. априла 1996.

24. Критичко-методолошко утемељење методике васпитно-образовног рада, научни скуп о теми: *Дометни и њерсејектнве метнодике васпнштнно-образовној рада*, Филозофски факултет, Бања Лука, 5. и 6. јуна 1997.
25. Критичко преиспитивање вредновања рада ученика и њихове партиципације у вредновању, симпозијум о теми: *Чиниоци и индикатори ефикасности и методе унапређивања основној васпштњања и образовања*, Златибор, 28-30. октобра 1997.
26. Теорије о предмету проучавања методике, **уводни реферат** на научном скупу о теми: *Методика – научна и наставна дисциплина*, Учитељски факултет, Јагодина, 5. и 6. децембра 1998.
27. Основне епистемолошко-методолошке оријентације у педагогији, научни скуп о теми: *Ка новој школи: њедајошка испттраживања и школска ѡпракса*, Институт за педагошка испттраживања, Београд, 27. и 28. марта 2001.
28. Проблеми и могућности унапређивања методике разредне наставе, **уводни реферат** на научном скупу о теми: *Проблеми и могућности унапређивања метнодике разредне наставе*, Учитељски факултет, Београд, 26. новембра 2001.
29. Савремена дидактичка мисао, научни скуп о теми: *Традиција и савременост*, Филозофски факултет, Бања Лука, 4-6. новембра 2004.
30. Концепција математичких способности и њихова класификација, научни скуп о теми: *Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави*, Вршац-Темишвар, 23. јуна 2006.
31. Педагошки опус Васе Пелагића, научни скуп о теми: *Дојринос Срба из Босне и Херцеговине науци и култури*, Филозофски факултет, Пале, 20. и 21. маја 2006.
32. Методе поучавања и учења у функцији управљања образовањем, научни скуп о теми: *Дидактичко-методички аспекти ѡромена у основно-школском образовању*, Учитељски факултет, Београд, 31. маја 2007.
33. Картографско описмењавање ученика у млађим разредима основне школе, у Зборнику радова: *Иновације у основно-школском образовању – од ѡсннјећеј ка могућем*, Београд, Учитељски факултет, Београд, 11. новембра 2008.
34. Менторство у систему професионалне праксе иницијалног образовања учитеља, међународни научни скуп о теми: *Унапређивање образовања учитеља и наставника – од селекције до ѡпраксе*, Педагошки факултет, Јагодина, 19. и 20. маја 2009.
35. Даровитост и инклузивна настава, научни скуп о теми: *Даровити и друштвена елија*, Вршац, 10. јула 2009.
36. Питања и задаци у уџбеницима као део инструкционе апаратуре за самостално учење, научни скуп о теми: *Иновације у основно-школском образовању – вредновање*, Учитељски факултет, Београд, 14. децембра 2009.
37. Managing Innovations in Education, међународни научни скуп о теми: *Recent Advances in Artificial Intelligence, Knowledge Engineering & Data Bases*, University of Cambridge, Cambridge, 20-22. фебруара 2010.

38. Computer Aided Research in Managing Educational Process, међународни научни скуп о теми: *Latest Trends on Engineering Education*, Corfu Island, Greece, 22-24. јула 2010.
39. Компјутерски подржана истраживања у управљању наставом, научни скуп о теми: *Силање и перспективе у основном и предшколском васпитању и образовању*, Педагошки факултет, Бијељина, 12. новембра 2010.
40. Аутономија личности ученика – циљ наставе и образовања, међународни научни скуп о теми: *Оспособљавање наставника за нове улоге*, Српска академија образовања, Београд, 9. децембра 2010.
41. Decision Support system in Physical Education, међународни научни скуп о теми: *Recent Advances in Artificial Intelligence, Knowledge Engineering & Data Bases*, University of Cambridge, Cambridge, 20-22. фебруара 2011.
42. Наставне стратегије за успјешно учење, научни скуп о теми: *Наука и идентитет*, Филозофски факултет, Пале, 21. и 22. маја 2011.
43. Однос глобалних и националних историјских догађаја и развој историјског мишљења у настави природе и друштва, научни скуп о теми: *Наука и глобализација*, Филозофски факултет, Пале, 17 – 19. маја 2013.
44. Наставник у акционим истраживањима, Други конгрес Републике Српске о теми: *Квалификације васпитања и образовања у педагошкој теорији и пракси*, Друштво педагога Републике Српске, Јахорина, 1. и 2. марта 2014.
45. Међународни научни скуп, о теми: *Проблеми и дилеме савремене наставе у теорији и пракси*, Учитељски факултет у Београду, Аранђеловац, 26. и 27. мај 2017.
46. Social Status of the Family as a Determinant of the Development of Lateralization, Gross and Fine Motor Skills in Pre-School Children, међународни научни скуп, о теми: *Applied Sciences*, Праг, 19 – 21. маја 2018.
47. Практична примена хеуристичке методе у настави, Научна конференција посвећена др Миленку Пикули, о теми: *Савремени математички проблеми*, Филозофски факултет Пале, Требиње, 12-13. октобра, 2018.
48. Сараднички односи будућих практичара – основа за грађења партнерства у пракси, II међународна научно-стручна конференција, о теми: *Иницијално образовање и стручно усавршавање васпитача – интердисциплинарно у грађењу квалитета*, Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмиум, Сремска Митровица, 9. новембра 2018.
49. Интердисциплинарни приступ садржајима у настави природе и друштва, IX научни скуп са међународним учешћем, о теми: *Наука и настава данас*, Педагошки факултет, Бијељина, 30. новембра 2018.
50. Истраживачке вештине ученика у настави природе и друштва – између исхода учења и наставних садржаја, међународни научни скуп о теми: *Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе*, Учитељски факултет, Београд, 20. мај 2019.

51. Теоријско-методолошке претпоставке развијања компетенција ученика путем пројектне наставе, међународни научни скуп о теми: *Пројрамске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе*, Учитељски факултет, Београд, 20. мај 2019.
52. Комплексност стручног оспособљавања учитеља за савремену наставу, међународна научна конференција о теми: *Професионалне компетенције у образовању за 21. век*, Факултет педагошких наука, Јагодина, 23-25 маја 2019.
53. Нове улоге наставника у настави усмереној на ученика, научни скуп о теми: *Иновативни приступи васпитању и образовању: стање, дилеме и перспективе*, Учитељски факултет у Призрену, Лепосавић, 30. маја – 01. јуна 2019.

УЧЕШЋЕ У НАУЧНИМ ПРОЈЕКТИМА

1. *Вредновање рада ученика, наставника и школе*, Републички завод за унапређивање васпитно-образовног рада, Сарајево, 1982.
2. *Хуманизација односа међу ђоловима и одговорно родитељство*, Филозофски факултет, Сарајево, 1984.
3. *Тенденције у концепцијама условавања основних односа између фундаментално-развојној и професионално-радној образовања и васпитања*, Филозофски факултет, Сарајево, 1990.
4. *Улога учитеља у развијању самосталној и стваралачкој рада ученика у разредној настави*, Учитељски факултет, Београд, 1993.
5. *Глобализација и мета-теоријске концепције педагошке методологије*, Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије, Београд, 2006.
6. *Промене у основно-школском образовању – проблеми, циљеви, стратегије*, Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије, Београд, 2006.
7. *Евалуација курикулума Учитељској факултету и примена информационо-комуникационих технологија ради подизања нивоа квалитета наставе*, Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије, Београд, 2006.
8. *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичној образовања и васпитања*, Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије, Београд, 2011.

РЕЦЕНЗИЈЕ НАУЧНИХ И СТРУЧНИХ ПУБЛИКАЦИЈА

1. Марко Стевановић: *Рецепција у настави*, Дневник, Нови Сад, 1988.
2. Радован Чокорило: *Породични одјој и вриједносне оријентације ученика*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1990.
3. Хашим Муминовић: *Методичка концепција наставе основне школе*, Уџбеници, приручници и дидактичка средства, Сарајево, 1991.
4. Бошко Влаховић: *Трансфер иновација у образовању*, Научна књига, Београд, 1993.

5. Петар Мандић: *Индивидуална комплексност и образовање*, Учитељски факултет, Београд, 1995.
6. Бошко Влаховић и Драгутин Франковић: *Педагошка хрестоматија*, Стручна књига, Београд, 1995.
7. Ивица Радовановић: *Стил њонашања наставника физичкој васпитања*, Учитељски факултет, Београд, 1997.
8. Радован Чокорило: *Вриједносне оријентације школске омладине*, Факултет физичке културе, Нови Сад, 1997.
9. Миленко Кундачина и Грозданка Гојков: *Збирка решених задатака из педагошке стайиистике*, Учитељски факултет, Ужице, 1998.
10. Стипан Јукић, Живољуб Лазаревић и Весна Вучковић: *Дидактика*, Учитељски факултет, Јагодина, 1998.
11. Петар Мандић, Ивица Радовановић и Данимир Мандић: *Увод у општи и информатичку педагогију*, Учитељски факултет, Београд, 1998.
12. Драго Бранковић: *Педагошке теорије*, Универзитет у Бања Луци, Бања Лука, 1999.
13. Ненад Сузић и др.: *Интерактивно учење*, Министарство просвјете Републике Српске, Бања Лука, 1999.
14. Драго Бранковић и др.: *Педагошко-психолошке и дидактичко-методичке основе васпитно-образовног рада*, Друштво педагога Републике Српске, Бања Лука, 1999.
15. Грозданка Гојков, Раденко Круљ и Миленко Кундачина: *Лексикон педагошке методологије*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 1999.
16. Јован Ђорђевић: *Реформни педагошки покрети у 20. веку*, Учитељски факултет, Београд, 2000.
17. Ненад Сузић и др.: *Интерактивно учење II*, Министарство просвјете Републике Српске, Бања Лука, 2000.
18. Миленко Кундачина и Грозданка Гојков: *Библиографија педагошке методологије*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2000.
19. Петар Стојаковић: *Коинитивни стилови и стилови учења*, Филозофски факултет, Бања Лука, 2000.
20. Драган Јешић: *Породица и слободно време младих*, Учитељски факултет, Београд, 2001.
21. Данимир Мандић: *Информациона технологија у образовању*, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2001.
22. Јелена Југовић, Бранка Бечановић и Винка Ковачевић: *Познавање друштва за 4. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2002.
23. Драго Бранковић и Миле Илић: *Основи педагогије*, Comesgraphica, Бања Лука, 2003.
24. Грозданка Гојков и Биљана Вујасин: *Збирка тезова из дидактике*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2003.
25. Грозданка Гојков: *Докимологија*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2003.

26. Мирко Дејић и Милена Егерић: *Методика наставе математике*, Учитељски факултет, Београд, 2003.
27. Бора Станимировић и Слађана Анђелковић: *Методика наставе природе и друштва*, Учитељски факултет, Врање, 2003.
28. Јелена Југовић и Јасна Радојичић: *Албум моје државе*, Радни листови за познавање друштва за 4. разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2003.
29. Сефедин Шеховић и Селим Шаћировић: *Да учење буде лако*, Клуб НТ, Београд, 2004.
30. Снежана Аздејковић и Јелена Југовић: *Свети око нас*, Уџбеник са радном свеском за први разред основне школе, Народна књига, Београд, 2004.
31. Милица Ђук и Мирослав Маринковић: *Здрави били*, Здравствено васпитање за први разред основне школе, Нова школа, Београд, 2004.
32. Драгољуб Вишњић и Драган Мартиновић: *Методика физичког васпитања*, БИГЗ Publishing, Београд, 2005.
33. Грозданка Гојков: *Увод у педагошку методологију*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2005.
34. Драго Бранковић и др.: *Иновације у универзитетској настави*, Филозофски факултет, Бања Лука, 2005.
35. Вук Милатовић: *Методика наставе почетничког читања и писања*, Топи, Београд, 2005.
36. Зоран Станковић: *Примена наставе на више нивоа сложености мултимедијалним ресурсима у настави природе и друштва*, Филозофски факултет, Ниш, 2005.
37. Јасна Радојичић, Љиљана Црномарковић, Снежана Аздејковић и Јелена Југовић: *Природа и друштво*, Уџбеник са радном свеском за трећи разред основне школе, Народна књига, Београд, 2005.
38. Данимир Мандић и Мирослава Ристић: *WEB портали и образовање на даљину у функцији подизања квалитета наставе*, Медиаграф, Београд, 2006.
39. Сефедин Шеховић: *Дидактика*, Учитељски факултет, Београд, 2006.
40. Велизар Недовић и Сефедин Шеховић: *Учење и читање у савременој култури*, Учитељски факултет, Београд, 2006.
41. Грозданка Гојков: *Мета-теоријске концепције педагошке методологије*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2006.
42. Нада Вилотијевић: *Интегративна настава природе и друштва*, Школска књига, Београд, 2006.
43. Љиљана Црномарковић, Јасна Радојичић, Снежана Аздејковић и Јелена Југовић: *Природа и друштво*, Уџбеник са радном свеском за четврти разред основне школе, Народна књига, Београд, 2006.
44. Нада Вилотијевић: *Практикум из методике наставе природе и друштва*, Merlin company, Београд, 2007.
45. Раденко Круљ, Синиша Стојановић и Јелена Круљ-Драшковић: *Увод у методологију педагошких изражавања са статистиком*, Учитељски факултет, Врање, 2007.

46. Бранко Јовановић и Оливера Кнежевић-Флорић: *Основи методологије педагошких истраживања са статистиком*, Педагошки факултет, Јагодина, 2007.
47. Грозданка Гојков: *Квалификативна истраживачка парадиџма у педагогији*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Вршац, 2007.
48. Вера Радовић: *Феминизација учитељској поезије*, Учитељски факултет, Београд, 2007.
49. Зорица Веиновић: *Настава природе и друштва у функцији одрживог развоја*, Учитељски факултет, Београд, 2007.
50. Ђуро Сврдлин: *Радост и страх у завичају*, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево, 2007.
51. Сања Благоданић: *Методичка ефикасност мреже појмова*, Учитељски факултет, Београд, 2008.
52. Данимир Мандић и Мирослава Ристић: *Практикум из информатике*, Merlin Company, Ваљево, 2008.
53. Данимир Мандић и Мирослава Ристић: *Практикум из образовне технологије*, Merlin Company, Ваљево, 2008.
54. *Teacher's Role in Contemporary Education*, (зборник радова) Učiteljski fakulrt, Beograd i Panstwowa Wyzsza Szkola Zawodowa w Nowym Saczu, Nowy Sacz, 2008.
55. Ирена Голубовић-Илић: *Индивидуализација наставе природе и друштва*, Педагошки факултет, Јагодина, 2008.
56. Ратко Дунђеровић, Ивица Радовановић и Сватлана Леви: *Управљање разредом*, Учитељски факултет, Београд, 2009.
57. Миле Илић: *Инклузивна настава*, Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2009.
58. Јелена Максимовић: *Различити методолошки приступи у истраживању школској неухијех*, Филозофски факултет, Ниш, 2009.
59. Борис Кожух и Јелена Максимовић: *Обрада података у педагошким истраживањима*, Филозофски факултет, Ниш, 2009.
60. *Student in Contemporary Learning and Teaching*, (зборник радова) Panstwowa Wyzsza Szkola Zawodowa w Nowym Saczu, Nowy Sacz i Učiteljski fakultet, Beograd, 2009.
61. Зоран Аврамовић и Миља Вујачић: *Наставник између теорије и наставне праксе*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2010.
62. Душан Ристановић: *Хеурисички модел наставе*, Учитељски факултет, Јагодина, 2010.
63. Драго Бранковић и Миле Илић: *Увод у педагогију и дидактику*, Комесграфика, Бања Лука, 2010.
64. Ненад Сузић: *Правила писања научног рада: АПА и други стандарди*, XBS, Бања Лука, 2010.
65. Данимир Мандић: *Интјернеј технологије*, Чигоја штампа, Београд, 2010.
66. Младен Вилотијевић и Нада Вилотијевић: *Пројектна настава*, Школска књига, Београд, 2010.
67. Гордана Мишчевић-Кадиевић: *Коопјеративна настава природе и друштва и квалитет знања ученика*, Учитељски факултет, Београд, 2010.

68. Борис Кожух и Јелена Максимовић: *Дескриптивна статистика у педагошким истраживањима*, Филозофски факултет, Ниш, 2011.
69. Ивко Николић: *Објекти за извођење наставе природе и друштва*, Атос, Крагујевац, 2011.
70. Младен Вилотијевић, Ивица Радовановић и Светлана Леви: *Менаџмент у образовању*, Учитељски факултет, Београд, 2011.
71. Радован Чокорило: *Педагогија спортиста*, Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад, 2012.
72. Сефедин Шеховић: *Дидактика – теорија учења и поучавања*, Учитељски факултет, Београд, 2012.
73. Јелена Максимовић: *Акциона истраживања у педагошкој теорији и пракси*, Филозофски факултет, Ниш, 2012.
74. Игор Солаковић: *Систем за образовање на даљину на наставничким факултетима*, Центар за образовну технологију Републике Српске, Бијељина, 2012.
75. Александар Стојановић и Александра Мандић: *Методика развоја личних математичких вјештина*: практикум, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Вршац, 2012.
76. Биљана Сладоје-Бошњак: *Математичке студије и настава*, Универзитет у Источном Сарајеву - Филозофски факултет Пале, Пале, 2013.
77. Вера Ж. Радовић: *О наставним методама* (изабрани радови) Учитељски факултет, Београд, 2013.
78. Драган Јешић: *Методика васпитачког рада*, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина, 2013.
79. Сања Благданић: *Историјски садржаји у настави природе и друштва*, Учитељски факултет, Београд, 2014.
80. Весна Картал: *ТИМСС 2011 – природне науке*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2014.
81. Грозданка Гојков, Александра Гојков-Рајић и Александар Стојановић: *Хеурстичке дидактичке студије у високошколској настави*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Вршац, 2014.
82. Вера Радовић: *Rhetorice docens – стандарди за примену монолошке методе у настави*, Завод за уџбенике, Београд, 2015.
83. Златко Павловић: *Облици васпитања и онтогенеза*, Универзитет у Источном Сарајеву - Филозофски факултет Пале, Пале, 2015.
84. Биљана Живковић, Славољуб Јовановић и Вујадин Рудић: *Методика наставе географије*, Српско географско друштво, Београд, 2015.
85. Јелена Максимовић и Јелена Османовић: *Истраживање педагога у школи: примери рефлексивне праксе*, Филозофски факултет, Ниш, 2015.
86. Младен Вилотијевић и Данимир Мандић: *Управљање развојним променама у васпитачко-образовним системима*, Учитељски факултет, Београд, 2015.

87. Мирко Дејић, Милана Егерић и Александра Михајловић: *Методика математике у разредној настави*, Факултет педагошких наука, Јагодина, 2015.
88. Радован Чокорило: *Педагогија и педагогија спортиста*, Универзитет у Новом Саду - Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад, 2015.
89. Ивко Николић: *Улоге наставника природе и друштва у школи која се убрзано мења*, Школска књига, Београд, 2015.
90. Слободан Станојловић и Данимир Мандић: *Хијермедији у настави и учењу*, Учитељски факултет, Београд, 2016.
91. Ивко Николић: *Компјутерски приступи настави природе и друштва*, Школска књига, Београд, 2016.
92. Александар Стојановић и Драгана Богавац: *Методичке стратегије развоја децијих компетенција у савременој предшколској установи*, Учитељски факултет, Београд, 2016.
93. Златко Павловић: *Увод у педагошку статистику*, Универзитет у Источном Сарајеву - Филозофски факултет Пале, Пале, 2016.
94. Бранка Ковачевић: *Васпитање у настави*, Универзитет у Источном Сарајеву - Филозофски факултет Пале, Пале, 2016.
95. Сефедин Шеховић и Филдуза Прушевић Садовић: *Дидактички практикум*, Учитељски факултет, Београд, 2017.
96. Ирена Голубовић-Илић: *Истраживачке активности у настави природе и друштва*, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, 2017.
97. Мирослава Ристић и Данимир Мандић: *Образовање на даљину*, Учитељски факултет, Београд, 2017.
98. Јелена Максимовић: *Акциона истраживања и рефлексивна пракса*, Филозофски факултет, Ниш, 2017.
99. Бранка Ковачевић: *Студенти у савременој настави*, Универзитет у Источном Сарајеву - Филозофски факултет Пале, Пале, 2017.
100. Младен Вилотијевић, Нада Вилотијевић и Данимир Мандић: *Пројектна настава у ИКТ окружењу*, Учитељски факултет, Београд, 2018.
101. Зорица Ковачевић: *Особљивање за самостално учење*, Учитељски факултет, Београд, 2018.
102. Зорица Веиновић: *Улога деце у очувању животног средине и/у одрживом друштву: прилози васпитању и образовању за одрживи развој*, Учитељски факултет, Београд, 2018.
103. Љиљана Живковић: *Школска пракса*, Српско географско друштво, Београд, 2018.
104. Биљана Сладоје-Бошњак: *Процес научног сазнања у педагогији*, Матична библиотека, Источно Сарајево, 2018.
105. Ивко Николић и Милица Ђук: *Свет око нас*, Уџбеник са радном свеском за други разред основне школе, Нова школа, Београд, 2019.
106. Душан Ристановић: *Пројектни модел наставе природе и друштва*, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, 2019.

107. Биљана Сладоје Бошњак: *Теоријолошки аспекти у васпитању – допринос историји националне педагогије*, Јасен, Београд, 2019.
108. Јелена Р. Круљ: *Дидактичка истраживања у педагошкој теорији и образовно-васпитној пракси*, Учитељски факултет у Лепосавићу, Лепосавић, 2019.
109. Петар Рајчевић: *Учевина и школа*, Ћирилица, Нови Сад, 2019.
110. Звездан Арсић: *Дидактички хоризонти*, Филозофски факултет, Косовска Митровица, 2019.
111. Јелена Максимовић и Јелена Османовић: *Системски процеси у педагошким истраживањима*, Филозофски факултет Универзитета у Нишу, Ниш, 2020.
112. Миланка Џинових и Милутин Тадић: *Географски појмови кроз олеге*, Учитељски факултет, Београд, 2020.
113. Сефедин Шеховић и Филдуза Прушевић Садовић: *Дидактика – савремени појмови*, Учитељски факултет, Београд, 2020.
114. Драго Бранковић: *Идентичитет српске педагогије*, Друштво чланова Матице српске у Републици Српској, Бањалука, 2020.

УРЕЂИВАЧКА ДЕЛАТНОСТ

1. Одговорни уредник часописа *Наша школа*, Сарајево (1989-1992)
2. Члан Редакције часописа *Педагогија*, Београд (1989-1995)
3. Главни и одговорни уредник часописа *Педагогија*, Београд (1997-2002)
4. Члан Редакције часописа *Иновације у настави*, Београд (1993-2003)
5. Члан Редакције часописа *Наша школа*, Бања Лука (1994-2004)
6. Члан Редакције часописа *Учење и настава*, Београд (2015 -)
7. Члан Уредништва међународног научног часописа *Croatian Journal of education*, Загреб (2016 - 2018)
8. Члан Редакције часописа *Методичка теорија и пракса*, Београд (2017 -)
9. Члан Уредништва часописа *Нова школа*, Бијељина (2017 -)

ЛЕКСИКОНСКЕ ОДРЕДНИЦЕ

ДИДАКТИКА (грч. *didasko* – поучавам, *didaskein* – поучавати) – наука о → **настави**. Термин *д.* у педагошку терминологију увео је, почетком XVII века, Волфганг Ратке, немачки мислилац и реформатор васпитно-образовног система. Оснивач научне *д.*, чешки → **педагог** Јан Амос Коменски, књигом *Велика дидактика* (1657) учинио је да се термин устали у дидактичкој комуникацији и наставној пракси. Назив *д.* задржан је до данас у германским и словенским земљама. У романским и англосаксонским земљама, нарочито у САД, термин *д.* није потпуно прихваћен – уместо њега јављају се термини → **курикулум**, технологија инструкције, → **образовна технологија**, → **моделовање** процеса учења и сл. – Постојала су и постоје различита

схватања *г*. Првобитно је *г*. дефинисана као вештина поучавања, потом као теорија образовања, теорија наставе, теорија образовања и наставе итд. У новијој уџбеничкој литератури налазимо и следећа одређења: *г*. је општа методика (С. Гогола); *г*. је педагошка дисциплина која проучава опште законитости и категорије васпитно-образовног рада у настави (Т. Продановић); *г*. је педагошка дисциплина која проучава законитости → **образовања** (В. Пољак); *г*. је педагошко-андрагошка наука која проучава чиниоце и токове наставе (Н. Филиповић), *г*. је наука о општим законитостима наставе (М. Баковљев); *г*. је посебна педагошка дисциплина која проучава суштинске проблеме образовања и → **васпитања** путем наставе и учења (Ј. Ђорђевић); *г*. је педагошка дисциплина која проучава опште проблеме и законитости наставе и учења (М. Вилотијевић) итд. Данас не постоји усаглашено схватање ни у погледу научног статуса *г*. (→ **вештина**, теорија, научна дисциплина, наука) ни у погледу предмета проучавања *г*. (поучавање, образовање, настава, образовање и настава, настава и учење, васпитно-образовни рад у настави итд.).

У другој половини прошлог века дошло је до интензивног развоја дидактичке науке и појаве различитих → **дидактичких теорија** и дидактичких дисциплина. Њихова појава детерминисана је *доминацијом* → **истраживачке традиције** (духовно-научна *г*., емпиријско-експериментална *г*., критичко-конструктивна *г*.), *вертикалном диференцијацијом г*. (→ **предшколска г**., основношколска *г*., средњошколска *г*., високошколска *г*., андрагошка *г*.), *интеграцијом г*. са *другим наукама* (философска *г*., психолошка *г*., социолошка *г*., комуникацијска *г*., → **медијска г**., кибернетичка *г*., курикуларна *г*., глотодидактика, теледидактика и сл.), доминацијом фактора *наставног рада* (→ **ученик**, → **наставник**, → **наставни садржаји**) итд. У дидактичкој теорији највише пажње до сада је посвећивано разради и промишљању гносеолошки утемељених дидактичких праваца (сензуалистичка *г*., интелектуалистичка *г*., неотомистичка *г*., прагматистичка *г*., егзистенцијалистичка *г*. и марксистичка *г*.), дидактичких праваца методолошког обележја (нормативна *г*., духовно-научна *г*., експериментална *г*. и сл.) и → **дидактици „нове“ школе**. Шездесетих година прошлог века појавили су се: *г*. као теорија образовања, *г*. као теорија наставе (поучавања и учења), комуникативна *г*., информационо-кибернетичка *г*. и курикуларни покрет. Курикуларни покрет извршио је значајан утицај и одиграо битну улогу у трансформацији наведених дидактичких праваца. Под утицајем теорије курикулума и темељних научних постулата комуникативне *г*. (симболичког интеракционизма, комуникације и → **еманципације** као циља образовања) дошло је до знатније трансформације дидактичких праваца који су се појавили шездесетих година. Тако су осамдесетих година прошлог века настале следеће дидактичке теорије и правци: критички-конструктивна *г*., наставак *г*. као теорије образовања; *г*. као теорија учења, → **хамбуршка дидактичка школа**, настала из *г*. као теорије наставе (поучавања и учења), → **берлинске дидактичке школе**; информационо-кибернетичка *г*. остала је неизмењена; критичко-комуникативна *г*. развила се из комуникативне *г*. У новијој дидактичкој литератури сусрећу се и следеће дидактичке теорије: реалистичка *г*., структурална *г*., *г*. као теорија интеракције, системска *г*., *г*. заснована на теорији односа, *г*. активности и искуства и сл. Проучавања су показала, код нас и у свету, да се на дидактичке правце и системе

гледа и с позиција места и улоге учесника (ученика и наставника) у настави, јер они изражавају суштинске односе у њој. У правцима који припадају *објективистичким* и *позитивистичким* тенденцијама у *г.*, на ученика се гледа као на објекат свих процеса (структурална *г.*, *г.* као теорија система и кибернетичко-информациона *г.*); у правцима који припадају *инструменталистичким* и *материјалистичким* тенденцијама, ученик се третира као субјекат свих процеса (комуникативна *г.* и критичко-комуникативна *г.*); *индивидуалистички* и *интеракционистички* усмерени правци у савременој *г.* ученика виде као субјекат и објекат процеса образовања и учења (*г.* као теорија образовања и критичко-конструктивна *г.* као њен наставак, *г.* као теорија наставе, *г.* као теорија учења, интеракционистичка *г.*, реалистичка *г.*, *г.* заснована на теорији односа и *г.* активности и искуства).

Различите *г.* и дидактичке теорије резултат су, пре свега, различитих методолошких приступа и истраживачких традиција. Наглашавањем духовно-научне оријентације, хуманистичког и историјско-херменеутичког приступа утицало се на појаву *г.* као теорије образовања. Истицањем позитивистичке и неопозитивистичке педагошке оријентације и емпиријско-искуствене и експерименталне методе, у први план су избиле: *г.* као теорија поучавања и учења, *г.* као теорија учења, информационо-кибернетичка *г.* и др. Осим духовно-научне и позитивистичке оријентације у *г.*, све је присутнија и критичка оријентација – захваљујући критичким теоријама друштва. Метода критике друштва и идеологије епистемолошко-методолошки одређује критичку оријентацију у *г.*, којој припадају пре свега критичко-конструктивна *г.* и критичко-комуникативна *г.* Дидактичко поље чине: циљ и → **задачи наставе**, наставни садржаји, артикулација наставе, врсте наставе, → **наставне методе**, → **дидактички принципи**, → **организација наставе**, → **облици рада у настави**, → **фактори наставе**, → **наставна средства**.

Лит.: М. Вилотијевић, *Дидактика*, 1999; М. Bakovljev, *Didaktika*, 1992; V. Bandur, „Savremene didaktičke teorije“, *Naša škola*, 3–4, 1991; H. Gudjons i dr.: *Didaktičke teorije* (прев.), 1994; J. A. Komenski, *Velika didaktika* (прев.), 1954; W. F. Kron, *Grundwissen Pädagogik*, 1988; V. Poljak, *Didaktika* 1970; Т. Продановић, *Основи дидактике*, 1968; N. Trnavac – J. Đorđević, *Pedagogija*, 1992; N. Filipović, *Didaktika*, 1977.

В. Б.

(Лексикон образовних термина, Учитељски факултет, Београд, 2014: 148-150)

МЕТОДИКА (грч. *meta* – са, *odos* – путник) наука која проучава законитости → **васпитања** и → **образовања** у оквиру једног → **наставног предмета** или васпитно-образовног подручја, односно → **модула** (логички повезано више наставних предмета и/или васпитно-образовних тема). У новијој руској, немачкој и српској лексикографској литератури (речницима, лексиконима и енциклопедијама) и → **учбеницима** налазимо следећа одређења: *м.* је педагошка наука која проучава законитости → **наставе** одговарајућег предмета; *м.* је педагошка дисциплина која се бави задацима и организацијом васпитно-образовног рада у оквиру појединих наставних предмета; *м.* је наука о методама и њиховој примени у педагошком процесу; *м.* је педагошка дисциплина која проучава законитости васпитања и образовања путем једног наставног предмета, односно васпитно-образовног подручја; *м.* је дидактичка дисциплина која проучава законитости наставе једног наставног предмета. Данас међу методичарима не

постоји усаглашено схватање ни у погледу *научној стипендије* м. (вештина, научна дисциплина, наука), ни у погледу *предмета проучавања* м. (настава, васпитање и образовање, организација васпитно-образовног рада, методе и њихова примена у педагошком процесу итд.), ни у погледу *назива* м. (нпр. методика наставе математике, методика математике, дидактика математике, методика математичког образовања, теорија наставе математике и сл.), па ни у погледу *научне утемељености* м. (педагошко-дидактичка, стручна, психолошка и сл.). – У последње време м. се интензивно развија. На данашњем степену њеног развоја дошло је до диференцијације пре свега с обзиром на наставне предмете (нпр. м. наставе математике), васпитно-образовна подручја (нпр. м. наставе геометрије) и с обзиром на ниво васпитања и образовања (нпр. → **м. предшколског васпитања и образовања**, → **м. разредне наставе** и сл.).

Постојала су и постоје различита схватања о предмету проучавања и називу м. Углавном се предмет проучавања м. везује уз одређени наставни предмет (тада је реч о предметној дидактици) или наставни модул. Везујући предмет проучавања уз наставни предмет или наставни модул, што се најчешће чини у оквиру педагогистички усмерене м., бира се и одговарајући термин за ту предметност. Отуда називи: методика наставе српског језика (наставни предмет), методика наставе језичко-уметничког образовања и методика наставе почетног читања и писања (васпитно-образовно подручје или наставни модул). На садашњем степену развоја науке, посебно педагошке, м., према неким мишљењима, проширује свој предмет проучавања и на слободне активности и друге облике васпитно-образовног рада, тј. на васпитно-образовни процес у целини (постојање м. језичког васпитања и образовања, м. математичког образовања и сл., то потврђује). Назив м. изводи се и према науци или уметности на којој се заснива, што истичу нарочито заговорници сцијентистички усмерене м. (тако, нпр., имамо: м. српског језика, м. математике итд.). У последње време, због наглашене повезаности → **дидактике** (опште м.) и појединих м. (специјалних, предметних дидактика) и дидактичке утемељености м., све чешће се употребљава термин дидактика уместо термина м. (нпр., дидактика књижевности, дидактика физике и сл.). Та терминологија нарочито је афирмисана на германском и романском језичком подручју. Било би вишеструко корисно да се ова терминологија устали и на српском језичком подручју.

У методичкој литератури присутна су два релативно супротстављена приступа (концепта, → **модела**) методици: *педагогизовани* (м. одговара на питање *како*) и *сцијентизовани* (м. одговара на питање *шта*). Теоретичари и практичари који долазе из предметне (матичне, супстанцијалне) струке опредељују се за утемељење м. које полази од → **наставног садржаја** који се преузима из научних или уметничких дисциплина. На овај начин жели се створити, уместо педагогизоване, нови, сцијентизовани модел м., који се заснива пре свега на одговарајућем научном садржају. Међутим, потребно је нагласити да између научних и → **наставних садржаја** свакако постоји извештајан паралелизам, али се ти садржаји не могу поистоветити. Дидактичко-методичком трансформацијом научних садржаја не сме се довести у питање њихова научност, али се не сме допустити ни дословно пресликавање науке у наставни предмет, и то како у погледу обима и дубине (интензитета), тако и у погледу распореда садржаја. Дословно пресликавање појединих наука (научних дисциплина) у наставне предмете довело би до сцијенти-

зације садржаја наставе, на штету његове педагогизације. Садржај наставе, нарочито у млађим / нижим → **разредима** → **основне школе**, мора бити довољно педагогизован – примерен психофизичким и васпитно-образовним могућностима деце и ученика, при чему се не сме из вида изгубити научност садржаја који се узимају из одговарајућих матичних наука. Ускладити сцијентистичке утицаје са законитостима васпитања и образовања основни је смисао дидактичко-методичке трансформације садржаја, те суштина и иманентно обележје савремене *м. Присталице сцијентизоване (стручне) м.* губе из вида не само законитости васпитно-образовног процеса него и његов гносеолошки, психолошки и педагошки контекст. Запостављање педагошке, дидактичке и психолошке компоненте доводи до пренаглашавања уже стручне компоненте. Тако се појављује становиште према коме је довољно познавање садржаја (струке, науке), а то ће осигурати и познавање *м.* Заговорници тога приступа наступају с максимумом *ко зна сѝруку, зна и мѝодуку.* Тиме се доводи у питање предметно-методолошка аутономија *м.*

Лит.: В. Банђур, *Педагошко-методолошко ушмељење методике разредне наставе*, 2001; А. Вежен, *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*, 2008; М. Вилотијевић, *Дидактика*, 1999; *Дометии и ѝерсѝекѝиве методике васѝиѝино-образовноѝ рага*, зборник, 1997; Ђ. Лекић, *Методика разредне наставе*, 2005; *Metodika i sustavi znanosti i obrazovanja*, zbornik, 1986; *Методика – научна и наставна дисциплина*, зборник, 1998; N. Filipović, *Didaktika*, 1977.

В. Б.

(Лексикон образовних термина, Учитељски факултет, Београд, 2014: 404-401)

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ – назив за → **методику** која проучава → **разредну наставу** – наставу у млађим / нижим → **разредима** → **основне школе** (ређи је али можда адекватнији назив → **дидактика** разредне наставе); припада четвртој генерацији наука (друга половина XX века). У оквиру методичке науке, која је већ ушла у фазу сопствене диференцијације, афирмисале су се различите методичке дисциплине. Неке од њих добиле су и статус академских дисциплина – предају се као самосталне наставне дисциплине (студијски предмети) на → **високошколским установама**. Резултат те диференцијације јесте и *м. р. н.* (методика елементарне наставе, примарног образовања, наставе у млађим разредима основне школе). Њом су обухваћене методике наставних предмета прописаних → **наставним планом** за млађе / ниже разреде основне школе. Реч је, пре свега, о следећим методикама: методика наставе српског језика и књижевности, методика наставе математике, методика наставе природе и друштва, методика наставе физичког васпитања, методика наставе ликовне културе и методика наставе музичке културе. *М. р. н.* се у Србији у последње време развија интензивно, нарочито после отварања (1993) учитељских и педагошких → **факултета**. О њеном развоју уверљиво сведочи и → **акредитација** докторских → **студија** из те научне области (2010) на учитељским факултетима у Београду, Ужицу и Врању. У оквиру студијског програма изучава се и предмет *Теоријско-методолошки ѝроблеми методике разредне наставе*. Докторске студије претпоставка су али и резултат развоја *м. р. н.* и методичке науке у целини.

Постоје различите теорије о предмету проучавања *м. р. н.* Најчешће се предметом методике сматра → **настава** појединих → **наставних предмета** или наставних области. Тако се кон-

ституишу методичке дисциплине типа: методика наставе математике, методика наставе природе и друштва, методика наставе почетног читања и писања и сл. *М. р. н.* се, на данашњем степену развоја науке, посебно педагошке, не исцрпљује само у настави, јер настава није једини облик васпитног и образовног рада у → **школи**. Она обухвата шири предмет проучавања – *васпийно-образовни процес* у свим његовим појавним облицима. То су, осим наставе, различити облици ваншколских и ваннаставних делатности, односно слободних активности у одређеној предметној области. На тај начин *м. р. н.* предмет проучавања проширује с наставе и на слободне активности и друге облике васпитно-образовног рада у млађим разредима основне школе. Стога говоримо да је *м. р. н.* наука која проучава законитости → **васпитања** и → **образовања** → **ученика** у млађим разредима основне школе уз помоћ садржаја наставних предмета, васпитно-образовних → **модула** и слободних активности прописаних наставним планом (I–IV). Резултат овог концепта одражава се и на називе методика: методика језичког васпитања и образовања, методика математичког образовања и васпитања, методика природнонаучног и друштвеног васпитања и образовања и сл. Ако се предметом *м.р.н.* сматрају *наставни садржаји* онда имамо назив типа: методика математике. У методичкој теорији и пракси сусрећемо и називе типа: дидактика математике, теорија наставе математике и др. Шта је, дакле, предмет проучавања *м. р. н.*: → **наставни процес**, васпитно-образовни процес или наставни (научни) садржаји? Област њенога → **истраживања** јесте настава и други облици васпитно-образовног рада у оквиру појединог наставног предмета или наставног подручја. То је наука о наставним предметима и васпитно-образовним подручјима у млађим разредима основне школе. Ово упућује на закључак да је предмет проучавања *м. р. н.* процес који се разуме као процес васпитања и образовања. Прецизније, *м. р. н.* проучава законитости васпитања и образовања у појединим наставним предметима или наставним модулима (областима) који се изучавају у млађим разредима основне школе. Основне функције *м. р. н.* и појединих методика које њој припадају јесу откривање законитости васпитно-образовног рада ради обogaћивања методичке теорије и унапређивања методичке (васпитно-образовне) праксе у настави одређеног наставног предмета или у наставној области. То значи да је *м. р. н.* у функцији унапређивања теорије и праксе наставе и других облика васпитног и образовног рада у оквиру појединих наставних предмета и области у млађим разредима основне школе; она је истовремено и претпоставка и резултат развоја методичке теорије и → **методичке праксе**. Основна поља *м. р. н.* чине: циљ и задаци разредне наставе, → **наставни садржаји** у млађим разредима основне школе, → **наставне методе**, → **дидактички принципи**, организација разредне наставе (планирање, реализација и вредновање), облици рада у разредној настави, → **фактори наставе**, → **наставна средства**.

Лит.: В. Банђур, *Педагошко-методолошко ушмељење методике разредне наставе*, 2001; А. Вежен, *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*, 2008; М. Вилотијевић, *Дидактика*, 1999; Домети и њерсејективне методике васпийно-образовног рада, зборник, 1997; Ђ. Лекић, *Методика разредне наставе*, 2005; *Metodika i sustavi znanosti i obrazovanja*, zbornik, 1986; *Методика – научна и наставна дисциплина*, зборник, 1998; N. Filipović, *Didaktika*, 1977.

В. Б.

(Лексикон образовних термина, Учитељски факултет, Београд, 2014: 418-419)

Лексикон образовних термина (2014). Београд: Учитељски факултет.

Методичка теорија и пракса број 2/2020

УДК:37

Стр. 285–286

ЈЕЗИЧКЕ ИГРЕ

Невена Хаџи Јованчић

ЛИКОВНИ МАТЕРИЈАЛИ И ТЕХНИКЕ – технички елементи неопходни у процесу изведбе ликовног дела. Техника (од грч. *tehne* – вештина) представља начин изведбе у односу на материјал, а често и назив добија према материјалу којим је дело изведено (пастел, темпера, скулптура у камену итд.). – Традиционални *л. м. и њ.* групишу се и деле према области ликовног изражавања, тако да постоје → **цртачки материјали и технике**, → **сликарски материјали и технике**, → **вајарски материјали и технике** и → **графички материјали и технике**, као и материјали у → **архитектури**. – Међутим, *л. м. и њ.* можемо посматрати и у односу на својства материјала у процесу израде ликовног дела, па разликујемо директне и индиректне технике. Директне ликовне технике су оне код којих се дело одмах ствара у коначном материјалу, док су индиректне оне код којих уметник током неколико фаза израде добија дело, обично технички захтевније (било због природе материјала или због природе самог процеса). Све ликовне технике у → **сликарству** и → **цртању** су директне: уметник од изабраног материјала своје дело одмах ствара у коначном облику (темпера, гваш, акварел, цртеж угљеном, оловком, крејоном итд.); у → **вајарству**, ликовне технике могу бити и директне и индиректне, што најчешће зависи од природе материјала. Директне су све вајарске технике рада у тврдим материјалима: класање камена, тесање дрвета, тј. вајар своје дело ствара директно, у коначном материјалу и облику. Осим ових, директна техника је и када се скулптура заваривањем (металних плоча или делова), грађењем од делова (дрвета, пластике, комбинованим материјалима) склапа у тродимензионалну композицију. Индиректне технике у вајарству су оне у којима се ради у меким материјалима, јер се коначно дело добија из неколико фаза. Иако вајањем / обликовањем меког материјала (глине, вајарског пластелина, воска итд.) вајарско дело настаје у свом коначном облику у уметничком смислу, оно се не може трајно одржати већ га је неопходно додатно обрадити или пренети у неки други трајнији материјал. Рецимо, најпопуларнији вајарски материјал – глина, мек је и лако се обликује, вајарима пружа могућност брзих промена и варирања израза, али није трајан: неотпоран је на воду, а када се суши, склон је пуцању и осипању, тако

да се мора пренети у неки други материјал или термички обрадити (→ **теракота**). Стога су, због процеса израде, дакле у техничком смислу, вајарске технике у неким материјалима индиректне – моделовање (вајање, обликовање) самог вајарског дела прва је фаза: израђује се модел који ће ливењем, путем калупа, бити верно пренет у неки трајнији материјал (гипс, бронза, алуминијум, полиестерска смола, бетон итд.). У → **графици** нема директних техника јер је графика уметност штампања и умножавања, тј. добијања већег броја отисака. Под штампањем се овде не мисли на масовну производњу комерцијалних производа – књига, новина, текстила итд. – већ на штампање ауторске графике, тј. оригинално стварање уметника графичара, подложно различитим врстама експериментисања током самога процеса рада, и у којој уметник сам штампа целокупан свој тираж.

Када посматрамо примену традиционалних и/или професионалних *л. м. и њ.* у настави, руководимо се превасходно критеријумом безбедности. Многи материјали који се употребљавају у професионалној уметности опасни су, алатке неподатне, а процеси сложени. Стога се, имајући у виду претходно, од професионалних *л. м. и њ.* у школи, у свом изворном облику, могу примењивати сви цртачки материјали и технике (оловка, пастели, туш и перо, угљен итд.), сликарски материјали и технике, као што су: темпера, гваш, акварел, тј. они код којих је растварач вода, као и поступци попут колажа, зграфита итд. Међутим, уљане боје и слични материјали, који користе хемијске раствараче и поседују отровне пигменте, нису подесни за рад с децом; као и неке традиционалне декоративне сликарске технике, због техничке сложености (нпр.: мозаик, витраж). Од вајарских материјала и техника у школи се могу употребљавати углавном меки материјали за обликовање, а од графичких техника линорез, и то у старијим разредима. Због сложених техничких захтева бројни материјали и технике који се користе у вајарству и графици у изворном се облику ретко могу примењивати у школи. Стога, да би се ученицима приближили процеси израде скулптуре и графике, најчешће се примењују → **алтернативни ликовни поступци и материјали**.

Лит.: Н. Бркић, *Технолојија сликарства, вајарства и иконографија*, 1973; R. Mayer, *The Artist's Handbook of Materials and Techniques*, 1940, 1991.

ЈЕЗИЧКЕ ИГРЕ Невена Хаџи Јованчић

АЛТЕРНАТИВНИ ЛИКОВНИ ПОСТУПЦИ И МАТЕРИЈАЛИ – ликовни поступци и материјали посебно осмишљени за потребе рада у школи, превасходно за најмлађи узраст. Будући да су материјал и технике средство израза у → **ликовним уметностима**, веома је важно чак и ученике нижих разреда упознати с различитим процесима израде ликовног дела. Ученицима се може омогућити да савладају основне принципе и процесе рада применом низа *а. л. њ. и м.*, неликовних, рециклираних али, пре свега, безбедних. Притом, скоро свака ликовна техника може, неком врстом алтернативе, било материјала било процеса, бити замењена с циљем да се расветли и објасни идеја која лежи у основи израза датом техником. У школи се могу примењивати сви цртачки материјали и поступци, као и технике, у свом изворном облику (оловка, пастели, туш и перо, угљен итд.), такође и → **сликарски материјали и технике** као што су: темпера, гваш, акварел, код којих је растварач вода, али и поступци попут колажа, зграфита итд. Међутим, уљане боје и слични материјали код којих се користе хемијски растварачи поседују отровне пигменте те нису подесни за рад са децом, као ни неке традиционалне декоративне сликарске технике, због своје техничке сложености – нпр. мозаик, витраж итд. Да бисмо ученицима у школи приближили начин изведбе и материјал за израду мозаика (добија се слагањем разнобојног камења у свеж малтер), можемо се послужити нпр. тестом и разнобојним пасуљем (од теста ћемо начинити дебелу плочу за подлогу у коју ћемо утискивати пасуљ различитих боја, градећи тонску композицију). За израду витража (традиционално се израђује од разнобојног стакла у оловној конструкцији) послужиће нам делови провидне пластике које ћемо уклопити у конструкцију од картона. Осим ових, и многе фолклорне технике сликања, као батик, тапас, у школи се могу радити адекватном заменом материјала, уз поштовање логике основног поступка. – Од → **вајарских материјала и техника**, у школи се могу употребљавати углавном меки материјали за обликовање, али процес израде скулптуре у тврдим материјалима, који као своју специфичност носи начин обраде и одузимање материјала од форме (каменог блока), може бити приближен тако што ће ученици дељањем сапуна или „шишањем“

сунђера у блоку, добијати вајарско дело. – → **Графика** је технички веома захтевна јер се многи типови штампе не могу радити без специјалних графичких преса; у школи се може радити једино ланорез, и то у старијим разредима; све остале технике прате сложени технички захтеви и користе се отровни материјали, тако да се мора прибећи *а. л. њ. и м.* Међутим, ако графику посматрамо кроз њену основну одлику – могућност добијања већег броја отисака – у основној школи можемо прибећи низу алтернативних начина за израду графичке матрице, уз избор примерених материјала и поступака прилагођених раду с ученицима. Различитим начинима могу се израдити матрице и добијати отисци – матрице добијене колажирањем канапа, картона, или израђене од пластелина, кромпира, гумица за брисање, сунђера... Радови настали од отисака шаке, прста, различитих предмета који поседују равну али текстурисану површину, послужиће за упознавање ученика са графиком. Графика је веома занимљива и значајна за рад са децом, а употребом различитих материјала ученици могу да истражују и упознају нове намене и својства ликовних и неликовних материјала. Истражујући могућности самог материјала и начина штампе, упознавање се и проширивати своја знања о основним графичким концептима. – Радећи алтернативним поступцима и/или материјалима моћи ће да упознају и одлике основних *шћићова шћићамће* – високу, дубоку и равну. Висока штампа је по типу израде уједно и једини облик штампе који се у школи може радити на исти начин као и у професионалној уметности, будући да за добијање отиска није неопходна преса. Међутим, у млађим разредима чак и високу штампу морамо прилагодити могућностима узраста: пошто је графичка боја тешко размазива, изузетно масна и густа, а разређује се и брише само разређивачем – дакле, потпуно је неподесна за рад с децом, може се у темперу додати глицерин (чиме ће се успорити сушење) и добити боја за отискивање.

Лит.: Н. Хаџи Јованчић, *Дечији аћеље I и II*, 2000; Н. Хаџи Јованчић, *Визуелне уметностћи: од идеје до дела*, 2009; Н. Хаџи Јованчић, *Уметностћ у оћићићем образовању: Функције и ћрисћићи настћави*, 2012.

Стана Смиљковић

Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању

Методичка теорија и пракса број 2/2020

УДК: 821.163.41.09-1 Стакић М.

стр. 289–291

ПУТНИЧЕ, ДАЛЕКО ЈЕ ЗЕМЉА ОБЕЋАНА

Добитница награде Београдског фестивала писаца *Вийезово ѝролеће*, Мирјана Стакић за књигу песама *Пшница рујалица* у издању Витеза, Београд, 2019. наставља не само романсијерски, већ и поетски пут овом, и пре ње већ прочитаним и приказаним збиркама. Песма као духовна песникињина вежба тежи ка хармонији која се постиже у складу са природом. Та енергија расте, преображава, буди емоције, у песникињиним грудима бујају лепоте сагледане унутрашњим видом, саопштене звуцима природе. Уз много асоцијација, поређења, ономатопеја осећа се живот и закони постојања. Као да је кроз песму прошетала онтологија природе, закорачио свет створен мишљу, испуњен светлостима које допиру са космичких висина у разним облицима и појавама. Снажне персонифициране слике дубоко се урезају у мисли и душе оних који умеју да осете реч и покрете у њој.

Застоја нема у нивовима стихова различите дужине, форме у циљу изградње јединственог песничког света. Као у слагалици која симболизује животне драме и спасења: у њој је „читав свет као слагалица“, „... велика стаза“, „... велика књига“, „... само велики сан.“ Значи ли, пита се песникиња, да је свет истински сан на јави, трагање за смислом, дубинама симболизованим у водама, висинама у облацима, месецу, небеском сазвежђу.

Вертикална линија која се с неба (звезда, месеца, сунца, облака) спушта на земљу, представља бескрајни песникињин видокруг богат разноврсним живим и неживим светом који доприноси динамици и непрекидном преображају. Ту су нивови лирских прича о виђеном и невиђеном, замишљеним, исклесаним из традиције и свеприсутне културе живљења и постојања. Зато љубав као дар који се не рађа већ ствара у бићу дубоке осећајности, преовладава песмама. То је „чаробна светлост“ настала из „звезданог праха“ у моментима када је упоређује са светлоом, плашљивом, нежном и дрхтавом, дивљом срном. Сва нескривена лепота која исијава из стихова исказаних инверзијама и опкорачењима, метафоричним везама речи, апострофама, понегде и римама, није заробљена птица, већ „најлепши израз“ драгог лица. Лице, осмех, патња, суза на њему, огледало су префињеног духовног бића. Човек му се, по речима Андрића, не

може нагледати. И кад се обраћа природи, у њој види човека, као и друга бића која ни у једном тренутку не нарушавају хармонију:

„Не волим зиму,
волим сан о њој.
Светлуцање капљица
и преламање Месечине,
просута бисера ниска
и лаки трептај грана“ (83).

Месец је „свевидеће око“, „чувар тајни“, светлост и знак истински или имагинарни, да-режљив гранама и сенкама, разигран у својој шароликости. Позив на игру уз нечујну песму прави је спој космичке и земљане хармоније, спој награђен лепотом живота у коме равноправ-но функционишу и невоље. У сваком песничком кораку нема посустајања.

Песме надахнуте културама, историјом и традицијом заузимају посебно место у збир-ци. У песми “Везиља” и другим, песникиња се клања њеном бићу које будним оком, маштом и својим читавим животом успоставља, везе свет и природу око себе:

„И птице само што не полете
трепери покрет раширених крила,
је л’ сањала да слободно лете,
или је замишљена док везе била“ (36).

Дивљење бојама, извезеним птицама које би прхнуле, или само што нису прхнуле са цр-вене плишане мараме, с друге стране души везиље опхрваној мишљу, неком бригом или ве-сељем, указује на слободни дух који се на тај начин, креацијом бори, буни, сања. Из тог унутра-шњег, наизглед невидљивог животног вртлога, избија снага воље и жеље да везену мараму обоји покретом, лепотом и сновима. Одом везиљи, ствараоцу личног света, поклања се песни-киња својом сликом одабраних речи које одишу духом старине, уз загонетку о коме се мисао везла и бојила. Марама-симбол девојачке спреме, израз је најискренијих осећања и надања не-ком другом, богатијем и срећнијем животу. Сам вез као знак који остаје, птица која се спрема да полети са мараме, а горско биље и зелене боје биљног царства, процвета, симболи су који откривају и душу наше песникиње. Иако у овој, и другим песмама, има уздаха, нема јадиковки, али има и заноса и радости након патње. Све тече и траје ношено космичком поезијом ветра и водом као извором живота и пролазности. Понајвише сновима:

„Заспала Ругалица,
Заспала птица,
Сан јој је постао
Драг“ (43).

Живот који је у хармонији са природом открива дубок уметнички и културни сензибилитет песникиње. По речима великог Гетеа „поезија указује на тајне природе и труди

се да их реши сликом“ и у овим песмама уочава се спонтаност језичке динамике којом се опевају разнолика људска осећања. Међу њима преовладава љубав према свету и умешност откривања лепота у животу, наизглед једноставном. Из стихова бјје ритам, налик на кораке, а краткоћа стихова и минус одсуство у изразу указују на мултимедијалност која подразумева комбинацију слика, речи и музику-мелодију стихова. То је природа која ствара, или *lat. natura naturata*, зато је неопходно схватити игру речи и игру слика у поетском простору Мирјанине поезије: реч у слици, слика у речи. Такав пространи пејзаж у песмама, и кад има описа, и кад се подразумевају из текста, час више, час мање, чини енергетску линију која покреће, уздиже од духовног до разумног, какав је пример песама из циклуса *У љубави шраї*. Духовним трагањима успостављена је снага лепоте као неисцрпне инспирације уз питање: „Хладну ноћ хоће ли пољупци загрејати.“

Ивко Николић

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Методичка теорија и пракса број 2/2020

УДК: 796.012.1-053.4

Стр 292–295

ТЕЛЕСНИ РАЗВОЈ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА
Пелемиш, В. (2018). *Сѝрукѝура и развој морфолошких и*
моѝоричких димензија ѝредшколске деце.
Београд: Учитељски факултет.

Целокупан физички и телесни развој детета основа су за формирање личности. Правилан и нормалан развој дечијег организма значи и добро здравље детета. Новија истраживања показују да 75% одрасле деце оболи услед последица болести у детињству, а да се свако четврто дете разболи у току године четири пута, тако да је апсолутно здраво само 10% оне деце која похађају предшколске установе у Србији (Pelemiš, 2011). Ако се посматрају деца млађег школског узраста, такође је поразан податак да њих 85-90% изостаје због лошег здравља (Маханева, 1997). Забрињавајући број деце изјашњава се да своје слободно време проводи за рачунаром и уз телевизију, што их доводи у ситуацију деловања ризико фактора по здравље (Ђокић, 2014). Ако је тако, зашто толико деце оболева? Одговор би се између осталог могао наћи у хипокинезији. То је болест савременог начина живота која нарушава функције органа и органских система у целини услед ограниченог кретања. Брига за дете, његово здравље и нормалан физички развој, призната је као један од најважнијих задатака у васпитању предшколске деце.

Предшколска деца, за разлику од осталих, још увек су у процесу формирања навика, које ће се даље рефлектовати на квалитет њиховог живота. Због тога су деца са претераном телесном тежином склона мањем упражњавању физичких активности (Planinsec & Matejek, 2004). Светска здравствена организација (WHO, 2000) последњих година велику пажњу придаје недовољној физичкој активности, те је сврстава у ризико фактор и изједначава је са ризико фактором који су раније само имали хипертензија и гојазност. Из тих разлога недовољну физичку активност можемо повезати са повећањем гојазности код деце на шта указују истраживања Mendonça & Anjos (2004). С обзиром на то да научну јавност све више окупира гојазност деце и недовољна физичка активност, јавља се интензивна потреба за праћење гојазности и побољ-

шањем кардиоваскуларног статуса код деце (Burdyukova et al., 2012). Праћење ових параметара има изузетан јавни значај с обзиром на то да је повезана с многим кардиоваскуларним болестима, хипертензијом и дијабетесом, који су водећи узрочници морталитета у одраслом раздобљу у развијеним земљама, на што указују и раније добијени налази (Holbrook, Wingard & Barrett-Connor, 1990; Sjostrom, 1992).

Можемо слободно рећи да потреба човека за физичком активношћу представља један од услова за његов опстанак, и као врсте и као јединке (Madić, Popović i Tumin, 2009). Свакодневно учествовање у различитим облицима физичких активности има позитиван утицај на раст и развој организма (Hennessy et al., 2010; Eathern, Morgan & Lubans, 2013). Значај физичких активности посебно се наглашава у предшколском узрасту. Насупрот устаљеном мишљењу да деца довољно учествују у физичким активностима средњег до умереног интензитета, већина новијих истраживања доказује да то није случај (Jago et al., 2011; Leary et al., 2013). Данас признати стручњаци за моторни развој Националне асоцијације за спорт и физичко васпитање (NASPE), препоручују дневно најмање 60 минута програмиране физичке активности средњег до високог интензитета за предшколску децу. Све је већа потреба утицаја програмираним физичким вежбањем, те присуство гојазности код деце предшколског узраста и оно погађа 25% канадске деце, а чак 22 милиона деце млађе од 5 година у свету (Canning, Courage & Frizzell, 2004; World Health Organization, 2008; Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute, 2005). У земљама развијеног света, на пример искуство из САД показује да упоредо с порастом преваленце гојазна деца имају све тежи степен гојазности. На то указују налази (Sturm, 2007). Аутор наводи да се од 2000. до 2005. године преваленца гојазности за BMI>30 повећала за 24%, за BMI>40 за 50%, а преваленца за BMI>50 увећана је за 75%. Чак и раније спроведено истраживање (Abraham, Collins & Nordsieck, 1971) указује да телесна тежина у младости има значајан предиктивни фактор у старости.

Предшколско васпитање као први степен, први ниво образовног система у Србији обухвата специфичан развојни период детета у узрасту од 1. до 7. године. У овом периоду се истичу сензитивни периоди у којима се стварају услови за интензиван психомоторни, афективни и когнитивни развој личности детета. Сложени процеси диференцирања различитих ткива, функционалног сазревања органског система и процеси раста, који карактеришу изразит морфо-функционални развој дечијег организма, захтевају квалитетан (теоријско-методички) приступ васпитању и образовању у предшколском периоду, који се заснива на интердисциплинарним научним основама (Savičević, 2012a).

Основни циљ боравка деце у предшколским установама је целовит развој укупних потенцијала сваког детета и напредовање у сваком од његових аспеката, уз проширивање и квалитативно усавршавање оних развојних домета које је дете већ освојило. Настоји се да се оформи емоционална личност, свесна себе и својих потенцијала, своје друштвене и природне средине, која је отворена, комуникативна, конструктивна и креативна, задовољна и испуњења оптимизмон у односу на себе, друге људе и живот у целини, која се руководи хуманим вредностима и тежњама, код које су уравнотежена физичка, интелектуална, емоционална и социјална

својства, однеговане аутентичне потребе, развијене личне карактерне црте, као и индивидуалне склоности и способности (Kamenov, 1997).

Опште основе предшколског и припремног предшколског програма је 2006/7. године донео Национални просветни савет. Уважавајући дечје узрасне карактеристике, као и потребу да се између предшколске установе и школе успостави континуитет, Опште основе предшколског програма подељене су на три међусобно повезане целине: основе програма неге и васпитања деце узраста од 6 месеци до три године; основе програма васпитања и образовања деце узраста од 3 године до укључивања у програм припреме за школу и припремни предшколски програм.

За узраст деце од напуњене треће године до пет и по година и деце која похађају предшколски програм који ће их припремити за школу, предвиђена су два модела предшколског васпитања и образовања (А модел и В модел) који су се примењивали последњих десет година у Републици Србији. Модел А гравитира отвореном систему васпитања и акционом развијању програма зависно од интересовања деце, а модел В има карактеристике когнитивно-развојног програма и разрађене васпитно-образовне циљеве, задатке и типове активности који се разрађују у зависности од потреба, могућности и интересовања деце. Оба модела се равноправно примењују и комбинују у пракси, а појединци и установе се за њих индивидуално опредељују (Kamenov, 1995; Pravilnik о Opštim osnovama predškolskog programa, 2006a).

Емпиријска истраживања мултидисциплинарних тимова САД и Новог Зеланда, који чине развојни психолози, кинезиолози/педагози и лекари доказују изузетну важност првих (кључних) година дететовог живота током којих дете усваја знатну количину информација, успоставља нове синапсе, реорганизује нервне путеве који воде до когнитивних подручја ЦНС-а, стварајући тако главне мождане путеве учења развијајући 80% способности за учење на којима се темељи целокупно будуће (са)знање (Dajmond & Hopson, 1998; Drajden & Vos, 2002; Kilner et al., 2004; Pres et al., 2011; prema Savičević, 2012b).

Са друге стране, стечене моторичке вештине и развијене моторичке способности су фундаментални фактори дечије моторичке компетенције, односно спремности на основу које је могуће пратити хармоничност и девијације дечијег развоја, а од степена развијености моторичких способности деце у значајној мери зависи њихов даљи правилан раст и развој (Pelemis, Brankovic & Banovic, 2016). Када су у питању деца, моторичке способности имају своје специфичности. У том периоду моторичке способности се карактеришу значајним варијабилитетом, непотпуно изграђеним и недовољно дефинисаним моторичким структурама које се још увек налазе у тесној међусобној зависности (Pelemis, Pelemis & Brankovic, 2015). Развој моторичких способности протиче у складу са одређеним законитостима и сличан је онтогенетском развоју организма (Šekeljić, 2014), а главне карактеристике развоја су: хетерохроност (интензиван развој у различитим периодима), синфазност (развој способности се поклапа), ритмичност (јављање у одређеном релативно правилном ритму) и сензибилност (осетљивост организма на физичке активности). Још од раније се велика пажња придаје недовољној физичкој активности, те је WHO (2008) сврстава у ризико фактор и изједначава је са ризико фактором који су раније само имали хипертензија и гојазност (Pelemis, Macura, Andevski-Krivokuca,

Ujsasi, Pelemis & Lalic, 2015). Због тога су деца са претераном телесном тежином склона мањем упражњавању физичких активности (Planinsec & Matejek, 2004). Из тих разлога недовољну физичку активност можемо повезати са повећањем гојазности код деце на шта указују истраживања Mendonca & Anjos (2004). Морфолошки фитнес укључује индикаторе гојазности (енгл. – *fatness*), у шта спадају: индекс телесне масе (BMI), масно ткиво (поткожно и висцерално), обим струка и др. (Malina & Katzmarzyk, 2006). Индикатори гојазности често су повезани са компонентама метаболичке форме, али и са компонентама здравствене форме.

Истраживања показују да се стандардне антропометријске методе за дефинисање морфолошких типова и утврђивање структуре и даље користе са неких 33%, док се рецимо метода биелектричне импедансе (BIA) користи са 25% од укупно коришћених метода (Pelemis, Masura & Brankovic, 2017). Из тих се разлога као добар индикатор, показатељ здравствених ризика као и раста и развоја детета, користи BMI и представља значајан показатељ стања ухрањености које то стање доноси (Janssen, Katzmarzyk & Ross 2004). Такође, истраживање које су спровели Chiodera, Volta, Gobbi, Milioli, Mirandola & Bonetti (2008) показало је да специфични програм кинезиолошких активности у школи може побољшати моторички статус деце без промене BMI вредности. Иако је утврђено да је BMI негативно повезан са развојем моторике код деце (Bryant, Duncan & Birch, 2014), постоји и један број новијих истраживања који то негира (Musalek, Kokstejn, Papez, Scheffler, Mumm, Czernitzki & Koziel, 2017). Аутори сматрају да индекси као што су BMI нису у могућности да идентификују количину масног ткива која је пресудна у процени моторичких вештина.

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 Ворд, 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 *Toolbars*. Ако се у тексту користе специјални знаци (симболи), користити фонт Symbol.

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 индексирани 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 (крайњак 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 поднасловне 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 апстракт у 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 да 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, графика 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. 1999a, 1999b.

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

ЦИП - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

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- (Смедерево: Newpress). - 24 cm

Два пута годишње. - Наслов од бр. 1 (2019) Методичка
теорија и пракса. - Drugo izdanje na drugom medijumu:
Методичка пракса (Online) = ISSN 2560-5445
ISSN 0354-9801 = Методичка пракса
COBISS.SR-ID 62518786