



МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА

ЧАСОПИС
ЗА НАСТАВУ
И УЧЕЊЕ

1 / 2021 / година XXIV

UDK – 37 YU ISSN 0354 / 9801

МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА
часопис за наставу и учење

YU ISSN 0354-9801 UDK 37
број 1/2021, Vol 24, година XXIV
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 Зајреду, Хрватска*
др Иван Прскало, *Универзитет у Зајреду, Хрватска*
др Алена Летина, *Свеучилиште у Зајреду, Хрватска*
др Марјан Блажич, *Универзитет у Љубљани, Словенија*
др Марко Маршал, *Универзитет у Марибору, Словенија*
др Габријела Келемен, *Универзитет Арад, Румунија*
др Стана Смиљковић, *Универзитет у Нишу, Србија*
др Александар Стојадиновић, *Универзитет у Нишу, Србија*
др Виолета Јовановић, *Универзитет у Крајевцу, Србија*
др Снежана Марковић, *Универзитет у Крајевцу, Србија*
др Алија Мандак, *Универзитет у Косовској Митровици, Србија*
др Далибор Стевић, *Универзитет у Источно Сарајеву, Босна и Херцеговина*
др Велибор Срдих, *Паневројски Универзитет Ајнеирон, Босна и Херцеговина*

Секретар редакције: доц. др Горана Старијаш

Лектура и коректура: Милица Јовановић, Љубица Весић, Ђорђе Јанковић

Преводилац: Марина Цветковић

Припрема за штампу: Зоран Тошић

Ликовно и графичко обликовање: Војислав Илић

Стручни сарадници: Јелица Илић Милић, 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

Душан Пејић, Бранка Брчкало
стр. 5–16

МОДЕЛ ОБРАДЕ ТЕКСТА ПОМОЋУ ДОМИНАНТНОГ КЊИЖЕВНОГ ЛИКА
(МОГУЋНОСТИ ПРИМЈЕНЕ НА ПРИМЈЕРУ ЕПСКЕ ПЈЕСМЕ БОЛАНИ ДОЈЧИН)

Милица Петрић, Гордана Глишовић
стр. 17–23

МОГУЋНОСТИ УНАПРЕЂЕЊА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА
ПРИМЕНОМ АМБИЈЕНТАЛНЕ НАСТАВЕ

Елма Аземовић
стр. 24–32

ПОЈАМ БАЈКЕ У ЧЕТВРТОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Милица С. Јовановић
стр. 33–46

О МОГУЋНОСТИМА КОРЕЛАЦИЈА СА СТРУЧНИМ ПРЕДМЕТИМА У
НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У СРЕДЊИМ СТРУЧНИМ ШКОЛАМА
(ТУРИСТИЧКИ И УГОСТИТЕЉСКИ ПРОФИЛИ)

Николина Шурјанац
стр. 47–58

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП НАСТАВНОЈ ЈЕДИНИЦИ „ПРВИ ПУТ С ОЦЕМ НА ЈУТРЕЊЕ“
ЛАЗЕ ЛАЗАРЕВИЋА У АМБИЈЕНТУ ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ

ИСТРАЖИВАЊА

Сања Д. Мијајловић, Недељко М. Милановић
стр. 59–68

READINESS OF FUTURE BOARDING SCHOOL TEACHER FOR WORKING
WITH STUDENT WITH DISABILITIES IN DEVELOPMENT

Љиљана Бојанић
стр. 69–76

МИШЉЕЊЕ УЧИТЕЉА О УПОТРЕБИ ИНФОРМАЦИОНО-
КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

ОД ТЕОРИЈЕ ДО ПРАКСЕ

Гордана Глишовић, Милица Петрић
стр. 77–84

КОРЕЛАЦИЈА НАСТАВНИХ САДРЖАЈА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Марија Милинковић, Оливера Симић
стр. 85–92
ЕФЕКТИ КОМПЈУТЕРСКИХ ИГРИЦА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Ружа Јеличић
стр. 93–98
СВАКИ УЧЕНИК ЈЕ МАЛИ ПРИНЦ КОЈИ ТРАГА ЗА СВОЈОМ ПЛАНЕТОМ

Иван Б. Шарчевић
стр. 99–106
МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ СОФТВЕРА БАЗИРАНОГ НА ЕДУКАТИВНОЈ ИГРИ У ОБРАЗОВАЊУ
ОДРАСЛИХ

Нела Стојиљковић
стр. 107–120
УПОТРЕБА МЕДИЈА У НАСТАВИ ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА

ИМЕНИК, ЛИЧНОСТИ, ДЕЛА, ВРЕДНОСТИ

Вељко Банђур
стр. 121–128
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ ОДБРАЊЕНЕ
НА УЧИТЕЉСКОМ ФАКУЛТЕТУ У БЕОГРАДУ (2005–2020)

ПРЕУЗЕТО ИЗ

Јасмина Милинковић
стр. 129–130
МАТЕМАТИЧКЕ ИГРЕ

КУЛТУРНА ИСТОРИЈА

Петар Пијановић
стр. 131–132
КУЛТУРОЛОГИЈА

ПРИКАЗИ

Ивко Николић
стр. 133–134
ГЕОГРАФСКИ ПОЈМОВИ КРОЗ ОГЛЕДЕ. БЕОГРАД: УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

УПУТСТВА АУТОРИМА

стр. 135–137

Душан Пејић¹

Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Душан Пејић, Бранка Брчкало²

Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет

Прегледни рад

Методичка теорија и пракса, број 1/2021

УДК: 371.3:821.163.41

821.163.41.09-13:398

стр. 5–16

МОДЕЛ ОБРАДЕ ТЕКСТА ПОМОЋУ ДОМИНАНТНОГ КЊИЖЕВНОГ ЛИКА (МОГУЋНОСТИ ПРИМЈЕНЕ НА ПРИМЈЕРУ ЕПСКЕ ПЈЕСМЕ *БОЛАНИ ДОЈЧИН*)

Резиме: Савремена методичка наука српског језика и књижевности и наставна пракса инсистирају на осавременавању обраде наставних јединица из сфере књижевности примјеном различитих модела, који треба да буду у сагласју са наставним садржајима на које се примјењују, односно да су им иманентни. У раду се пажња посвећује моделу обраде текста помоћу доминантног књижевног лика и показује примјенљивост овога модела на наставно тумачење српске народне епске поезије, а егземпларно на пјесму *Болани Дојчин*. Коришћењем овога модела битно се подстиче стваралаштво у настави. Циљ рада јесте да предочи креативне потенцијале нареченог модела и приближи наставне садржаје из народне књижевности, прије свега из епске поезије и учини их приступачнијим, разумљивијим и занимљивијим ученицима.

Показује се да се фокусирањем наставне пажње на доминантни књижевни лик долази до саме суштине ове познате пјесме, а посредно и многих других. Указује се на комплексне поступке типизације и индивидуализације епских јунака, што је суштински битно за ученичко схватање и доживљавање епске поезије, а правилним вођењем ученици сами могу доћи до рјешавања проблема и цјеловите интерпретације текста.

Кључне ријечи: обрада текста, епски јунак, епска пјесма, доминантни књижевни лик, стваралачка настава.

1 pejic.dusan96@gmail.com

2 branka.brckalo@ff.ues.rs.ba

УВОД

Кад се с аспекта методике наставе српског језика и књижевности говори о савременим наставним процесима, онда се обично полази од устаљене и сучељене опозиције: традиционална (класична, стара школа) и савремена настава. У таквом супротстављању старог и модерног, неријетко се необјективно и с предрасудама прилази особинама традиционалне наставе, при чему се готово све њене вриједности негирају, док се истовремено, на другој страни, безусловно глорификују све одлике савремене школе. Нажалост, такав приступ је чест, како код методичара тако и међу лаицима. Ипак, Милија Николић је у праву кад каже да је „у старом увек било доста доброг и новог, а у новоме се одржава пуно слабог и застарелог“ (1999, стр. 19). Неспорна је чињеница да, уопштено узевши, традиционалну школу одликују, сем готово пословичног предавања *ex cathedra*, још и догматизам и ригидност.

С друге стране, један од готово синонима савремене наставе јесу стваралачки поступци, којих је, истина, било и у традиционалном начину образовног рада, али тек у новије вријеме они добијају примат и постају методички императив. „Под појмом стваралачки поступци у настави и стваралачка настава подразумевају се инвентивни и поступци високе продуктивности, који се супротстављају ригидности и догматизму“ (Брчкало, 2015, стр. 6). Они, у ствари, стоје насупрот нормативним поступцима обраде наставних јединица из подручја књижевности, а главни вид такве нормативности препознаје се у застарјелој тродијелној схеми наставног часа, какву препоручује дидактика, а по којој се час састоји од уводног, главног и завршног дијела. Иако је у већини наставних предмета ова структура часа примјенљива и учинковита, она то у интерпретацији белетристичких остварења није, јер је књижевноумјетничко дјело по својој природи сложено и слојевито и неуклопљиво у овакав шаблон, какав би евентуално могао одговарати настави граматике. Зато се данас све више говори о строго осмишљеним етапама наставног часа на коме се проучавају књижевна дјела, а њихов број, структура и редослијед нису коначни и унапријед одређени, него наставник увијек изнова за свако ново дјело осмишљава и етапе за његово тумачење полазећи од саме природе дјела, од онога што је дјелу иманентно. А управо те иманентне карактеристике дјела условиле су и мноштво модела за њихову интерпретацију у настави.

Под појмом модела у стваралачкој настави, према Али Степановној Сиденко, подразумевају се „циљеви образовања, наставни садржај, образовна технологија, дефинисан положај наставника и ученика у наставном процесу, карактер односа између њих, методе и облици организације наставног процеса, тип и карактер наставне дјелатности“ (према Брчкало, 2015, стр. 46). У методичкој науци постоји велики број класификација модела стваралачке наставе књижевности, а код нас су најпознатије класификације које су сачинили Милија Николић, Павле Илић, Вук Милатовић, Тиодор Росић и др. Ипак, треба нагласити, „стваралачки поступак полази од природе самог дјела, не од унапријед датог модела тумачења“ (Брчкало, 2015, стр. 50).

Ми ћемо се у овом раду бавити тзв. моделом обраде текста помоћу доминантног књижевног лика, а то је модел који је присутан у Николићевој (1999) и Милатовићевој (2005)

класификацији. Покушаћемо дати један адекватан модел обраде епске народне пјесме *Болани Дојчин* путем умјетничке карактеризације лика, јер се укупан умјетнички свијет пјесме окупља око доминантних вриједности лика.

ПОДСТИЦАЊЕ СТВАРАЛАШТВА

Од пресудне важности за развијање стваралаштва код ученика на часовима књижевности јесте подстицање њихове мисаоне активности, а то се најбоље постиже добро изабраним питањима и задацима, јер се тако унапријед испланираном схемом поступака прилично сигурно ученик води ка сазнању, али и ка креативности, а уједно је то и најбољи начин за одржавање пажње ученика. У методичкој литератури сусреће се седмочлана класификација оваквих питања:

1. Питања која покрећу учениково запажање. Овдје се акценат ставља на чулну имагинацију.
2. Питања која покрећу мисаону активност.
3. Питања која покрећу ученикову машту.
4. Питања која покрећу критичко размишљање. Помоћу ових питања развија се код ученика и способност за морално просуђивање, за расправљање како са учесницима у настави тако и са критичарима и историчарима.
5. Питања која покрећу асоцијативне процесе. Постоје три врсте асоцијација: по сличности, по контрасту, по временској или просторној блискости.
6. Питања која траже аналогije и разграничења.
7. Проблемска питања.

„Подстицање ученика да стваралачки анализирају књижевни лик – било да је реч о плану анализе или о проблемско-истраживачким задацима, изузетно је важна припремна радња. Добро припремљен ученик дубље доживљава и целовитије сагледава књижевни лик, обухвата у току анализе на часу све облике његовог испољавања као уметничке творевине“ (Милатовић, 2008, стр. 36).

Уз постављање питања, за подстицање креативности користе се још и радни налози, као и анимирање ученика да и сами постављају питања, формулишу проблеме за истраживање, креирају настављање приче или увођење новог лика у епско дјело, илуструју главног јунака онако како су га у машти замислили.

ОБРАДА ТЕКСТА ПОМОЋУ ДОМИНАНТНОГ КЊИЖЕВНОГ ЛИКА

Лик је „скуп извесних моралних, мисаоних и осећајних својстава, одређених особености реаговања, говора и понашања које представљају људску личност у књижевном делу“ (РКТ, 1986, стр. 397). Он је као такав јединица умјетничког дјела, а то дјело може бити и најчешће јесте читава галерија ликова, односно људи у њиховој узајамној интеракцији, која заправо

чини радњу или фабулу дјела. Будући да су књижевна дјела, чак и кад спадају у жанр фантастике, заснована на стварности, на реалним или бар могућим ситуацијама, и увијек се уклапају у ону законитост „да је човјек мјера свих ствари“, тако је и књижевни лик литерарна транспозиција конкретног људског, постојећег или фингираног, живота. И као што је сваки човјек понаособ уникатан и комплексан, природно је и да ликови задрже доста од те јединствености и сложености. Тако је књижевни лик, нарочито у новијим књижевностима, за разлику од некадашњег упрошћеног црно-бијелог сликања, данас „вишеслојна творевина, тј. ријеч је о цјелини у коју је снагом пишчевог стваралачког духа обједињено више елемената“ (Брчкало, 2015, стр. 70). Друкчије речено, књижевни јунак у књижевном дјелу еквивалент је појединачној људској егзистенцији у стварном животу. Књижевни јунак ипак је само један од сегмената књижевног дјела као цјелине, и он као дио своју пуноћу остварује тек у контексту цјелине, у међуодносу свих чинилаца дјела.

Постоје различите типологије ликова као и начини њихове карактеризације, али се може рећи да је при једноставнијем грађењу ликова у првом плану њихова спољашњост, тј. физичке карактеристике, док у сложенијем обликовању примат преузима психологија лика, његов унутрашњи свијет. Први тип ликова лако проналазимо у српској реалистичкој приповиједи (рецимо код Милована Глишића, нпр. лик Максима Сармашевића), док је други тип присутан нпр. код Боре Станковића у *Нечистој крви* у Софкином лику. Чак би се могло рећи да се квалитет неког писца најбоље огледа у сложености његових ликова, односно у убједљивости њихових поступака, а поступци су убједљивији уколико су мотивисани дубоким промишљањима и душевним проживљавањима, односно ако је писац успио да дочара интелектулни, емоционални и морални аспект карактера лика.

„Уколико дјело приморава читаоца да мисли о његовим ликовима, утолико има већи умјетнички значај“ (Брчкало, 2015, стр. 71).

У вези с књижевним ликовима битан је појам типизације, односно типа. *Речник књижевних термина* га дефинише као „лик који има особине карактеристичне за неку групу људи, средину или људски род уопште“ (РКТ 1986, стр. 813). Тако је у поменутом Станковићевом роману лик ефенди Мите у ствари тип једног пропалог феудалног господара, приврженог пропалој империји, који је неспособан за нови живот у друкчијем поретку, а жели да пошто-пото очува некадашњи углед. У његовом лику уопштене су све оне класне промјене настале на нашим просторима као посљедица Берлинског конгреса. Насупрот ефенди Мити, као његов антипод, стоји газда Марко као тип новопеченог богаташа, некога ко зна да се снађе у новонасталим политичким и економским условима.

Да би један лик био цјеловит, потребно је да у дјелу буде спроведена свеобухватна карактеризација, која подразумева сљедеће аспекте: физички (приказивање спољашњег изгледа), морални (сликања моралних особина и поступака), психолошки (сликање душевних стања), идејни (приказивање погледа на свијет), лингвистички (дочаравање говора лика). Лик се никада не посматра изоловано од осталих сегмената структуре дјела, он и не постоји као

потпуно независан. Он се при интерпретацији увијек мора доводити у везу са „дјелом као цјелином, али и са појединачним структурним елементима“ (Брчкало, 2015, стр. 72).

Вук Милатовић (2008) истиче да је неопходно разликовати обраду књижевног лика од његове употребе као форме умјетничког испољавања у тумачењу књижевног дјела. Овај аналитички поступак, сматра Милатовић, прикладан је искључиво за дјела у којима је одређени лик изграђен у снажан интеграциони фактор, гдје је носилац основних умјетничких функција.

Пожељно је да ученик самостално открива различите димензије лика, да не усваја ни наставников ни критичарев суд. Ученик не треба да је пасивни слушалац већ активни сарадник, односно истраживач. Наставник је ту само да мотивише и води ученика кроз свијет лик(ов) а. Ученик треба да „сам вреднује његове поступке, истражује утицај средине на формирање лика, амбијент у ком се креће, однос према другим ликовима, мотивисаност поступака, говорне карактеристике, психолошка стања, животну филозофију и сл.“ (Брчкало, 2015, стр. 72). Методика наставе српског језика и књижевности је на становишту да се проучавањем доминантног лика, који је сложено изграђен, може интерпретирати и дјело у цјелости, односно бар његове кључне одлике. На крају крајева, у практичном смислу „неостварива је нека тотална анализа књижевног дјела“ (Николић, 1999, стр. 199). Ипак, при анализи лика никад не треба из вида губити да је књижевни лик умјетнички цјеловит. Најприје треба утврдити теоријски статус књижевног лика и умјетничке поступке његовог обликовања, а потом пронаћи методичке моделе интерпретације.

КАРАКТЕРИСТИКЕ ЕПСКОГ ЈУНАКА / ЛИКА И РЕЦЕПЦИЈА ЕПСКЕ НАРОДНЕ ПЈЕСМЕ У НАСТАВИ

Због својих моралних, родољубивих и хуманистичких обиљежја, народна књижевност има важну улогу у васпитању и образовању младе генерације. Значајне тековине народног стваралаштва треба сачувати и усадити у дух младе генерације и изграђивати код њих осјећање припадности властитом народу.

„Категорија јунака/ликова изузетно је значајна и за усмену књижевност, а реализује се на више начина, у широком распону од лирског субјекта, активних и пасивних учесника обреда, до носилаца радње својствених прозним облицима, од мање-више пластичних портрета баладе и романсе, до развијених епских биографија“ (Самарџија, 2010, стр. 7). Познато је да се епски јунаци, протагонисти, представљају као хероји које одликује интелектуална, физичка и морална супремација у односу на њихове противнике, тј. нека врста античке калокагатије (етички идеал старих Грка – морална љепота и доброта, удруженост оног што је лијепо са оним што је добро). Они одолијевају недаћама и бране заједницу којој припадају. Епски ликови су носиоци и појединачног и општег.

Типизација је као мало гдје заступљена у епским пјесмама, али више у карактеризацији периферних или колективних ликова, док се „главни носиоци епско-етичких особина (конфликта) обликују различитим поступцима индивидуализације“ (Самарџија, 2010, стр. 11). Уп-

раво то је, по нашем мишљењу, оправдање и импулс за наставну обраду многих епских пјесама управо коришћењем модела обраде текста помоћу доминантног књижевног лика, што епски јунак несумњиво и јесте. Уз то, литература која се бави наставном рецепцијом епске пјесме истиче слабу заинтересованост ученика за овај круцијални сегмент и српске књижевности и српског националног идентитета и с тим у вези апелује на иновирање наставног рада у овим подручјима (Лакета, 2018). Тако Биљана Пастернак примјећује да ће наставници мотивисати ученике за овај вид књижевности само „ако ученицима дочарају овај свет епске народне пјесме кроз корелацијско-интеграцијски, проблемско-стваралачки наставни систем или систем учења откривањем, уместо кроз интерпретативно-аналитички систем“ (према: Лакета, 2018, стр. 16).

Примјер једног таквог стваралачког приступа даћемо у виду писане припреме за час на коме ће се обрађивати српска народна епска пјесма *Болани Дојчин*, а у виду ћемо имати и Росандићеву препоруку да „мотивацијску улогу за читање и интерпретацију епских народних пјесама има телевизијска или радио-емисија и филм“ (Росандић, 1986, стр. 673).

Величанствен лик Боланог Дојчина, његов хероизам и племенитост требало би да путем истраживачких задатака привуче пажњу ученика. Интерпретација ће афирмисати стваралачку визију историјских догађаја и личности, али неће анализирати до које мјере народни пјевач поштује историјске чињенице.

ЗАКЉУЧАК

У раду смо се бавили моделом обраде текста помоћу доминантног књижевног лика, а то је модел који је присутан у Николићевој (1999) и Милатовићевој (2005) класификацији. Покушали смо дати један адекватан модел обраде епске народне пјесме *Болани Дојчин* путем умјетничке карактеризације лика, јер се укупан умјетнички свијет пјесме окупља око доминантних вриједности лика. Све релевантне вриједности епског књижевног дјела, као што су: епски морал, слика патријархалног живота, мотиви витештва, побратимства, родољубља, стваралачка визија социјално-историјских прилика, преламају се кроз природу лика, као интеграционог фактора. Лик као структурни елеменат заузимао је основну позицију у току анализе српске народне епске пјесме. У ту сврху раслојили смо лик у складу с његовом умјетничком природом на: Дојчинов физички изглед, визију Дојчина као брата и мужа, визију Дојчина као изданог побратима, Дојчина као изазваног витеза. Ученици су методом рада на тексту издвојили за њих битне стихове и анализирали их, а након ексцерпирања потребних информација, синтетизовали своја сазнања најприје унутар групе, а затим и на нивоу свих група заједно.

Литература

1. Николић, М. (1999). *Методика настави српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Брчкало, Б. (2015). *Сиваралачки њосиуици у настави књижевности*. Пале: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале.
3. Милатовић, В. (2005). *Настава српског језика и књижевности у трећем разреду основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Милатовић, В. (2008). Обрада дела помоћу доминантног књижевног лика. У: Росић, Т. (уред.) (2008). *Књижевност за децу у науци и настави* (31-40). Јагодина: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини
5. *Речник књижевних термина*. Београд: Институт за књижевност и уметност у Београду, Београд: Нолит.
6. Самарџија, С. (2010). Усмени жанр и јунак у семантичкој активности (уводне напомене). У: Самарџија, С. (уред.) (2010). *Ликови усмене књижевности* (7-29). Београд: Институт за књижевност и уметност Београд.
7. Лакета, С. (2018). *Методичка интерпретација народне епске пјесме* (докторска дисертација). Ужице: Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Ужицу, преузето са интернет-линка:
8. <http://www.pfu.kg.ac.rs/files/Studije/Doktorske/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%BA%D1%81%D0%B5%20%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%98%D0%B5/Snezana%20Laketa/Disertacija.pdf> (приступљено 24. 12. 2019).
9. Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

ПРИЛОГ - ПРИПРЕМА ЗА НАСТАВНИ ЧАС

ОПШТИ ПОДАЦИ

Школа	СШЦ „Сребреница“, Сребреница
Наставни предмет	Српски језик и књижевност
Разред и одјељење	Први разред гимназије, Iг
Датум и вријеме реализације часа	25. 1. 2020. године, 9.10–9.55 часова
Наставник	Душан Пејић

ПОДАЦИ О ЧАСУ

Наставна тема	Народна књижевност
Наставна јединица	Епска народна пјесма <i>Болани Дојчин</i>
Тип часа и вријеме за реализацију	Обрада новог градива, 45 минута
Циљ часа	Упознавање ученика са народном епском пјесмом <i>Болани Дојчин</i> и тумачење њених естетских, хуманистичких и моралних вриједности.
Образовни задаци	• Читање, тумачење и разумијевање пјесме <i>Болани Дојчин</i>; • Упознавање и разумијевање патријархалног система вриједности и начина живота; • Упознавање са феноменом побратимства; • Свестрано и цјеловито посматрање Дојчиновог лика; • Стицање основних представа о витешком кодексу и феномену епског мегдана; • Уочавање доминатних лирских елемената пјесме;
Функционални задаци	• Развијање смисла за уочавање значајних појединости и стваралачких поступака дјела; • Оспособљавање ученика да уочавају и тумаче функцију естетских чињеница у тексту и трагају за највишим смислом дјела; • Навикавање ученика да присније доживљавају епско народно стваралаштво
Васпитни задаци	• Развијање љубави према усменом народном стваралаштву; • Настојање да ученици увиде значај истрајавања и надања упркос животним недаћама; • Развијање слободарског духа и патриотизма код ученика
Облици рада	Фронтални, групни, индивидуални
Наставне методе	Монолошка, дијалошка, рад на тексту, метода демонстрације
Наставна средства	Табла, креда, читанка, CD плејер
Литература	• Читанка за 1. разред • Николић, М. (1999). <i>Методика наставе српског језика и књижевности</i>. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

МОДЕЛ ОБРАДЕ ТЕКСТА ПОМОЋУ ДОМИНАНТНОГ КЊИЖЕВНОГ ЛИКА
(МОГУЋНОСТИ ПРИМЈЕНЕ НА ПРИМЈЕРУ ЕПСКЕ ПЈЕСМЕ *БОЛАНИ ДОЈЧИН*)

ТОК ЧАСА

Доживљајно-спознајна мотивација (4 мин.)	
Размишљајте о појму болест! Какве асоцијације у вама буди та ријеч? Размислите и о појму части и запишите проблеме који су у вези с овим појмом! А сада да повежемо та два појма: болест и част! Познати су вам Његошеви стихови по којима „свијет је овај тиран тиранину“, али и њихов наставак: Ал' тирјанству стати ногом за врат, довести га к познанију права, то је људска дужност најсветија! У ком су контексту изречени ови стихови? Ко је у том случају био тиранин, а ко онај ко се бори против тираније?	Ученике појам болест асоцира на немоћ, одбаченост, утученост, јад, незаштићеност, смрт, спутаност, малодушност, страх, фрустрираност итд. Уз појам част повезаће појмове образ, понос, пркос, јунаштво, храброст, истрајност, непоткупљивост, снага, постојаност итд. При повезивању ових двају појмова очекује се да ученици кажу како људи у болести често губе част, услед немоћи или страха, односно како су ова два појма у великој мјери супротстављена. Ти стихови говоре о потчињености мале Црне Горе великој турској империји, која је Црногорцима често ударала и на част тјерајући их да превјере или издају и излажући их егзистенцијалној угрожености сваке врсте.

Најава народне епске пјесме <i>Болани Дојчин</i> (1 мин)	
Сада ћемо једним дијелом прочитати српску народну епску пјесму <i>Болани Дојчин</i> , а други дио те пјесме слушаћемо у извођењу једнога гуслара. То је пјесма која говори о надљудском надвладавању болести и немоћи да би се одбранили част и достојанство.	

Интерпретативно читање и слушање гусларског извођења пјесме (12 мин)	
Наставник изражајно чита пјесму до стихова „кад то виђе црни Арапине, / плећи даде, а бјежати стаде“. Онда на це-де плејеру пушта наставак пјесме у извођењу народног гуслара Бошка Вујачића. Или, будући да је аутор ових редова и сам гуслар, лично изводи ову пјесму. Тако ће и пјесма, а и час у цјелости, добити на експресивности.	

Продубљивање доживљаја (3 мин)	
Очекује се да су ученици задивљени Дојчиновом снагом воље и јунаштвом. Епска народна пјесма буди одбојност према насилнику и окупатору оличеном у Арапину, а презир и гађење према издајнику Перу налбантину. Истовремено, пјесма буди сажаљење према назаштићеним и угњетеним, односно према љуби Анђелији и сестри Јелици. Ученици схватају шта значи здравље које они посједују и слобода коју имају.	

Аналитичко-синтетичко проучавање текста по групама (15 мин)	
Ученике треба подијелити у четири хетерогене групе од по 6-7 чланова. Свака група добија по један оквирни задатак који се тиче неког аспекта Дојчинове личности. Задатак прве групе јесте Дојчинов физички изглед, друге групе Дојчин као брат и муж, треће групе Дојчин као издани побратим, а четврте Дојчин као изазвани витез. Ученици методом рада на тексту издвајају за њих битне податке, односно стихове, а након ексцерпирања потребних информација, на нивоу групе праве синтезу коју ће презентовати један члан групе остатку разреда. Било би добро да ту синтезу група обави у писаном облику, те да на крају часа све групе размијене своје синтезе. Такву писану синтезу читали би најслабији ученици из групе и на тај начин би били укључени у наставни рад у већој мјери. 1. Која је главна особина Дојчиновог тренутног физичког стања? Који се атрибути јављају уз његово име? Колико траје Дојчинова болест? Покушајте замислити некога ко толико вријеме проводи у постељи! Шта становници Солуна мисле за Дојчина? Шта Дојчин тражи од супруге да му припреми за мегдан, која су то витешка обиљежја и каквим су епитетима одређена? Шта Дојчин заповиједа својој сестри? Препишите и промислите те стихове! Како коњ реагује на Дојчинов повратак?	1. Дојчин је болестан, а уз његово име у пјесми везују се атрибути „болесан“ и „болан“. Болест траје девет година, Дојчин је човјек на самрти. Сви мисле да је преминуо. Дојчин је, ипак, витез и као такав он посједује коња и оружје као главне витешке одлике. Уз то, он има и своју драгу. Дакле, има све оно што један витез треба да има. Дојчин има „дора дебелог“, „дора од мејдана“, „копље убојито“, „сабљу аламанку“. <i>Донеси ми једну крју илајна, Ушјеи ме, селе, од бедара, Од бедара до вијих ребара, Да се моје костји не размину, Не размину костји мимо костји.</i> Ученици овим стиховима тумаче Дојчиново физичко стање. Дојчина коњ препознаје и почиње да поиграва, а испод његових ногу искаче камење, чиме се потцртава сила коња, али и његова оданост власнику. У току мегдана не примјећује се Дојчинова болест, али се пјесма завршава природном смрћу Дојчиновом услед дуге болести.
2. С ким Дојчин живи и кога Дојчин заштићује? Наведите имена и епитете који долазе уз та имена! Ко и како буди Дојчина? Шта је то што Јелица никако не жели? Шта је кулминација њене жалбе брату? Шта говори Анђелија о Дојчиновом коњу? Како се она о њему старала? Како њих двије реагују на Дојчинова наређења? Чули сте за појам патријархат. Шта о томе можемо сазнати из ове пјесме? Која је главна улога мушкарца у патријархалним друштвима? Да ли Дојчин испуњава своју дужност? Какав је однос витеза према његовој драгој иначе, посебно у западној Европи? Да ли трагове тога препознајете и у овој пјесми? Кад Дојчин умире?	2. Дојчин живи само са сестром и супругом. Он нема браће нити синова који би га одмијенили. Он побјеђује своју болест да би заштитио своју породицу, сестру и супругу. Да би испунио своју дужност и витеза и мушкарца, према патријархалним начелима. Уз Јелицу се везују ријечи: сестрица, мила сеја, лијепа ђевојка. Уз Анђелију се везују ријечи: вијерница љуба, танка, дилбер. Дојчина буде сестрине сузе. Јелица не жели да ноћи са Арапином. Анђелија је добро угојила дора, што говори о њој као примјерној домаћици, оличењу женског патријархалног морала. Она је девет година уз свог болесног мужа и све вријеме испуњава своје дужности. Оне Дојчина хитро послушају. Све се то доводи у патријархални контекст. Улога мушкарца је да брани, штити породицу. Дојчин пренебрегава болест да би испунио дужност и умире тек након што ју је извршио.

МОДЕЛ ОБРАДЕ ТЕКСТА ПОМОЋУ ДОМИНАНТНОГ КЊИЖЕВНОГ ЛИКА
(МОГУЋНОСТИ ПРИМЈЕНЕ НА ПРИМЈЕРУ ЕПСКЕ ПЈЕСМЕ *БОЛАНИ ДОЈЧИН*)

3. Шта је то побратимство? Како до побратимства долази и које су обавезе побратима? Ко је Дојчинов побратим? Како га Дојчинова супруга ослвљава? Које је у пјесми побратимово огрешење? Како се Дојчин свети невјерном побратиму?	3. Побратимство или братимљење је стари индоевропски обичај својствен ратничким сталежима. Настао је из практичне потребе да у борбама ратник има некога ко ће му помоћи у случају невоље, рањавања. Дојчинов побратим је Петар налбантин, тј. ковач. Анђелија га ослвљава као дјевера, у чему се види да је побратим као брат, па можда и изнад тога. Налбантин је насрнуо на побратимову жену и није хтио помоћи побратиму у невољи. Дојчин убија невјерног побратима, вади му очи и односи их својој супрузи.
4. Кад црни Арапин долази у Солун? Шта на основу тога можемо закључити о његовом витештву? Какво значење има мегдан двојице витезова? Да ли је то само лични обрачун или има шире значење? Шта пресудно утиче на то да Дојчин устане из постеље? Кога све, сем своје породице, Дојчин штити? Како реагује Арапин кад види Дојчина? Опишите мегдан Дојчина и Арапина! Шта о Дојчиновом витештву говори стих „удри прије да ти жао није“? Како реагује Арапин након промашаја? Упоредите витешки лик Дојчинов и Арапинов! Како је Дојчин усмртио Арапина? Да ли вам је сличан догађај познат из још неког књижевног дјела? Ове сугестије и задаци могу бити припремљени у форми наставних листића, а могу се групама изложити и усмено.	4. Арапин долази у Солун након што је чуо да Солун нема заштитника, тј. након што је чуо за Дојчинову смрт. Он је кукавица и силеџија, без витешког морала. Дојчинов и Арапинов мегдан није само њихов лични сукоб. Улог је ту и част Дојчинове сестре и супруге, али тим мегданом се одређује и старјешина Солуна. Тако Дојчин овим мегданом, заштићује и цијели Солун. Арапин се препеда Дојчина, покушава да га умилостави. Дојчин витешки препушта предност првог ударца Арапину. Арапин невитешки након промашаја бјежи. Тако након бацања копља, изостаје мегдан сабљом и топузином, како је уобичајено у српској епици. Дојчин је стигао Арапина, приковао га копљем за солунска врата, а затим му сабљом одсјекао главу и извадио очи. Сличан догађај описан је у Илијади у мегдану Ахила и Хектора, кад је Хектор такође прикован за врата града.

Синтеза рада свих група и домаћи задатак за оне који желе више (10 мин)	
По један представних сваке групе излаже који су закључци те групе о постављеном проблему. Наставник коригује и допуњава ученичка излагања и подстиче евентуалну дискусију, нарочито о етичкој димензији пјесме. За напредније ученике и све које је пјесма заинтересовала наставник препоручује да потраже пјесму <i>Перо налбантин</i> у збирци <i>Оплегалце српско</i> Ђорђа Сладоја и да је упореде са пјесмом обрађиваном на часу. Ученици би могли да напишу краћи есеј упоређујући ове двије пјесме, а наставник да обећа награду за најбољи есеј. На тај начин ученици би боље схватили одлике и разлике епске и лирске поезије, развијали би мисаоне процесе, нарочито у погледу аналогije и контраста, а усвајали би и компаративни метод као један од кључних у науци о књижевности. Тако би се развијао такмичарски дух и жеља за истраживањем.	

ИЗГЛЕД ТАБЛЕ
Болани Дојчин – српска народна епска пјесма
болест : част
Дојчинов физички изглед
Дојчин као брат и муж
Дојчин као издани побратим
Дојчин као изазвани витез
налбант(ин) - ковач

Dušan Pejić

University of Belgrade, Faculty of Philology

Branka Brčkalo

University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy

MODEL OF TEXT PROCESSING USING A DOMINANT LITERARY CHARACTER
(POSSIBILITIES OF APPLICATION ON THE EXAMPLE
OF THE EPIC SONG BOLANI DOJČIN)

Abstract: Modern methods of teaching and its practice insist of modernization literature lessons by using different models according to the content of the lesson. They should be immanent to each other. This research is about model of analyzing the text by using the main character. Also, it shows the applicability of this model to the teaching lessons of Serbian epic poetry. In this research it is applied on the poem Ailing Dojčin / Bolani Dojčin. The usage of this method shows some relevant results. It increases the level of creativity while teaching and points out creative potentials of this model. The aim of this work is to make the content of the lessons of traditional literature more approachable, understandable and interesting to the students. One of the conclusions is that focusing on the main character while teaching directly leads to the essence of this poem, but indirectly to the some more. It indicates the complexity of typification and individualisation epic characters, which is the point of students understanding and experiencing epic poetry. Only by regular process students can solve the problem and completely understand the text by themselves.

Keywords: text interpretation, epic hero, epic poem, dominant literary character, creative teaching.

Раг је њримљен 11. 04. 2021. њодине, а рецензиран 27. 05. 2021. њодине.

Милица Петрић¹
Основна школа „Јован Јовановић Змај“, Обреновац

Гордана Глишовић
Основна школа „Димитрије Туцовић“, Краљево

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2021
УДК: 371.3::379.83
стр. 17–23

МОГУЋНОСТИ УНАПРЕЂЕЊА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА ПРИМЕНОМ АМБИЈЕНТАЛНЕ НАСТАВЕ

Резиме: Интензиван и динамичан развој информационих технологија ученике удаљава од природног окружења, а у питање доводе и развој креативности код деце, развој маште, и оскудност у комуникацији. Стога школе, као васпитно-образовне установе, треба да пронађу механизме и развију стратегије које ће ученике усмерити ка природи, ка стицању знања у одређеним природним или друштвеним амбијентима. У раду се разматрају могућности амбијенталног учења као чиниоца који доприноси унапређењу и осавремењивању наставе природе и друштва код ученика у основној школи. Циљ рада је да кроз теоријску анализу амбијенталне наставе укаже на могућности унапређења наставног процеса реализованог применом амбијенталног учења и на позитивности које ова настава пружа.

Кључне речи: амбијентална настава, ученици, унапређење наставе.

УВОД

Не постоји ниједно друштво 21. века које није себи као основни циљ поставило унапређење наставног процеса. Разлог томе јесте, нарочито данас, брз, интензиван и динамичан развој технике и информационих технологија, који су условили нове потребе човека савременог доба.

¹ petric.milica@yahoo.com

Из поменутог разлога циљ данашње школе треба да буде усмерен ка формирању управо такве личности која ће моћи да одговори новим потребама и да се носи са свим животним околностима, у свим сегментима људског живота. Такву свестрану личност друштво настоји да изгради кроз институције школе у којој ће ученици усвојити потребна знања, умења и одређене навике. У том смислу, ради постизања најбољих ефеката и резултата, приступа се изналажењу бројних наставних стратегија и метода, а све у циљу оспособљавања ученика ка свестраности и могућности да одговоре на све постављене животне захтеве. Колики је значај настава имала у животу људи, можемо видети освртом у далеку прошлост, у период када је још Јан Амос Коменски, творац разредно-предметно часовног система у настави, тражио да се настава одвија у природи, те да ученицима садржаји буду доступни, а не имагинарни. Истовремено, он је указао на значај перцепције (Коменски, 1932) и поставио темеље на којима се касније развила амбијентална настава. Жан Жак Русо (Jean Jacques Rousseau), представник натурализма и критичар „старе школе“, залагао се за наставу која ће, уз рад, ученика оспособити и за живот. Позната је његова изрека која то поткрепљује: „вратимо се природи“. У вези са тим, он се залагао за природни развој детета, за активан однос према природи, као и за активан однос природе у формирању целовите личности детета (Русо, 1989).

Значајно место у плејади дидактичара и мислилаца свакако припада и Јохану Хајнриху Песталоцију (Johan Heinrich Pestalozzi), који се залагао за сазнајни процес који ће бити заснован на очигледности и сматрао ју је темељем наставног процеса. Придавао је велики значај боравку ученика у природи и са њима изводио вишедневне екскурзије које је успешно реализовао захваљујући доброј припреми која је, и данас, основа и темељ за успешну реализацију амбијенталног наставног рада (Песталоци, 1946).

У развоју амбијенталне наставе значајно место припада и Јохану Фридриху Хербарту (Johan Friedrich Herbart) који се посебно залагао за поступност у настави, односно бави се структуром самог часа. Познати су његови ступњеви: јасност, асоцијација, систем и метод (Herbart, 1873). Поред тога, Хербарт се залагао за повезивањем и интеграцијом наставних садржаја која је присутна и веома заступљена у амбијенталној настави (Вилотијевић, 2000).

Крај 19. и почетак 20. века карактерисали су покушаји да се стара школа напусти, те да се заузме радикалнији курс који ће допринети бољој школи и настави. Отуда се јавља читава плејада мислилаца и практичара, међу којима значајно место припада Џону Дјуију (John Dewey), представнику „нове школе“. Он критикује стару школу, назива је књишком, одвојеном од живота и заснованом на преношењу и пасивном запамћивању знања, без подстицања развоја ученикових способности. Даље, замера јој непостојање везе између учења у школи и живота ван школе и сматра да васпитање деце и њихов боравак у природи треба да буде заснован на интересовањима која могу бити задовољена радом у непосредној средини, на пројектима и то кроз сопствене активности деце (Дјуи, 1934). Велики значај у развоју школе имала је и Марија Текла Монтесори (Maria Tecla Montessori) која је замерала старој школи сиромаштво и супротност наставних програма. У вези са тим она дефинише за образовање на следећи начин: „Оно даје људима штаке, а они би требало да трче на снажним ногама“ (Montesori, 2013:280).

О ПОЈМУ АМБИЈЕНТАЛНЕ НАСТАВЕ

Шта је то амбијентална настава и како се она дефинише? Анализом домаће и стране литературе, можемо истаћи да је то врста наставе за коју можемо употребити мноштво синонима. Тако је Павао Скок назива изванучионичком наставом, а Владимир Пољак „шумском школом” „школом на сунцу”, „школом у природи” и слично (Poljak, 1980).

Богатство синонима ове врсте наставе засновано је на различитим критеријумима: месту, обиму, врстама, циљевима амбијенталне наставе, потом зависи од полазних основа самих реализатора наставе, еколошких потенцијала за њено извођење, социолошко-културолошких потенцијала и сл. Међутим, најчешће се у пракси користи назив који је везан за место извођења амбијенталне наставе.

Занемарујући терминолошке разлике, за амбијенталну наставу можемо истаћи да омогућује најприкладнији простор у коме се упознаје природа или друштво, односно свет око нас. Променљивост амбијента коју нуди амбијентална настава, омогућује сагледавање исте ствари са различитих аспеката. Мноштво облика амбијенталног учења оствареног кроз шетње, излете, посете, наставу у природи, екскурзије и слично, доприноси формирању целовитог погледа ученика у „различитим појавним формама” (*Наставни план за шетње и посете у природи основног образовања и васпитања*).

У другој дефиницији, ауторке Невена Перић и Наташа Николић Гајић под амбијенталном наставом наводе да је то „модел специфичан по томе што се одвија у одређеном амбијенту који доприноси остварењу образовно-васпитних циљева” (Перић, Гајић-Николић, 2020: 11)

У развоју амбијенталне наставе велики значај има и Иван де Зан. Поменути аутор у свом делу „Методика наставе природе и друштва” наводи различиту класификацију поделе изванучионичке наставе. Тако, сматра он, амбијенталну наставу можемо разликовати према методичкој намени, према дужини трајања, месту извођења, садржају, броју ученика, а облици у којима се она изводи могу бити излети, екскурзије, посете... односно било која врста наставе организована изван учионице (De Zan, 2005).

Павао Скок у делу „Изванучионичка настава” износи сличну поделу ове врсте наставе, с том разликом што у њу убраја поред посете, наставе у природи, школских излета и екскурзија још и: летовања, зимовања, логоровања и теренску наставу, те да све врсте наставе можемо назвати једним именом: изванучионичком наставом (Skok, 2002).

ПРИМЕНА АМБИЈЕНТАЛНЕ НАСТАВЕ У ЦИЉУ УНАПРЕЂЕЊА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

О предностима и могућностима ове врсте наставе, о њеним позитивном утицају, говорили су бројни аутори, домаћи и страни. За потребе овог рада осврнућемо се на неке релевантне ставове и мишљења.

Ингун Фјортофт и Сегиле Јостеин (Ingunn Fjortoft i Sageile Jostein) утврдили су да амбијентално учење може, уз игру деце, развити код њих бољу координацију, равнотежу и побољ-

шати моторичке способности што у класичној учионици не би дало такве резултате (Fjortoft i Sageile, 2000, 2001). Амбијентална настава има предности које доприносе осавремењавању наставе, и то на следећи начин: појачава развој маште и ентузијазма ученика; учење превазилази учионичке оквири; доприноси развоју креативног и критичког размишљања; подржава се и негује толеранција; наставни садржаји су интегрисани; подстичу се здрави стилови живота и доприноси смањењу стреса (Hutchihison, 2013); промовише се социјализација и припадност заједници; промовише се активно учење са наглашеном субјекатском улогом ученика.

Едита Борић, Алма Шкугор и Ивана Перковић изучавајући амбијенталну наставу наводе да њена примена може осавременити наставу јер се темељи на истраживању ученика, на учењу откривањем при чему доприноси и растерећењу ученика (Borać i sar., 2010).

Дуња Анђић истиче да учење у природи, учествовање у непосредним активностима може ученике снажно мотивисати и развити интересовање за ову врсту наставе. (Anđić, 2007).

Ауторке Анђелковић и Станисављевић су се такође бавиле амбијенталном наставом. Тако оне истичу да поменута настава „повезује наставне садржаје са непосредним животним контекстом и јавља се као неопходност” (Anđelković, Stanisavljević-Petrović, 2013:47). Исте ауторке, у свом другом раду, наводе као одреднице које доприносе вредности ове врсте наставе могућност унапређења наставног процеса, аутентичност амбијента, интегративни приступ, повећану мотивацију ученика, примену разноврсних стратегија... (Anđelković, Stanisavljević-Petrović, 2013).

Драгана Радивојевић и Милијана Јелић бавиле се амбијенталном наставом у Републици Српској и истакле значај природне повезаности са проучаваним појавама, интердисциплинарност наставних садржаја што свакако доприноси унапређењу наставе код ученика млађих разреда у основној школи (Радивојевић и Јелић, 2016).

ЗНАЧАЈ АМБИЈЕНТАЛНЕ НАСТАВЕ У САВРЕМЕНОМ НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Како савремена школа интензивира активност ученика, онда се јасно намеће закључак да „интегрисана амбијентална настава промовише квалитативно другачије начине долажења до знања, уз већу динамичност, интердисциплинарност и холистички приступ у процесу учења и поучавања. У наставном процесу ученицима се омогућава да повезују претходно стечена знања са новим, кроз искуствено учење и самостално истраживање у непосредном окружењу” (Anđelković, Stanisavljević-Petrović, 2013:174). Наставник више није центар активности, већ то постају ученици који самостално истражују своје окружење. Тако ученици почињу да стварност доживљавају као нешто што је целовито, што је у апсолутном складу са њиховим развојем (Анђелковић, 2008). Са друге стране, наставнику се мора омогућити да индиректно делује на ученике, да их води и усмерава и да примењује такозвану мултиперспективност. Увођењем оваквог приступа у саму наставу она се директно осавремењава јер код деце доводи до интензивног развоја критичког мишљења, али и саме инвентивности у којој они анализирају појаве, класификују бића и предмета, стварају системе, упоређују их и предвиђају какве појаве и при-

лике могу бити у будућности. Наставник бира амбијенте, пратећи ученичка интересовања и тако њихову машту, а и саму мотивацију.

Амбијентална настава представља важан извор мултидисциплинарног учења, у коме ученици препознају и користе своје таленте, зато су концентрисанији и фокусирани на оно што је тема часа, постају еколошки освешћени, користе различите технике учења. Тако добијамо дете које је научило да користи све своје потенцијале, активно је и способно да се снађе у свим животни околностима, зна да функционише и сарађује у тиму, уме да квалитетно живи са свима и да брине о својој околини и увек је спремно да самостално учи. Уосталом, на тај начин ученик достиже и научну писменост која представља способност особе да се бави оним темама које су у вези са природним наукама и идејама природних наука које одликују рефлексивног грађанина (OECD, 2006), а такав грађанин има диспозицију да проникне и процени сопствене активности веома освешћено и промишљено, да се отвара ка новим и туђим идејама, али и да буде припремљен да препознаје нове могућности (Antić i Pešikan, 2015). Из свега наведеног јасно је да савремена настава, а чији битан сегмент треба да представља и амбијентална настава, мора да створи човека који је спреман да се суочи са свим изазовима које доноси савремено друштво: „Пошто смо сваког дана бомбардовани различитим, контрадикторним информацијама, заиста је питање како оспособити децу да доносе засноване одлуке и изборе релевантне за властити живот окружење или свет уопште. Засновано доношење одлука подразумева евалуацију научних тврдњи утврђивањем веза између доказа, интерпретације и закључака у специфичном социокултуролошком миљеу, односно у арени различитих интересних група” (Antić, Pešikan i Ivić, 2015: 624).

ЗАКЉУЧАК

Поред бројних наведених предности амбијенталне наставе, треба напоменути да она не представља свемогући, идеални модел, без недостатака који би у потпуности задовољио наставни процес. Циљ рада јесте да укаже на многобојне позитивне аспекте ове наставе и на могућности да се њеним већим увођењем омогући унапређење наставе у основној школи. Применом теоријске методе и анализом, дошло се до закључка да ова врста наставе има много предности у односу на наставу реализовану у учионици. Најбитније позитивне стране јесу активна, субјекатска позиција ученика, сараднички однос у настави на релацији учитељ–ученик, затим очигледност као један од најбитнијих услова у настави, аутентичност објекта, интегративност наставних садржаја, развој истраживачког духа ученика, боравак на чистом ваздуху, повећана мотивација, неговање толеранције и сл.

Иако ова врста наставе има доста предности у односу на учioniчку наставу, она се данас у нашим школама ретко примењује. Бројни су разлози због којих је примена ове врсте наставе мање заступљена, али са сигурношћу можемо навести два најбитнија фактора, а то су: захтевно планирање и велика одговорност учитеља у оквиру безбедности деце.

Литература

1. Анђелковић, С. (2008): Integrated environmental tuition, *Contemporary intentions in education*, Vol.2, (111- 117), Skopje: University „St.Curil and Methodius”, Faculty of Pedagogy „Ss. Climent of Ohrid” Skopje.
2. Anđelković, S. i Stanisavljević-Petrović, Z. (2014): Ambijentalna nastava u funkciji unapređivanja nastavnog procesa, *Zbornik IPA*, (3), 169–179.
3. Anđelković, S. i Stanisavljević-Petrović, Z. (2013): Učenje i poučavanje van učionice-ambijentalna nastava. *Nastava i vaspitanje*, 62(1), 39–51.
4. Anđić, D. (2007). Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima. *Metodički opzori*, 2/1, 7–23.
5. Antić, S. i Pešikan, A. (2015). Naučna pismenost i socio-konstruktivistička perspektiva, *Psihološka istraživanja*, 18(1), 99-119.
6. Antić, S., Pešikan, A. i Ivić, I. (2015). Vaspitna funkcija nastave prirodnih nauka. *Nastava i vaspitanje* 65(4), 615–629.
7. Borić, E., Škugor, A. i Perković, I. (2010): Samoprocjena učitelja o izvanučioničkoj istraživačkoj nastavi prirode i društva, *Odgojne znanosti*, vol 12, br. 2., 361–371.
8. Вилотијевић, М. (2000): *Дугакџика 1*, Научна књига, Београд: Учитељски факултет.
9. De Zan, I. (2005): *Metodika nastave prirode i društva*, Zagreb: Školska knjiga.
10. Коменски, Ј. А. (1932): Свет у сликама, Београд: Књижарница Геца Кон.
11. Montessori, M. (2013): *Упијајући ум*, Београд: Miba books: DN Centar.
12. OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and equity in education. Paris.
13. Песталоци, Ј. Х. (19646): *Како Герџурда учи своју децу*, Београд: Просвета.
14. Перић, Н. и Николић-Гајић Н. (2020): Пројектна настава 3 – *Приручник за учитеље*. Београд: Креативни центар.
15. Poljak, V. (1980): *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
16. *Правилник о наставном плану и програму 3. разред (2005): Сл. Гласник, Просветни гласник Р Србије. Београд: Службени гласник РС.*
17. Радивојевић, Д. и Јелић, М. (2016): Изванучионичка настава у настави природе и друштва, *Нова школа XI(1)*, стр. 235–249.
18. Ruso, Ž., Ž. (1989): *Emil ili o vaspitanju*, Estetika–Valjevo–Beograd.
19. Skok, P. (2002): *Izvanučionička nastava*, Zagreb: Pedagoški servis Lučko.
20. Fjortoft, I. Sageie, J. (2001): The natural environment as a playground for children Landscape description and analyses of a natural playscape, *Landscape and Urban Planning*, 48, str. 83–97.
21. Herbart, F. J. (187): *Pädagogische Schriften*, Leipzig, Verlag Von Leopold Voss.
22. Huthchinson, D. (2013): *Teaching Nature: From Philosophy to Practice*. The NAMTA Journal, 38(1), 191–198.

Milica Petrić
Elementary school „Jovan Jovanović Zmaj”, Obrenovac

Gordana Glišović
Elementary school „Dimitrije Tucović”, Kraljevo

POSSIBILITIES OF IMPROVING THE TEACHING PROCESS
BY APPLYING AMBIENT TEACHING

Summary: Intensive and dynamic development of information technologies distances students from the natural environment, and they also question the development of creativity in children, the development of imagination, and the lack of communication. Therefore, schools, as educational institutions, need to find mechanisms and develop strategies that will direct students towards nature, towards acquiring knowledge in certain natural or social environments. The paper discusses the possibilities of ambient learning as a factor that contributes to the improvement and modernization of teaching nature and society in primary school students. The aim of the paper is to point out, through the theoretical analysis of ambient teaching, the possibilities of improving the teaching process realized through the application of ambient learning and the positivity that this teaching provides.

Key words: ambient teaching, students, teaching improvement.

Рад је примљен 01. 03. 2021. године, а рецензиран 12. 04. 2021. године.

Елма Аземовић¹
Основна школа „Вук Караџић“, Нови Пазар

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2021
УДК: 371.3:821.163.41]:821-343.09
стр. 24–32

ПОЈАМ БАЈКЕ У ЧЕТВРТОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Са појмом бајке ученици се срећу већ у другом разреду основне школе. Они се упознају са народном бајком и њеним карактеристикама. Народне бајке имају стереотипне почетке, учестале бројеве 3, 5, 7, 9, 12, јављају се натприродна и чудесна бића, главни јунак увек мора да пређе неколико препрека како би остварио циљ, завршавају се увек срећно итд. За разлику од народних, код којих је аутор непознат, код ауторских се тачно зна писац, не завршавају се увек срећно, ликови углавном имају имена и развијенија је психолошка и физичка структура ликова. Упоредивањем и анализом, ученици уочавају разлике и сличности народних и ауторских бајки. Схватање бајке на прави начин зависи од саме анализе, али и од тога како је она представљена у уџбеницима. Циљ овог рада јесте приказ, анализа и упоређивање народних и ауторских бајки у читанкама различитих издавача за 4. разред.

Кључне речи: бајка, народна бајка, ауторска бајка, уџбеници, четврти разред.

УВОД

Бајка је једна чудесна прича (Вуковић, 1989:153). Као књижевни жанр, бајка се до сада 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 аутор точили многа сазнања и уграђивали их у своје стваралаштво (Цветановић, Јевић, Стојков, 2020:150). Ако бисмо дефинисали бајке, рекли бисмо да су оне пре свега књижевна дела чија се композиција одликује

¹ elma.azemovic@hotmail.com

занимљивим збивањем које се одвија у времену и простору и посебним ликовима (јунацима, херојима, племићким наследницима, принцезама, вештицама, вилама). Хронологија у бајкама се одликује тиме што тече линеарно (проблем се јавља на почетку, долази до низа препрека у његовом решавању, али се оне превазилазе и завршавају срећним крајем), а време збивања је скоро увек у прошлости. Бајке могу бити народне и ауторске. Када су у питању народне бајке, за њих се не зна се тачно ко их је измислио и зато кажемо да их је народ створио. Оне су се дуго времена преносиле с колена на колено. Наше народне бајке први је сакупљао Вук Стефановић Караџић. Управо је Вук Стефановић Караџић скупљао бајке у којима се приповедају „којекаква чудеса што не може бити“ (Мазић, 2005:7). Оно што је карактеристично за почетак народних бајки је да оне увек почињу на један посебан начин: *дио једном, у далекој земљи, некада давно* итд.

У жељи да онај ко чита бајку извуче неку поуку и да схвати да добро увек побеђује зло, народне бајке имају срећан крај, по чему су и препознатљиве. У народним бајкама су чести бројеви 3, 5, 7, 9, 12 који се понављају, а поред људи, у догађању су уплетена натприродна и чудесна бића: змајеви, чаробњаци, дивови, вештице, виле, вукодлаци, зачаране принцезе.

Насупрот њима, постоје ауторске бајке које, и само име каже, имају свог аутора. Неки од познатих писаца ауторских бајки су: браћа Грим, Ханс Кристијан Андерсен, Гроздана Олујић, Шарл Перо итд. Између народних и ауторских бајки постоје неке типичне разлике. Код ауторске бајке писац нас уводи у причу сваки пут другачијим почетком. Код ауторске бајке се може јавити и тужан крај. Нпр. у бајци „Девојчица са шибицама“ дешава се двоструки завршетак: срећан и тужан. Тужан је зато што је девојчица умрла због хладноће и глади на улици: „А ујутру, у оном ћошку између две куће, нашли су је румених образа и са осмехом на уснама – била је мртва. Смрзла се последње вечери у старој години.“ Срећан је зато што је она коначно са својом баком на небу: „Никада раније јој бака није изгледала тако лепа и тако радосна. Она узе девојчицу у наручје и понесе је високо, високо у велику радост и предивну топлину. Сада је девојчица била на небу и више није било ни зиме, ни глади ни страха.“

У ауторским бајкама ликови могу бити биљке, животиње, људи, нељудско биће, али је радња усмерена више на савремени живот у граду. Такође, углавном ликови имају имена и различења је психолошка и физичка структуру ликова.

„Бајка је најприсутнији жанр у настави књижевности у млађим разредима.“ (Јанићијевић, 2016: 222). Кроз њену обраду се намеће низ питања, какво је, рецимо, питање њихове васпитне функције. Препознајући значај бајки, као и велику заинтересованост за њихово читање, долази до увођења народних и ауторских бајки у наставни програм, а самим тим и у читанкама за разредну наставу. Када се упоређују и истражују одређене читанке, добија се јасан увид у различит приступ бајкама од стране аутора читанки. Дакле, циљ овог рада је да се упореди увођење појма бајка у четвртом разреду основне школе код различитих издавача, односно да ли се појам бајка уводи у читанкама или не, како је дефинисана бајка код различитих издавача, на који начин се уводи појам, тј. да ли се уводи уз одговарајући текст, да ли су питања и задаци везани за појам који се уводи, да ли се знања проширују итд. Такође, у овом раду биће речи о

томе које су народне и ауторске бајке дате у наставном програму, а биће и истраживана њихова даља примена у читанкама различитих аутора и издавача, јер постоје разлике у увођењу појма бајке и упознавању са њиховим карактеристикама. За поређење увођења појма бајке и само истраживање користићу следеће изворе: Симеон Марковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Радмила Жежељ Ралић, *Маша и раша*, *Речи чаробнице* и читанку за четврти разред, *Прича без краја* Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић.

БАЈКЕ У ЧЕТВРТОМ РАЗРЕДУ

У наставном програму за први разред се не спомиње појам *бајка*. Међутим, како се текстови из школске лектире користе за усавршавање читања и писања и увођење ученика у основне појмове о књижевности, тако се ученици подстичу да уоче ликове у књижевном делу, њихове особине и поступке, њихова емоционална стања (радосно, тужно, смешно) и да разликују појмове добра и зла, али без увођења дефиниција књижевнотеоријских појмова. Причање бајки развија и естетски сензибилитет деце и подстиче креативност (Стакић, 2019: 146). „У програму је у појмовима сусрећемо у другом разреду, заједно са епском песмом и басном на нивоу препознавања“ (Јанићијевић, 2016: 222). Дакле, у другом разреду, ученик треба да научи да разликује књижевне врсте: песму, причу, басну, бајку и драмски текст, да одреди главни догађај, време и место дешавања, као и редослед догађаја у тексту. У књижевним појмовима у трећем разреду дата је у одређењу „народна и ауторска бајка – препознавање. “Ученици се постепено упознају са овим појмом, па тако би требало у трећем разреду већ да препознају и разликују народну од ауторске бајке. Када је у питању четврти разред у књижевним појмовима се појам народна и ауторска бајка уопште не спомиње. У оквиру наставног програма за четврти разред планирано је да се обраде следеће бајке:

Народна бајка „Пепељуга“

Браћа Грим „Трнова Ружица“

Гроздана Олујић „Олданини вртови“ и друге бајке (избор)

Ханс Кристијан Андерсен „Ружно паче“

Да би ученици у четвртном разреду могли да препознају које су то народне а које ауторске бајке, они морају да знају неке карактеристике и разлике међу њима. Такође, боље би било да се четвртном разреду тражи проширивање знања о карактеристикама народних и ауторских бајки, а да то није само разликовање на основу тога што народне бајке немају аутора, а ауторске бајке имају.

НАРОДНЕ БАЈКЕ У ЧЕТВРТОМ РАЗРЕДУ

У четвртном разреду ученици читају народну бајку „Пепељуга“. Она је у читанкама, зависно од издавача и аутора, различито представљена. У *Читанци* за четврти разред (Симеон Маринковић и Славица Марковић) пре директног упознавања са бајком *Пепељуга* ученици у

посебном делу „Шта смо научили о епским делима“ (Маринковић, Марковић, 2014: 72) обнављају појам бајка, који је дефинисан овако: „Бајка је врста приповетке која говори о чудесним ликовима и о борби добра и зла у којој добро побеђује. Може бити народна (ако ју је стварао народ) и ауторска (ако је дело познатог писца) (*Пейељуџа* – српска народна бајка, *Трнова Ружница* – браћа Грим).“ (Маринковић, Марковић, 2014: 42). Овде се ученици присећају појмовног одређења народне бајке и упознају са примером те врсте бајке коју ће касније обрађивати. То је добро, јер ученици треба да обнове шта су бајке и како се оне деле. Након текста ове народне бајке у читанци поменутих аутора налази се део „Шта смо научили о народној књижевности“, где је сада конкретније дата дефиниција појма народна бајка: „Народне бајке говоре о чудесним догађајима и личностима, о борби добра и зла у којој добро побеђује (*Пейељуџа* – српска народна бајка)“ (Маринковић, Марковић, 2014:72). Када је у питању бајка и начин на који је она представљена у овој читанци, о томе се може говорити похвално. Пре текста бајке налази се неколико питања која служе како би се ученици увели у текст који следи. То су следећа питања: „Шта су бајке? По чему се оне разликују од других прича? Да ли си читао бајку „Пепељуга“ или гледао цртани филм?“. Овим низом питања аутори читанке ученике на одличан начин уводе у текст народне бајке са којим тек треба да се упознају. С обзиром на то да је дато објашњење народних бајки, добро је да аутори сада даље користе овај појам у анализи, јер након ње следи седам питања која се односе на бајку. Питања су добро одабрана и формулисана, одговарају узрасту ученика и нивоу потребног знања у том узрасту. То су питања следећег типа: „Да ли се из текста може закључити где се и када се дешава радња ове бајке? Који су ликови у причи главни, а који споредни? Наведи особине ликова и у тексту нађи податке који то потврђују. Препричај бајку. Замисли да је царев син лутајући по царству изгубио Пепељугину папучу. Шта се после тога догодило?“ (Маринковић, Марковић, 2014: 63).

У читанци *Маша и Раша, Речи чаробнице*, ауторке Радмиле Жежељ Ралић, такође је дата народна бајка *Пейељуџа*. Непосредно пре текста ученицима се поставља питање: „Која је твоја омиљена народна бајка?“ (Жежељ Ралић, 2018:63) Из овог питања може се закључити да су се ученици са појмом народна бајка упознати у претходном разреду, те да је бајка *Пейељуџа* овде дата само као пример, без додатног дефинисања овог појма, којег у читанци и нема, што се Наставним програмом за четврти разред не тражи.

У читанци се осим текста бајке налазе објашњења непознатих речи из бајке, затим у делу „Кажи ми, кажи“ можемо видети велики број питања која се односе на текст, радњу и ликове у овој бајци. Питања су следећа: „Да ли си очекивао овакав развој догађаја у бајци? Зашто? Како се зове Пепељуга у народној бајци? Је ли обичај да ликови у народној бајци имају лична имена? Како је Пепељуга изгубила мајку? Шта се дешава кад се отац поново ожени? Где Пепељуга проналази утеху? У каквим хађинама одлази кришом у цркву? Који је најузбудљивији тренутак у бајци? Где маћеха скрива Пепељугу кад долази царев син? Ко открива превару?“ (Жежељ Ралић, 2018: 100). Ова питања пружају ученицима бољи увид у радњу текста и омогућавају боље разумевање ове бајке. Питања подстичу на размишљање, с тим што би могли да се више осврну да сами текст и да ученици сами проналазе одређене делове у бајци.

У посебном делу „За радознале“ дато је следеће објашњење о бајкама: „Бајку о Пепељуги имају многи народи света. У Кини је записана скоро хиљаду година пре Вука Караџића и Браће Грим, а у старом Египту била је популарна још у III веку. Пепељуга је била и јесте инспирација многих уметника“. Волт Дизни је направио о њој цртани филм, а код нас Александар Поповић позоришни комад“ (Жежељ Ралић, 2018: 63). Ако узмемо у обзир да су ученици већ у трећем разреду уочили разлику између ауторске и народне бајке, ови подаци са додатним информацијама су добри за ученике како би они прошили знања и схватили колико се заправо дуго преносе народне бајке и да је бајка послужила многим уметницима да створе нешто ново засновано управо на бајци.

У читанци *Прича без краја*, Зоране Опачић и Данице Пантовић дато је следеће објашњење за бајку: „Бајка – фантастична прича у којој се приповеда о борби добра и зла и у којој, после много препрека, добро побеђује. Заснована је на бројевима 3, 7, 9, 12. У њој главни јунак савладава немогуће препреке и задатке. У томе му помажу бића које је својом добротом заслужио. Бајка обично почиње: „Био једном један...“, а завршава се срећно. Време и место дешавања нису одређени. Осим народних, постоје и ауторске бајке, за које се зна ко их је написао. Оне могу имати другачије ликове па чак и тужан завршетак. Најпознатији писци бајки су браћа Грим, Ханс Кристијан Андерсен и, данас, Гроздана Олујић.“ Ово је једна свеобухватна дефиниција, која укључује сталне почетке, срећне завршетке, улогу бројева, препреке које јунаци бајки треба да савладају, однос добра и зла.

АУТОРСКЕ БАЈКЕ У ЧЕТВРТОМ РАЗРЕДУ

Проучавајући читанке, налазим све поменуте ауторске бајке у наставном програму за четврти разред. Ауторске бајке са којима се ученици упознају у читанци *Приче без краја* јесу „Трнова Ружица“ – браћа Грим, „Ружно паче“ – Ханс Кристијан Андерсен и „Олданини вртови“ – Гроздана Олујић. Начин приказивања бајке „Ружно паче“ у овој читанци је следећи: најпре се јавља текст бајке, затим објашњење непознатих речи, проблемска питања у којим се само на два места употребљава појам бајка, и на крају биографски подаци аутора бајке. Дефинисање и употреба појма ауторска бајка изостаје. Код бајке „Олданини вртови“ – Гроздане Олујић запажам неке мање измене у односу на претходне бајке. Наиме, пре текста бајке ауторка ученике уводи у причу следећом реченицом: „Бајке се пишу од давнина, али настају и данас. Ево једне сасвим нове. Размисли по чему је слична, а по чему другачија од претходних!“ (Опачић Николић, Пантовић, 2007:70).

Након овог уводног дела, поступак приказивања бајке сличан је као и са претходном, једина је разлика у овом уводном делу у којем ауторка помиње бајку и на крају када се нуди објашњење ликова који се јављају у бајци, тачније ученици имају прилику да прочитају став ауторке ове бајке о ликовима из данашњих бајки: „У краљевству бајке, али и у краљевству детињства отац и мајка су краљ и краљица, солитер је некадашња прерушена кула, а свака непријатељски расположена одрасла особа – вештица или зли цин. Нажалост, у нашем времену све чешће се

рађају мали принчеви и принцезе који себе осећају као уклете, заслужене принчеве из бајки. Само затвор више није камена кула, већ солитер налик на „чардак ни на небу ни на земљи“ (Опачић Николић, Пантовић, 2007:74). Имајући у виду да су се ученици сусретали са појмом ауторска бајка у трећем разреду као и са њеним одликама, међу којима спадају и карактеристике ликова, овакво појашњавање појмова као што је лик у бајци свакако да је важно за ученике који се поново сусрећу са ауторском бајком и ликовима у њој.

Са поменутих бајкама ученици се упознају и у читанци *Маша и Раша, Речи чаробнице*. Овде се ученици најпре упознају са одломком из бајке „Олданини вртови“, након које је одмах и дефинисана ауторска бајка: „Ово је пример ауторске бајке. Док се за народне бајке не зна ко их је тачно осмислио и приповедао, писац ауторске бајке је познат. Ову бајку је написала Гроздана Олујић“ (Жежељ Ралић, 2018:41). Након овог објашњења, дата су проблемска питања у којим употребљава појам бајка, односно питања везана за анализу саме бајке. Питања су јасна и конкретна: Како почиње ова бајка? Где се одвија радња бајка? Ко су ликови? Шта се десило са девојчицом? Зашто није срећна? Шта она жели? Шта су Олданини вртови? Како девојчица тамо стиже? Чему се чуди? Како изгледају Олданини вртови? По чему се ова бајка разликује од народних бајки?

Бајка „Трнова Ружица“ је такође дата у овој читанци. Први контекст који доводи у везу ову бајку са народним бајкама су питања након текста: „По чему ова бајка личи на народне бајке? Објасни“ (Опачић Николић, Пантовић, 2007:53). Осим тога, разликовање ауторске и народне бајке се више не спомиње нигде. Сматрам да је боље да су ученици подстакнути питањима могли сами уочити разлику народне и ауторске бајке по карактеристикама, а не само по томе што ауторска бајка има аутора. На крају овог текста и анализе дат је краћи текст за оне који желе да знају више: „Свет бајке је чудесан и необичан. Њега ствара људска машта и зато је у бајкама све могуће. У њима сусрећемо нестварна бића, али и ликове који постоје. Место и време у бајци су неодређени, а ликови ретко кад имају властито име. У бајкама човек сања о лепом животу и правди. Познате су три српске народне бајке: „Чардак ни на небу, ни на земљи“, „Пепељуга“, „Биберче“ (Опачић Николић, Пантовић, 2007:57). Требало је само нагласити да се скоро све ове карактеристике односе више на народне него на ауторске бајке. Ученици су већ довољно спремни да полако уочавају и неке друге разлике између ауторских и народних бајки, а да то није само податак да једне немају аутора, а друге имају.

Када је у питању бајка „Ружно паче“, у овој читанци се у току анализе ниједном не спомиње појам бајка, већ се користи термин „прича“. Ученици су већ савладали појам бајке, па чак и народне и ауторске бајке, тако да је добро било да се управо тим термином и служе у току разговора и анализе о овој бајци. Само се у једној реченици спомиње бајка, и то у току задатка који следи након текста: „Опиши паче које се последње излегло. Напиши кратак извештај о доласку необичног пачета на свет. Ако ниси до сада прочитај бајку „Ружно паче“ у целини, као и остале Андерсенове бајке“ (Опачић Николић, Пантовић, 2007:53). Требало је чешће користити овај термин, а не само у једној реченици. Две наведене читанке које су послужиле као пример за истраживање постојања ауторске бајке у четвртог разреда показале су да су конципиране

готово на исти наин, избор текстова у њима је сличан, па и избор и начин дефинисања појмова, иако се на тај начин наставни програм не поштује до краја, јер њиме није предвиђено дефинисање појмова народна и ауторска бајка.

У *Читанциза 4. разред* аутора Симеона Маринковића и Славице Марковић бајка „Трнова Ружица“ је пропраћена питањима у анализи: на основу којих речи у првом пасусу откриваш да је овај текст бајка, да ли каснији ток приче потврђује да је текст бајка – наведи неколико ситуација које на то указују итд. Осим ових питања, после текста није дата никаква дефиниција везана за ауторску бајку, нити карактеристике исте. Међутим, код бајке *Ружно ђаче*, пре текста се поставља питање: „Шта је то бајка?“. Дата су објашњења непознатих речи, али у питањима након текста се захтева од ученика да наведу због чега је ова прича ауторска бајка. Осим тога, појам бајка уопште се више не спомиње. Код бајке *Олданини вртјови* Гроздане Олујић, након текста се даје дефинија ауторске бајке: „Ауторска бајка је прича фантастичне садржине чији је аутор познат.“

Наведене читанке које су послужиле као пример за истраживање појма ауторска бајка у четвртог разреда, показале су да су конципиране готово на исти начин, избор текстова је сличан, као и дефинисање појма, иако се на тај начин наставни програм не поштује до краја, јер њиме није предвиђено дефинисање појмова народна и ауторска бајка. Међутим, свака додатна информација је корисна.

ЗАКЉУЧАК

Важно је да бајке буду у већој мери заступљене у читанкама за млађе разреде, зато што, осим што подстичу код ученика вољу за читањем, бајке умногоме могу помоћи деци. Пре свега, многе бајке садрже и истине које је тешко прихватити, као на пример у бајци *Ружно ђаче*, где се паче осећа одбаченим. Бајка понекад најбоље каже оно што се деци треба рећи и помаже нам да разговарамо с децом и о ружним стварима, јер живот не чине само срећни тренуци. Нажалост, и ружне ствари се догађају, као на пример у бајци *Девојчица са шибницама*, где девојчица због глади и хладноће умире, те је децу потребно припремити и за тешка времена. Бајке увлаче децу у свет фантазија и подстичу њихову машту. Бајке уче децу да размишљају критички тако што деци јасно показују последице одлука и дела појединих ликова. Увек постоји позитивна нота или поука коју треба научити из бајке.

Народне бајке су један од жанрова које могу деци помоћи да сагледају свет из више угла, тј. могу упоређивати ликове и њихове поступке и како они завршавају на крају бајке и одакле извући поруку. Са друге стране, неке ауторске бајке немају срећан крај као што смо навели, али оно што је важно је да деца и ту могу извући јасну поруку и то их може подстаћи на дубље размишљање.

До четвртог разреда ученици стичу основна знања везана за бајку: шта је бајка, како делимо бајке, које су карактеристике народне бајке. Међутим, карактеристике народне бајке су много више приказане у читанкама него што се говори о ауторским. С обзиром да у четвртог

разреду ученици раде само једну народну бајку, *Пейељуу*, а остале су ауторске, могле су се навести и неке основне карактеристике ауторске бајке (јунаци су бића поникла из пишчеве фантазије или књижевности, често имају своје име, главни јунак може бити животиња, биљка, нељудско биће, ликови су више описани, време се конкретизује – или као део историјске прошлости, или као део модерне свакидашњице и опису времена поклања се већа пажња, простор се описује и често везује за именоване географске просторе, може се окончати страдањем и смрћу својих јунака). Ученици би тако научили да је разликују и на друге начине од народне, а не само по томе што имају свог аутора и самим тим проширити знање о њима.

Литература

1. Вуковић, Н., (1989): *Увод у књижевост за дјецу и омладину*, Универзитет „Вељко Влаховић“ у Титограду, НИО „Универзитетска ријеч“ Никшић.
2. Жежељ Ралић, Р., (2018): *Маша и Раша, Речи чаробнице, Читајте за четврти разред основне школе*, Klett, Београд.
3. Јанићијевић, В., (2016): *Теорија књижевности у разредној настави*, Учитељски факултет, Београд.
4. Маринковић, С., и Марковић, С., (2014): *Читајте за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд.
5. Мaziћ, Б., (2005): *Вилинске приче, Симболика и значење бајки*, Универзитетска библиотека „Светозар Марковић“, Београд.
6. Опачић Николић, З., и Пантовић, Д., (2007): *Прича без краја, читајте за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд.
7. Стакић, М., (2019): *Бајка као језички предлогачак у настави драматике у млађим разредима основне школе*, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу, Ужице, год. 22, бр. 21, УДК 37.016:821.163.41-028.31
8. Цветановић, З., Јевић, Н., и Стојаков И., (2020): *Методичка теорија и пракса*, Часопис за наставу и учење, број 2/2020, УДК: 371.3;;821.163.42.09-342.

Elma Azemović
Elementary school “Vuk Karadzic”, Novi Pazar

THE CONCEPT OF A FAIRY TALE IN THE FOURTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Summary: Students meet the concept of a fairy tale in the second grade of elementary school. They get acquainted with the folk tale and its characteristics. Folk tales have stereotypical beginnings, frequent numbers 3,5,7,9,12, supernatural and miraculous beings appear, the main character always has to cross several obstacles in order to achieve the goal, they always end happily, etc. Unlike folk tales, in which the author is unknown, in autros, the writer is known exactly, they do not always end happily, the characters mostly have names and the psychological and physical structure of the characters is more developed. By comparing and analyzing, students notice the differences and similarities of folk and aturous fairy tales. Understanding a fairy tale in the right way depends on the analysis itself, but also on how it is presented in textbooks. The aim of this paper is to present, analyze and compare folk and author's fairy tales in textbooks from different publishers for the 4th grade.

Keywords: fairy tale, folk tale, author's fairy tale, textbooks, fourth grade.

Рад је њримљен 18. 02. 2021. ѓодине, а рецензиран 09. 04. 2021. ѓодине.

Милица С. Јовановић¹
Докторанд Филолошког факултета у Крагујевцу,
Универзитет у Крагујевцу

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2021
УДК: 371.3:373.5.016
стр. 33–46

О МОГУЋНОСТИМА КОРЕЛАЦИЈА СА СТРУЧНИМ ПРЕДМЕТИМА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У СРЕДЊИМ СТРУЧНИМ ШКОЛАМА (ТУРИСТИЧКИ И УГОСТИТЕЉСКИ ПРОФИЛИ)

Резиме: Предмет рада је настава српског језика и књижевности у средњим стручним школама које образују ученике туристичких и угоститељских профила. Имајући у виду особености средњег стручног образовања и захтеве наставе усмерене на исходе, настојали смо да аналитичко-компаративним приступом плановима и програмима за образовне профиле Конобар, Посластичар, Кулинарски техничар и Туристичко-хотелијерски техничар испитамо корелациони потенцијал наставе српског језика и књижевности и укажемо на садржаје који су погодни за повезивање. Анализа је показала да је инкорпорирање секвенци градива стручних предмета у наставу српског језика и књижевности могуће у свим разредима, а да модули језик и култура изражавања пружају више могућности за међупредметно корелирање од модула књижевност. Закључено је да би истовремена примена знања из различитих области на часовима српског језика и књижевности допринела професионалном развоју ученика. Импликације у овом раду везане су за наставну праксу.

Кључне речи: образовање усмерено на исходе, средње стручно образовање, настава српског језика и књижевности, наставни програм, међупредметна корелација.

¹ milicaar@yahoo.com

УВОД

Средње стручно образовање традиционално се одређује као врста образовања усмерена на оспособљавање појединаца за обављање одређеног посла или занимања (уп. Деспотовић, 2010, стр. 87). Његов основни задатак је развој професионалних компетенција ученика, а у складу са тим је у средњим стручним школама уведен концепт *дуалног образовања*².

У Републици Србији у току је реформа основног и средњег образовања, која за циљ има стварање нове концепције васпитно-образовног процеса, заснованог на захтевима *образовања усмереног на исходе*³. Нови наставни програми за средње стручне школе прописују предметне, међупредметне и стручне компетенције које ученик треба да усвоји током школовања. Представнике који раде у средњим стручним школама постављен је задатак да ученике оспособе како за професионални ангажман, тако и за активно учешће у друштву:

„Стручно образовање, осим инструменталних, има и шире социјалне и персоналне циљеве и функције. Оно подразумева оспособљавање за социјалну партиципацију и омогућује је путем развоја персоналних склоности и способности. Због тога се у дефинисању стручног образовања концепту запошљавања и запошљивости све чешће додаје концепт грађанства (citizenship). Ова два концепта актуелизују идеју о доживотном персоналном и професионалном развоју и незаменљивој улози општег образовања у том процесу” (Деспотовић, 2010, стр. 89).

Имплементација овакве концепције средњег стручног образовања захтева сарадњу и координисан рад свих наставника, увођење иновативних наставних метода у образовни процес, интердисциплинаран приступ садржајима и померање тежишта са садржаја и наставника на ученика и процес стицања знања на основу властитог искуства.

У овом раду размотрићемо могућности за повезивање наставе српског језика и књижевности са стручним предметима у средњим стручним (угоститељским и туристичким) школама. У овим школама настава општеобразовних предмета, у које спада и матерњи језик, често остаје ван сфере интересовања ученика, пошто садржаје ових предмета не доживљавају као корисне за будућу професију. У методичкој литератури се истиче да је оваква ситуација проузрокована наставним плановима и програмима који не задовољавају потребе савремене школе (уп. Дешић, 2007, стр. 236), док се, са друге стране, сматра да кључне проблеме треба тражити у организацији и коначној реализацији наставних планова и програма, а не у њиховом садржају (в. Петровачки, 2008, стр. 11). Имајући у виду чињеницу да стручно образовање подразумева компатибилност између компетенција које се захтевају у раду и компетенција које се стичу у процесу образовања (уп. Деспотовић, 2010, стр. 97), у примени корелацијско-интеграцијског метода⁴, засно-

2 Под појмом *дуално образовање* подразумева се „модел реализације наставе у систему средњег стручног образовања и васпитања у коме се кроз теоријску наставу и вежбе у школи и учење кроз рад код послодавца, стичу, усавршавају, односно изграђују знања, вештине, способности и ставови у складу са стандардом квалификације и планом и програмом наставе и учења” (извор <https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-dualnom-obrazovanju.html>, доступно 2. 2. 2021). Више о дуалном моделу средњег стручног образовања, в. Томић, Спасеновић, Хебиб 2015.

3 Образовање усмерено на исходе је „релативно кохерентан скуп претпоставки и веровања о учењу, образовању, курикулуму у настави” (Деспотовић 2010: 199).

4 О корелацијско-интеграцијском наставном систему, в. Петровачки, Штасни, 2010, стр. 215–243.

ваног на успостављању хоризонталних и вертикалних међупредметних корелација са стручним предметима препознали смо потенцијал за унапређивање наставе српског језика и књижевности у средњим стручним школама и повећање мотивације ученика за усвајање садржаја овог предмета.

Корпус за истраживање представљају наставни планови и програми прописани за образовне профиле Конобар, Посластичар, Кулинарски техничар и Туристичко-хотелијерски техничар. Поћи ћемо од структуре планова наставе и учења⁵ за наведене образовне профиле како бисмо уочили обавезне стручне предмете и њихову дистрибуцију по разредима, а затим ћемо размотрити наставне програме⁶ за предмет српски језик и књижевност и стручне предмете за сваки од наведених профила.

Циљ нам је да аналитичко-компаративним приступом наставним програмима испитамо корелациони потенцијал наставе српског језика и књижевности у средњим стручним (угоститељским и туристичким) школама и укажемо на садржаје који су погодни за остваривање међупредметних корелација са стручним предметима.

Интердисциплинаран приступ настави српског језика и књижевности од наставника захтева да буду упознати са садржајима који се изучавају у оквиру других предмета. Додатни изазов за наставнике српског језика и књижевности у средњим стручним школама представља непостојање уџбеника који су прилагођени наставним програмима за средње стручно образовање (уп. Николић, Петковић, 2018, стр. 328–329), те су често принуђени да сами креирају наставне материјале који би допринели развоју како предметних, тако и стручних компетенција ученика. Имајући у виду описану ситуацију, као и релативно мали број методичких радова на тему корелација са стручним предметима у средњим стручним угоститељским и туристичким школама, настојали смо да импликације наших разматрања буду везане за наставну праксу.

ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Појам корелације све чешће је заступљен у савременој настави. Успостављање предметних и међупредметних корелација током реализације конкретних наставних јединица прописано је наставним програмом за сваки појединачни предмет, школским програмом и годишњим планом рада школе. Корелације су важна тема на различитим скуповима чији је циљ стручно усавршавање наставника и битан елемент приликом евалуације рада школе.

У литератури се најшире и најопштије значење термина корелација односи на „узајамност, повезаност или зависност, односно чињеницу да су две ствари или варијабиле тако повезане да је промена у једној праћена одговарајућим или паралелним појавама у другој” (Мркаљ, 2010, стр. 48). Наставни садржаји се могу корелирати на различите начине, ради повезивања секвенци градива у оквиру истог или разнородних предмета, те у складу са тим постоји пет типова корелација:

5 План наставе и учења прописује обавезне и изборне предмете за одређени образовни профил, дистрибуцију предмета по разредима и број часова предвиђених за реализацију наставе сваког предмета у току школске године.

6 Наставним програмима препоручени су садржаји које треба реализовати у оквиру појединачних предмета.

1. Хоризонтална корелација градива у оквиру једног предмета – успостављање веза међу подобластима тог предмета у оквиру једног разреда (на пример, у оквиру предмета српски језик и књижевност корелирају се садржаји модула језик, књижевност и језичка култура);
2. Вертикална предметна корелација – повезивање садржаја једног предмета кроз различите разреде;
3. Хоризонтална међупредметна корелација – повезивање садржаја различитих предмета који се изучавају у једном разреду;
4. Међупредметна вертикална корелација – повезивање садржаја различитих предмета који су савладани у претходним разредима или ће тек бити укључени у наставно разматрање;
5. Међуобласна корелација – повезивање садржаја у вези са стицањем знања ширих од оних који су прописани школским програмима (уп. Мркаљ, 2010, стр. 51).

Корелирањем наставних садржаја обезбеђује се поступно и логичко умрежавање знања, гради се систем знања чије су одлике трајност и применљивост у новим ситуацијама учења, формирају се неопходне везе међу сродним предметима, темама и областима, омогућава се умрежавање појмова, потпуније разумевање садржаја и интегрисаност знања различитих дисциплина (уп. Пешикан, Ивић, Антић, 2008, стр. 78–80). Уочавањем веза између различитих наставних подручја ученици стичу целовит увид у материју која се проучава, повезују знања из различитих научних области у заокружену целину и унапређују стратегије учења.

Приликом корелирања садржаја у средњим стручним школама морамо имати у виду специфичности наставног плана и програма и интересовања ученика. Наставни програми за предмет Српски језик и књижевности за ове профиле углавном предвиђају корелације са предметима: Историја, Грађанско васпитање, Верска настава и Социологија са правима грађана. Узимајући у обзир чињеницу да план наставе и учења у средњим стручним школама подразумева значајно већи број часова стручних предмета у односу на општеобразовне, увиђамо да је потребно пронаћи начине да се секвенце градива ових предмета инкорпорирају у наставу Српског језика и књижевности, у циљу развијања код ученика предметних и међупредметних компетенција⁷ које су прописане за крај средњег стручног образовања. Такав став се износи и у методичкој литератури:

„Неопходно је да наставници српског језика који раде у средњим стручним школама наставу матерњег језика ускладе са концепцијом *образовања усмереног на исходе*, према којој се унапређују стручни предмети. То значи да треба тражити одговарајуће начине да ученици стручних школа на часовима српског језика унапређују неке од својих професионалних компетенција. Један од на-

7 Настава усмерена на исходе подразумева развијање како специфичних предметних компетенција, тако и општих међупредметних компетенција. Оријентација ка општим и међупредметним компетенцијама огледа се у „динамичнијем и ангажованијем комбиновању знања, вештина и ставова релевантних за различите реалне контексте који захтевају њихову функционалну примену” (Пејић, 2015, стр. 8). За крај средњег стручног образовања дефинисано је једанаест обавезних компетенција: компетенција за целоживотно учење, комуникација, рад са подацима и информацијама, дигитална компетенција, решавање проблема, сарадња, одговорно учешће у демократском друштву, одговоран однос према здрављу, одговоран однос према околини, естетичка компетенција, предузимљивост и предузетничка компетенција. (уп. Пејић, 2015, стр. 10–14).

чина да се то постигне јесте корелација наставе српског језика и стручних предмета. Међупредметна корелација омогућава да ученици стручних школа на часовима српског језика усавршавају вештине неопходне за обављање посла за који се оспособљавају“ (Николић, 2014, стр. 45).

Интердисциплинарни приступ у настави српског језика и књижевности у средњим стручним школама ученицима пружа могућност да „интегришу и функционално повезују садржаје које самостално усвајају из различитих извора“ (в. Зуковић, Гајић, 2012, стр. 1381). Истицањем употребљивости знања које се стиче на часовима српског језика и књижевности у професионалном развоју ученика повећава се њихова заинтересованост и мотивација да постигну што боље резултате.

РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ

Да бисмо испитали корелациони потенцијал наставе српског језика и књижевности са стручним предметима туристичких и угоститељских профила, анализирали смо структуру планова наставе и учења за смерове Конобар⁸, Посластиچار⁹, Кулинарски техничар¹⁰ и Туристичко-хотелијерски техничар¹¹.

Образовање за смерове Конобар и Посластиچار траје три године. Предмет Српски језик и књижевност изучава се три године и заступљен је са три часа недељно у првом разреду и два часа недељно у другом и трећем разреду, а наставни програм за оба смера је исти. Распоред стручних предмета приказаћемо у табеларно.

Табела 1: Распоред стручних предмета по разредима за образовни профил Конобар

Смер: Конобар		
1. разред	2. разред	3. разред
Страни језик 2	Страни језик 2	Страни језик 2
Здравствена култура	Услуживање	Свечани приједи
Основе туризма и угоститељства	Исхрана	Услуживање
Услуживање	Економика туристичких и угоститељских предузећа	Психологија у туризму и угоститељству
Професионална пракса	Основе куварства	Основе посластичарства
	Туристичка географија	Предузетништво
	Професионална пракса	

8 Видети Правилник о наставном плану и програму средње стручне образовања у подручју рада провинца, уосталииелство и туризам, Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 10/2012, стр. 269–270.

9 Видети Правилник о наставном плану и програму средње стручне образовања у подручју рада провинца, уосталииелство и туризам, Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 10/2012, стр. 513–514.

10 Видети Наставни планови и програми за подручју рада провинца, уосталииелство и туризам, Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 8/2012, стр. 22.

11 Видети Правилник о наставном плану и програму средње стручне образовања у подручју рада провинца, уосталииелство и туризам, Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 5/2018, стр. 382–384, 599–601.

Табела 2: Распоред стручних предмета по разредима за образовни профил Посластићар

Смер: Посластићар		
1. разред	2. разред	3. разред
Здравствена култура	Посластићарство	Посластићарство
Основе туризма и угоститељства	Економика туристичких и угоститељских предузећа	Основе услуживања
Исхрана	Туристичка географија	Националне посластице
Посластићарство	Професионална пракса	Предузетништво
Професионална пракса		

Смерови Кулинарски техничар и Туристичко-хотелијерски техничар подразумевају образовање у четворогодишњем трајању. Предмет Српски језик и књижевност заступљен је све четири године са по три часа недељно, али треба имати у виду да се наставни програм за ова два смера разликује¹². Стручни предмети распоређени су као што је приказано у табелама.

Табела 3: Распоред стручних предмета по разредима за образовни профил Кулинарски техничар

Смер: Кулинарски техничар			
1. разред	2. разред	3. разред	4. разред
Основе туризма и угоститељства	Економика и организација предузећа	Психологија	Туристичка географија
Хигијена	Куварство са практичном наставом	Уметничко обликовање	Познавање робе
Куварство са практичном наставом		Туристичка географија	Наука о исхрани
		Познавање робе	Маркетинг у туризму
		Куварство са практичном наставом	Куварство са практичном наставом

Табела 4: Распоред стручних предмета по разредима за образовни профил Туристичко-хотелијерски техничар

Смер: Туристичко хотелијерски техничар			
1. разред	2. разред	3. разред	4. разред
Страни језик 2	Страни језик 2	Страни језик 2	Страни језик 2
Основи туризма и угоститељства	Агенцијско и хотелијерско пословање	Агенцијско и хотелијерско пословање	Агенцијско и хотелијерско пословање

¹² Наставни програми свих предмета за смер Туристичко-хотелијерски техничар реформисани су у складу са наставом оријентисаном на исходе учења, док нови курикулуми за смер Кулинарски техничар још увек нису завршени.

О МОГУЋНОСТИМА КОРЕЛАЦИЈА СА СТРУЧНИМ ПРЕДМЕТИМА У НАСТАВИ СРПСКОГ
ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У СРЕДЊИМ СТРУЧНИМ ШКОЛАМА

Основи економије	Професионална пракса	Пословна кореспонденција	Туристичка географија
Агенцијско и хотелијерско пословање		Туристичка географија	Предузетништво
Професионална пракса		Психологија у туризму	
		Финансијско пословање	
		Маркетинг у туризму и угоститељству	
		Историја уметности	
		Професионална пракса	

Од наведених стручних предмета са највећим бројем часова заступљени су они који подразумевају стицање знања и вештина из области струке за чије се обављање ученици оспособљавају (Посластичарство, Услуживање, Куварство са практичном наставом, Агенцијско и хотелијерско пословање), док су остали везани за области економије, маркетинга, исхране, психологије, туристичке географије и страних језика.

Детаљним проучавањем структуре наставног програма за предмет српски језик и књижевности¹³ и наставних програма обавезних стручних предмета¹⁴ уочили смо бројне могућности за хоризонталну и вертикалну међупредметну корелацију. У даљем тексту навешћемо неке од њих.

13 Наставни програм за предмет Српски језик и књижевност прописан је следећим актима:

1. За смер Конобар – *Правилник о наставном плану и програму средње стручне образовања у подручју рада Трговина, угоститељство и туризам*, Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 10/2012, стр. 271–280;
2. За смер Посластичар – *Правилник о наставном плану и програму средње стручне образовања у подручју рада Трговина, угоститељство и туризам*, Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 10/2012, стр. 515–524;
3. За смер Кулинарски техничар – *Правилник о изменама правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама*, Службени гласник РС, Просветни гласник бр. 11/2013, стр. 6–13;
4. За смер Туристичко хотелијерски техничар – *Правилник о наставном плану и програму наставе и учења описних образовних предмета средње стручне образовања и васпитања у подручју рада Трговина, угоститељство и туризам*, Службени гласник РС, Просветни гласник бр. 6/2018, стр. 385–397.

14 Наставни програми обавезних стручних предмета прописани су следећим документима:

1. За смер Конобар – *Правилник о наставном плану и програму средње стручне образовања у подручју рада Трговина, угоститељство и туризам*, Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 10/2012, стр. 361–449;
2. За смер Посластичар – *Правилник о наставном плану и програму средње стручне образовања у подручју рада Трговина, угоститељство и туризам*, Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 10/2012, стр. 608–665;
3. За смер Кулинарски техничар *Правилник о изменама правилника о наставном плану и програму за стицање образовања у професионалном и четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје рада трговина, угоститељство и туризам*, Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 8/2013, стр. 13–112;
4. За смер Туристичко хотелијерски техничар – *Правилник о наставном плану и програму наставе и учења стручних предмета средње стручне образовања у подручју рада Трговина, угоститељство и туризам*, Службени гласник РС, Просветни гласник бр. 6/2018, стр. 604–688.

1. Корелирање садржаја са другим страним језиком могуће је остварити у свим разредима у оквиру наставних тема које су везане за језик (општи појмови о језику, фонетика, морфологија, творба речи, лексикологија, синтакса, правопис).
2. У првом разреду може се остварити хоризонтална међупредметна корелација са предметом Здравствена култура. У оквиру овог предмета изучавају се, између осталог, болести зависности и њихова превенција, те уочавамо могућност повезивања градива приликом обраде приповетке *Први љути с оцем на јуџиће* Лазе Лазаревића.
3. Састављање менија за заједничке оброке и свечане пријеме један је од садржаја који су прописани за предмет Свечани пријери. Корелацију је могуће реализовати у свим разредима током обраде и утврђивања градива из области правописа (писање великог слова, спојено и одвојено писање речи, писање скраћеница, примена знања о гласовним алтернацијама у складу са језичком нормом).
4. Појмови који се обрађују у оквиру предмета Психологија у туризму, нпр. међуљудски односи као фактор успеха у раду, сарадња и такмичење, конфликти и начини њиховог решавања, могу се инкорпорирати у наставу српског језика и књижевности у слушајевима када наставник као облик рада одабере тимски рад. Правила опхођења према гостима (комуникативност, одмереност, асертивност, срдачност, стрпљивост, тактичност) дају одличну полазну основу наставницима српског језика и књижевности за осмишљавање часова у оквиру наставне теме култура изражавања, нарочито када су у питању говорне вежбе.
5. На часовима културе изражавања (говорне вежбе, обрада разговорног и административног функционалног стила, оспособљавање ученика за попуњавање формулара, уплатница, захтева и сл. у складу са језичком нормом) и правописа може се остварити веза са предметом Услуживање, нарочито са модулом *Њословна комуникација*, чији садржај, између осталог, обухвата појмове: пословна комуникација и начини њеног остваривања, бонтон у угоститељству, вођење пословне документације (вођење књиге дневних пазара, књиге шанка, књиге требовања, књиге отписа; израда карте пића, кафанске карте, винске карте, јеловника, мени карте, десертне карте и сл.). На сличан начин може се остварити и корелација са предметом Агенцијско и хотелијерско пословање, односно модулима *Њословна комуникација* (садржај модула обухвата прописе који се тичу комуникације са гостима и сарадницима) и *хотелијерско ъословање* (у оквиру овог модула ученици се упознају са различитим облицима вођења документације у хотелима).
6. За корелацију са предметом Предузетништво најадекватнија је обрада административног функционалног стила¹⁵, с обзиром на то да наставни програм овог предмета подразумева оспособљавање ученика за креирање основне пословне документације: CV, молба, жалба, извештај, записник и сл.

15 Детаљније о корелационом потенцијалу наставе српског језика и књижевности на корпусу текстова писаних правним стилем в. Ристовић, 2017.

7. Садржај предмета Пословна кореспонденција пружа могућности за повезивање током часова на којима се обрађује или утврђује градиво из правописа или граматике. Пословна и циркуларна писма морају бити написана у складу са језичком и правописном нормом, те се могу користити као корпус за фонетску, морфолошку, лексичку, синтаксичку и стилистичку¹⁶ анализу, као и за утврђивање знања из области правописа.
8. У оквиру предмета Туристичка географија изучавају се антропогене туристичке вредности Србије, и уметничке и споменичке вредности као њихове врсте. Корелација је могућа током обраде садржаја из области српске књижевности у свим разредима. Наставна тема средњовековна књижевност веома је подстицајна за повезивање садржаја, као и обрада песама *Манасија* и *Каленић* Васка Попе и збирке песама *Тражим љомиловање* Десанке Максимовић. Корелација се може остварити и приликом обраде биографије српских писаца, указивањем на њихове спомен-куће или музеје у којима се чува њихова заоставштина (нпр. Вукова спомен-кућа у Тршићу, Музеј кућа Боре Станковића, Музеј Вука и Доситеја, Спомен-музеј Иве Андрића и сл.).
9. Са жанром кулинарског рецепта ученици угоститељских и туристичких профила сусрећу се у оквиру бројних стручних предмета (Наука о исхрани/Исхрана¹⁷, Маркетинг у туризму и угоститељству, Услуживање, Основе куварства, Основе посластичарства, Посластичарство, Чоколатерство, Националне посластице, Куварство са практичном наставом). Жанр кулинарског рецепта погодан је за стилистичку анализу, а међупредметну корелацију је најбоље остварити у завршним разредима, када су обрађени сви функционални стилови (уп. Николић, 2017, стр. 33).
10. Појам рекламе ученицима је познат јер се са њим сусрећу у свакодневном животу, а особине и улогу реклама изучавају у оквиру предмета Психологија у туризму и угоститељству/Психологија у туризму/Психологија¹⁸, Агенцијско и хотелијерско пословање, Предузетништво, Пословна кореспонденција, Маркетинг у туризму. Корпус рекламних порука пружа могућности за повезивање градива стручних предмета са наставом матерњег језика, нарочито када су у питању области језик и култура изражавања¹⁹.
11. Рад секција, активности ученичког парламента и програми вршњачке едукације и сарадње са институцијама локалне самоуправе пружају додатни корелациони потенцијал и доприносе развоју вештина ученика и остваривању образовних, васпитних и функционалних циљева наставе.

16 О могућности корелације са стручним предметима приликом стилистичке анализе пословног писма у средњој стручној школи в. Николић, 2014.

17 Назив предмета се разликује за смерове Кулинарски техничар, односно Посластичар и Конобар, али садржај оба предмета пружа исте могућности корелације са предметом Српски језик и књижевност.

18 Иако се називи и садржаји предмета разликују, појму рекламе приступа се на исти начин.

19 Више о могућностима употребе рекламних порука током наставе српског језика и књижевности у средњим стручним школама в. Лепојевић, 2017.

ЗАКЉУЧАК

Пошавши од чињенице да је средње стручно образовање усмерено према исходима и развоју професионалних компетенција које појединца чине конкурентним на тржишту рада, настојали смо да аналитичко-компаративном методом испитамо корелациони потенцијал наставе српског језика и књижевности у средњим стручним (угоститељским и туристичким) школама. Увидом у садржај наставног програма за предмет Српски језик и књижевности и наставних програма обавезних стручних предмета за образовне профиле Конобар, Посластичар, Кулинарски техничар и Туристичко-хотелијерски техничар утврдили смо да постоје бројне могућности за хоризонталну и вертикалну међупредметну корелацију. Ове корелације могуће је остварити у свим разредима, и то у оквиру модула: *језик, књижевности и култура изражавања*. Модули *језик и култура изражавања* пружају више могућности за међупредметно корелирање садржаја од модула *књижевности*.

За наставну праксу у средњим стручним школама могу се дати следеће методичке препоруке:

(а) Пожељно је што чешће остваривати корелације са стручним предметима, како би ученици стекли свест о значају наставе српског језика и књижевности за развој њихових професионалних компетенција. Корелације са стручним предметима који се изучавају у угоститељским и туристичким школама могуће је успоставити на различите начине:

– Градиво из књижевности може послужити као подстицај за самостални истраживачки рад ученика у оквиру ког би продубили знања из области здравствене културе, туристичке географије, куварства или посластичарства (у зависности од смера) и унапредили вештину писаног изражавања. Ово се може постићи захтевима да ученици (самостално или у пару) истраже одређени корпус, а потом напишу есеј или припреме презентацију на задату тему. Као примере за тему оваквих радова наводимо: *Шта је јео Гилјамеш?*; *Зашто носејићи цркву Santa Maria della Salute?*; *Како је Мишар њобедио њорок?*; *Српски средњовековни манастири* и сл. Укључивање интернет извора у овакву врсту истраживања имало би позитиван утицај на унапређивање медијске писмености и способности критичке анализе садржаја који се могу наћи на интернету.

– Рецепти или текстови туристичких аранжмана могу послужити као наставни материјали приликом обраде и утврђивања градива из граматике (врсте речи, глаголски облици, састав лексике српског књижевног језика), а могу се користити и као лингвометодички предлошци приликом обраде научног функционалног стила.

– Будући да се ученици угоститељских и туристичких профила сусрећу са различитим моделима пословне комуникације и пословним документима (књиге дневних пазара, књиге шанка, књиге требовања, књиге отписа, молба, жалба, CV, пословно писмо и сл.), погодно је оваква документа употребити као наставни материјал током обраде административног функционалног стила.

– У исходе образовања угоститељских профила спада, између осталог, креирање јеловника, менија, десертне карте и карте пиће. На часовима српског језика и књижевности могуће је интегрисати садржаје стручних предмета угоститељске струке током обраде и утврђивања градива из правописа (писање великог слова, спојено и одвојено писање речи, писање скраћеница, примена знања о гласовним алтернацијама у складу са језичком нормом) помоћу задатака којима би се од ученика захтевало да напишу неку од наведених карти у складу са правописном нормом или да уоче правописне грешке у конкретним примерима.

(б) Међупредметне корелације могу се реализовати и кроз рад секција, ваннаставне активности, активности ученичког парламента, програме сарадње са институцијама у локалној заједници и програме вршњачке едукације. Овакве активности отварају могућност да ученици самостално истраже одређену тему у складу са знањима која су стекли из различитих области (здрава исхрана, болести зависности, екологија, поремећаји понашања, предузетништва, локална туристичка понуда и сл.) и пронађу начин на који ће је ефикасно презентовати околини.

Инсистирање на истовременој примени знања из различитих области једна је од карактеристика модерног образовања, чији циљ није оспособљавање ученика да само репродукују одређено знање, већ да развију способност да то знање примене у циљу професионалног развоја. Да би концепција наставе усмерене на исходе у потпуности заживела у пракси, неопходна је додатна едукација наставника и њихова спремност на промену традиционалне методологије рада. Поред тога, увиђамо потребу за креирањем уџбеника који би били прилагођени наставном програму за средње стручне школе и подстицали повезивање садржаја са стручним предметима.

Литература

1. Деспотовић, М. (2010). *Развој курикулума у стручном образовању: Присује усмерен на компетенције*. Београд: Филозофски факултет.
2. Дешић, М. (2007). Мотивисаност и креативност наставника српског језика. У: Р. Симић (ур.) (2007), *Српски језик, књижевност, уметност*, Књ. 1, *Српски језик и друштвена кретања*, (стр. 235–239). Крагујевац: ФИЛУМ.
3. Зуковић, С., Гајић, О. (2012). Верска настава и настава књижевности у систему међупредметне повезаности. *Теме: часопис за друштвену теорију и праксу*, XXXVI/3, Ниш, 1379–1395.
4. Лепојевић, Ј. (2017). Корелација наставе српског језика са наставом маркетинга у средњој економској школи. *Учење и настава*, III/1, Београд, 91–104.
5. Мркаљ, З. 2010: З. Појам корелације у методици наставе. *Методички видци*, 1, Нови Сад, 47–55.
6. Николић, М. (2014). Корелација наставе српског језика са стручним предметима у средњим стручним школама (стилистичка анализа пословног писма). *Књижевност и језик*, LXI/3–4, Београд, 271–283.
7. Николић, М. (2017). Настава српског језика у средњој стручној школи: кулинарски рецепт као стручни жанр. *Књижевност и језик*, LXIV/1–2, Београд, 219–231.
8. Николић М., Петковић Ј. (2018). *Настава српског језика у контексту савремених лингвистичких изражавања*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
9. Пејић А. (ур.) (2015). *Општи стандарди књижевности за крај опште средње и средње стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета за предмет Српски језик и књижевност*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
10. Петровачки, Љ. (2008). *Методичка изражавања у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет.
11. Петровачки Љ., Штасни Г. (2010). *Методички системи у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет.
12. Пешикан А., Ивић И., Антић, С. (2008). *Водич за добар уџбеник*. Нови Сад: Платонеум.
13. Ристовић, Б. (2017). Корелација наставе српског језика и наставе права у економској школи. *Учење и настава*, III/2, Београд, 261–276.
14. Томић М., Спасеновић В., Хебиб Е. (2015). Дуални модел средњег стручног образовања: Пример Аустрије. *Настава и васпитање*, 64 /1, Београд, 131–144.

Извори

1. <https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-dualnom-obrazovanju.html>, доступно 2. 2. 2021.
2. *Наставни планови и програми за подручју рада Трговина, ујосијићелъсѣво и љуризам*, Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 8/2012, 22.
3. *Правилник о изменама љравилника о љлану и љрољраму образовања и васљиљања за заљедничке љпредмете у сљручним и умељничким школама*, Службени гласник РС, Просветни гласник бр. 11/2013, 6–13.
4. *Правилник о изменама љравилника о насљавном љлану и љрољраму за сљиљање образовања у љрољодишњем и чељворољодишњем љрајању у сљручној школи за љодручје рада љрљовина, ујосијићелъсѣво и љуризам*, Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 8/2013, 13–112.
5. *Правилник о насљавном љлану и љрољраму средњељ сљручнољ образовања у љодручју рада Трљовина, ујосијићелъсѣво и љуризам*, Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 10/2012, 269–270, 271–280, 361–449, 513–514, 515–524, 608–665 .
6. *Правилник о насљавном љлану и љрољраму средњељ сљручнољ образовања у љодручју рада љрљовина, ујосијићелъсѣво и љуризам*, Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 5/2018, 382–384, 599–601.
7. *Правилник о насљавном љлану и љрољраму насљаве и учења ољиљеобразовних љпредмета средњељ сљручнољ образовања и васљиљања у љодручју рада Трљовина, ујосијићелъсѣво и љуризам*, Службени гласник РС, Просветни гласник бр. 6/2018, 385–397, 604–688.

Milica S. Jovanović
University of Kragujevac, PhD Student of Faculty of Philology

ON POSSIBILITIES OF CORRELATIONS WITH PROFESSIONAL SUBJECTS
IN TEACHING OF SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN SECONDARY
VOCATIONAL SCHOOLS (TOURIST AND CATERING PROFILES)

Abstract: The subject of this paper is teaching Serbian Language and Literature in secondary vocational schools, educating students in fields of tourism and catering. Considering the peculiarities of secondary vocational education and teaching requirements oriented towards the outcomes, we tried to examine the correlation potential of teaching Serbian Language and Literature, through analytical-comparative approach to educational programmes for the following profiles: Waiter, Confectioner, Culinary Technician and Tourism-Hotel Technician. We also tended to point out the contents which are suitable for correlation. The analysis showed that the incorporation of sequences of vocational subject materials into the teaching of Serbian Language and Literature is possible in all grades. Furthermore, it showed that Language and Language Culture modules provide more opportunities for interdisciplinary correlation, than the Literature module. It was concluded that the simultaneous application of knowledge in different fields, in Serbian Language and Literature classes, would contribute to the professional development of students. The implications in this paper are related to teaching practice.

Keywords: educational system oriented towards the outcomes, secondary vocational education, Serbian Language and Literature teaching, curriculum, interdisciplinary correlation.

Раг је њримљен 22. 02. 2021. њодине, а рецензиран 18. 03. 2021. њодине.

Николина С. Шурјанац¹
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2021
УДК: 371.3:821.163.41]:371.64
стр. 47–58

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП НАСТАВНОЈ ЈЕДИНИЦИ „ПРВИ ПУТ С ОЦЕМ НА ЈУТРЕЊЕ“ ЛАЗЕ ЛАЗАРЕВИЋА У АМБИЈЕНТУ ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ

Резиме: У раду ће бити представљен модел реализације часа обраде приповетке „Први пут с оцем на јутрење“ Лазе Лазаревића. Посебно бисмо се осврнули на могућност извођења овог часа у школској библиотеци, као амбијенту погодном за остваривање ученичког истраживачког рада. Ученицима би се на овај начин омогућио непосредни приступ одговарајућим приручницима из области језика и књижевне теорије као помоћ при анализи књижевног дела. Осим тимског духа у групном раду, овакав начин реализације наставе омогућио би активирање широког спектра ученичке перцепције од непосредног „ураћања“ у стручну литературу (ученик спонтано примењује методе селекције, комбинације, закључивања), преко усменог излагања, размењивање информација са другим, закључивања и трајног усвајања вештина и знања захваљујући методи ученичких монолога, па све до развијања способности целоживотног учења. Циљ концепта овакве врсте учења јесте стицање навике да једног дана у свом каснијем школовању или из чисте радозналости, ученици знају за којим приручником да посегну и како да га употребе уколико им неки књижевнотеоријски термин или непозната реч буду страни, што, наравно, могу применити и у било којој другој области свог интересовања, која не мора искључиво бити у вези са филологијом.

Кључне речи: „Први пут с оцем на јутрење“, школска библиотека, референтна литература, истраживачки рад, ученички монолог.

¹ nikolina.surjanac@uf.bg.ac.rs

Могућност промене наставног амбијента показује се не само као пуки механички приступ наставном садржају већ и као нужност у реализацији наставе у савременом контексту. Као један од начина осавремењивања наставе српског језика и књижевности, поред широке употребе нових техничких достигнућа, иновативних и инспиративних методичких припрема које од наставника изискују својеврсну креативност, ова метода у школском раду саодноси се са оним што традиција школства већ познаје – тзв. часове у природи, екскурзије као наставни метод, часове у одређеним културним установама попут позоришта, музеја и сл.

Радни простор библиотеке показао се као ресурс који удовољава новим читалачким потребама својих корисника, а посебно њиховом истраживачком односу према наставним садржајима из области књижевности и језика. Основни предуслов за такав ученички приступ библиотечком фонду свакако је и осећај пријатне атмосфере и професионалног библиотекара који ће бити ту да саслуша ученичке жеље, интересовања и потребе и да им на основу тога помогне при избору одговарајуће лектире. На примеру конкретног часа у школској библиотеци циљ нам је да покажемо како ученике упутити на истраживачки приступ уз употребу различитих језичких и теоријских приручника у настави књижевности, развијајући на тај начин код њих навику да једног дана у свом каснијем школовању или из чисте радозналости знају за којим приручником да посегну и како да га употребе уколико им неки књижевнотеоријски термин или непозната реч буду страни, што, наравно, могу применити и у било којој другој области свог интересовања, не искључиво у вези са филологијом.

Све претходно речено биће илустровано примером конкретног часа (двочаса) обраде наставне јединице „Први пут с оцем на јутрење“, приповетке Лазе Лазаревића (колико је простора за њено тумачење предвиђено наставним планом и програмом за први разред гимназија и средњих стручних школа).

Од наставних средстава неопходни су: пројектор за *Power Point* презентацију; налози са истраживачким задацима и књижевнотеоријским појмовима; илустрације човека у турском оделу (чиме се отвара простор за онеобичавање, тумачење, разумевање и усвајање турцизама унутар српског језика). Такође, посебно бисмо се осврнули на језичкостилски аспект дела кроз језик Митра и Марице, који својом једноставношћу и језгровитошћу показује сву сложеност и драмску напетост између супружника, у низу пежоратива, обезличених реченица и колоквијалне сведености. Овакав вид психолошке напетости погодан је за ученичко драматизовање радње, што би могло представљати функционални увод у само тумачење књижевног текста. Будући да је улога наставника на ова два часа да уведе ученике у наставни садржај и исти систематизује и уоквири, на последњем слајду презентације налазиле би се одређене поруке које нам шаље ова приповетка.

Овакав вид приступа наставном садржају буди код ученика тимски дух, развија способност истраживачког и креативног приступа градиву, што умањује монотонију и инертност у настави. Само измештање ученика из радног простора на који су навикли, мотивишуће је за рад, поготово ако се упуте на ваљано истраживачко коришћење одређених приручника, у овом случају из области језика и теорије књижевности. Стога се школска библиотека сматра „кључем

који отвара врата целокупног библиотечно- информационог система подстичући процесе са-мообразовања и доживотног учења као препознатљиве стратегије друштва знања: функција библиотеке овде је остварена – подстицање и развој читалачких навика и перманентног коришћења библиотечких ресурса“ (Бајић, 2011, стр. 11). Комфорно и стимулативно окружење школске библиотеке (у којем је и распоред седења слободнији, можда и уз адекватну музичку пратњу у позадини), делује као нови, изазовни и опуштенији амбијент за рад и стваралаштво. Без оног притиска који намеће класична учионица, оваква средина подстицајно делује на ученичке креативне, изражајне, сазнајне способности. Окружени књигама, ученици ће се, вођени својим читалачким преференцијама, и сами заинтересовати за одређену лектуру, те на тај начин ширити своје читалачке хоризонте и „дружење са књигом“, што и јесте један од основних циљева наставе књижевности и језика, пре свег у контексту целоживотног учења.

Наставни циљеви

Образовни циљеви које наставник треба да оствари на примеру наставне јединице „Први пут с оцем на јутрење“ вишеструки су. Најпре, први и основни задатак је упознавање ученика са поменутом ауторском приповетком – кратак осврт на поетичке одлике реализма и психолошког реализма, као и на живот и дело Лазе К. Лазаревића. Потом је неопходно обновити основне одлике приповетке као књижевне врсте са освртањем на разлику између народне и ауторске/уметничке приповетке, као и проширити знања о основним нараторолошким терминима попут: фабуле, сижеа, мотива, мотивације, тачке гледишта, лика и др.

Методом дедукције, долази се до следећих нивоа тумачења, који се сада односе на интеграционе чиниоце самог дела, а то су, најпре, ликови, које ваља детаљно проучити – дечака Мишу, Митра, Марицу и Перу Зелембаћа. Циљ тумачења самих јунака је откривање и коментарисање психолошке и социјалне мотивације у њиховом грађењу и довођење тога у везу са поетичким одликама психолошког реализма. Потом треба указати на дијалог као на један од доминантних облика казивања и на његов значај у карактеризацији главних јунака, али и на разлике и сличности у казивањима у првом и другом лицу, са посебним освртом на естетичку функцију наратора, тј. значај хомодијегетичког приповедача у овој приповеци. Након тога треба истаћи значај обезличених реченица у дијалогу између супружника, употребе пасива у опису карташке собе и других језичкостилских поступака у овом делу како би се, повезивањем естетичког и значењског, остварило свестрано разумевање и доживљавање ове приповетке.

Што се *васпитујућих циљева* тиче, они се, најпре, односе на развијање љубави према приповедној прози и стварање читалачких навика код ученика. Анализом понашања, размишљања, дијалога јунака у приповеци, развија се и јача свест код ученика о вредности позитивних људских особина, као што су: пожртвованост за ближњег, љубав, племенитост, разумевање и праштање, из чега треба доћи до закључка о томе да негативне људске особине неминовно би вају кажњене и да добро, пре или касније, побеђује. Такође, један од васпитних циљева који се постиже анализом ове приповетке јесте освешћивање ученика о значају породице, поготово у

патријархалном добу, о којем пише Лазаревић. Наставник треба да настоји да ученици доживе и схвате ауторску приповетку као дело високе естетске и етичке вредности, те их ваља подстицати да у њој открију што више порука. На то их треба подстаћи неким примерима порука попут: „Ниједан човек није живео довољно дуго да му досади захвалност деце или женина љубав“; „На крају дана, у породици у којој има љубави се све може опростити“; „Човек путује светом тражећи оно што му треба, а затим се врати кући да то нађе“.

И на самом крају, али не и најмање значајни, напротив, *функционални циљеви* се истичу као врхунац самог наставног процеса – њима ученици досежу највиши ниво усвајања знања, а то је његова примена. Ови циљеви су усмерени, пре свега, ка практичним и креативним способностима ученика. На примеру анализе приповетке „Први пут с оцем на јутрење“ ученике треба оспособити за доживљајно и интерпретативно читање дела – развијати им моћ запажања детаља помоћу којих се ликови карактеришу, снажити им способности за уочавање приповедачких облика, мотивацију поступака јунака, могућност да се, проучавајући фиктивне јунаке, оспособе за боље упознавање и разумевање реалних људи у свакодневном животу, стичући и развијајући на тај начин социјану и емоционалну интелигенцију. Ученике треба научити да своја мишљења, исказе и уметничке утиске ваљано аргументују одговарајућим примерима из текста; да одређене појаве тумаче са више становишта, да правилно морално расуђују. Наставник треба да наводи ученике да критички продру у саму структуру текста и да износе сопствене, оригиналне закључке, да упуту ученике на корелацијски приступ књижевним делима у функцији њиховог бољег и свестранијег разумевања (употреба термина из области теорије и историје књижевности, језика, етнологије, историје и др.). Ученике треба научити коришћењу различитих приручника како би открили значења непознатих појмова и страних речи. Све у свему, од наставника се очекује да код ученика буди жељу за афирмацијом у истраживачком раду, а самим тим и за целоживотним учењем и непрестаним усавршавањем у области/областима којом/којима се у животу буду бавили.

У контексту свега претходно реченог, *истираживачки и припремни задаци* би гласили:

- 1) Пажљиво прочитајте приповетку „Први пут с оцем на јутрење“ Лазе Лазаревића. Шта вам је у њој посебно привукло пажњу?
- 2) Издвојте главне мотиве и објасните њихов међусобни однос. Која би била тема ове приповетке?
- 3) Шта у делу сазнајемо о лику Митра? Обратите пажњу на развој његовог лика пре, за време и после коцкања.
- 4) Проучите Маричин лик. Како она реагује у критичним тренуцима и при највећим искушењима за своју породицу?
- 5) Посебно обратите пажњу на прву реченицу приповетке. Ко то даје реч нашем нараторучаку? На којим местима у тексту стичете утисак да вам се приповедач непосредно обраћа?
- 6) Куда нас све то води Миша? Размислите о томе како он доживљава своју породицу. Издвојте места у тексту у којима наратор описује своје родитеље.

- 7) Ко води дијалоге у делу? Шта из разговора двоје супружника сазнајемо о положају жене у патријархалном друштву? Исказе поткрепите примерима из текста.
- 8) Прочитајте поново опис карташке собе. Какав утисак овај опис оставља на вас? У ком су глаголском облику придеви у овом опису? Издвојте их.
- 9) Размислите о наслову приповетке. Шта сте све научили о животу, међуљудским односима и значају материјалних и моралних вредности у овом делу?

Час обраде уметничке приповетке „Први пут с оцем на јутрење“ започињемо разговором о утисцима које је на ученике оставила приповетка. Шта их је посебно дирнуло, разочарало, изненадило. Питали бисмо их шта су од Лазе Лазаревића читали у основној школи и укратко прокоментарисали сличности и разлике између приповедака „Све ће то народ позлатити“ и „Први пут с оцем на јутрење“. Потом бисмо се уз помоћ презентације присетили основних одлика реалистичке поетике, времена у којем се јавља, односа према претходној, романтичарској традицији, представника и др. Осврнули бисмо се на поделу реализма са акцентом на психолошком, а то бисмо поткрепили цитатом Фјодора Достојевског о томе да је „стање душе подједнако реално“ као и миметички опис спољашњости, на чему су, пре свега, инсистирали писци раног реализма. Потом бисмо говорили укратко о животу и делу Лазе Лазаревића, једног од најзначајнијих српских реалиста који тендира ка модерни, не изостављајући ни елементе патријархалног и традицијског. Напоменули бисмо да је Лаза Лазаревић творац психолошке приповетке у српској књижевности, а потом ученике поделили у две или више група у зависности од броја ученика у одељењу. Једна група би имала задатак да истражи књижевнотеоријске појмове из доступних Речника књижевних термина², као и из других сличних референтних извора – попут: *психолошка приповећка, психолошка мотивација, унутрашњи монолог, монолог, дијалог, доживљени говор, сказ, јорџијизам, њејазж* и да их илуструју на примерима из текста. Друга група би била задужена да на илустрацији човека у традиционалној турској одећи (како је по опису у делу обучен Митар), упише у празна поља за попуњавање непознатих речи превод турских назива за одећу (*џемадан, силај, ѿранболос, чакшире, ѿури ѿунос* и др.) на српски језик (види такође Николић, 2012. стр. 140). На располагању би им били референтни речници турцизама (Вукови речници, речници Оташевића или Ђорђа Поповића), које би нашли у библиотеци и на тај начин се заинтересовали и упознали и са осталим речницима који би им могли користити у даљем раду и стицању лингвистичких знања. Тако бисмо тумачењем непознатих речи и израза, преко спољашњег портрета, дошли поступно до карактеризације Митра, а његов начин одевања довели у везу са друштвеноисторијским околностима у којима је настала ова приповетка, и тако је шире локализовали. Користећи принцип чулности (очигледности) у настави књижевности, мотивишемо ученике за улогу истраживача који сада сами треба да дођу до одређених сазнања, а не само да са маргина или на крају текста ишчитају значења појединих непознатих речи или дефиниције одређених књижевнотеоријских појмова.

2 Поповић, Т., (2007). *Речник књижевних ѿермина*. Београд: Институт за књижевност и уметност, НОЛИТ; Институт за књижевност и уметност (1986). *Речник књижевних ѿермина*, Београд, НОЛИТ.

У *главном делу часа*, након истраживања непознатих речи и нових књижевнотеоријских појмова, појединици из група би саопштили остатку одељења резултате до којих су дошли, усмено или писањем на табли непознатих речи. Пре тога би им наставник са презентације разјаснио још неке наратолошке термине корисне за проучавање уметничке приповетке (фабула, сиже, мотив, мотивација, тема, лик, тачка гледишта), да би се у даљем току часа прешло на анализу самих ликова и форми приповедања као интеграционих чинилаца у тумачењу књижевног дела. У складу са тим, поставили бисмо ученицима следећа питања:

Које бисте мотиве издвојили као кључне у овој приповеци? Покушајте да укратко представите сиже приповетке. Како бисте у једној реченици одредили тему овог дела?

Очекујемо ученичке одговоре попут: Као главне мотиве можемо издвојити: детињство, коцкање, породицу, љубав, спасење, промену, поштовање, разумевање и др. Приповетка почиње присећањем дечака Мише на период свог детињства, на очинску фигуру, начин његовог облачења и његове особине. Потом се говори о односу између оца и мајке, о томе како је Митар почео да се коцка и полако губи све имање, како у очају покушава да изврши самоубиство, у чему ће га спречити жена Марица, да би на самом крају приповетке он доживео душевни преображај, који је симболички представљен одласком у цркву са сином. Тема би могла да гласи: Пропаст једне успешне грађанске породице због коцкања као порока; или: Митров пад и спасење; Материјални пад, али духовни успон Митра коцкара; Снага породичне љубави која успева да надвлада материјалну пропаст и сл.

Шта у делу сазнајемо о Митру? Размислите о његовом спољашњем и унутрашњем портрету, односу према породици, пороку и спасењу. Шта нам његово облачење сведочи о времену у којем се одвија радња приповетке? Представите у кратким цртама развој његовог лика, како друштво почиње да утиче на Митра. Пронађите то место у тексту.

Очекујемо разноврсне одговоре ученика: Будући протагониста приповетке, Митар је кључна фигура у породици, или би бар требало да буде, која директно утиче на судбину осталих чланова у кући: жене, ћерке и два сина. Он се „носио турски“, и из његовог описа спољашњег изгледа сазнајемо да је он припадао грађанском слоју, да је имао дућан, тј. био је трговац. На основу тога можемо закључити да се радња приповетке одвија у време турске владавине, дакле, време блиско самом писцу, отприлике од средине до краја 19. века (приповетка је објављена 1879. год.). Од приповедача сазнајемо да је Митар у почетку био „сасвим други човек; а и ја се сећам као кроз маглу, како ме је често држао на крилу док сам био сасвим мали, правио ми од зове свирајку и водио ме са собом на колима у ливаду“ (Милић и Вучић, 2016, стр. 91).³ Међутим, од тренутка када се почео дружити са Мићом казначејом, Крстом, Олбректом и „још тамо неким“, приповедач каже: „све пође како не треба“. Још пре тога је више волео да иде у „кавану“ него у цркву, у коју је ишао само на Ђурђевдан, а након што је почео да се дружи са сумњивим и неморалним људима, све више ће одсуствовати од куће и кренуће странпутицом. Зато ће га и син Миша више памтити као хладног и строгог, као човека преке нарави, јер је, претпостав-

3 Сви цитати из приповетке „Први пут с оцем на јутрење“ дати су према: Милић Б, Вучић К. (2016). *Чишанка са књижевнотеоријским појмовима: за I разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Завод за уџбенике.

вљамо, то све последица његовог скретања са правог пута, чега је, у дубини душе, био свестан. Зато ће и покушати да изврши самоубиство, схвативши да је породицу отерао преко руба пропасти. Највећа подршка у том тренутку очаја била је његова жена Марица, која му је пружила руку спаса, подсетивши га да је изгубљено материјално богатство надокнадиво, али да живот, љубав, породица, и остале духовне вредности немају цену.

Као оличење људске солидарности и лепоте живљења за другог јавља се лик Марице. Којим местима у тексту бисте могли да илуструјете овај исказ? Какав је њен однос са мужем? Размислите о положају жене у патријархално доба. Како се понаша Марица у критичним и стресним ситуацијама у приповеци? Објасните како је њен лик утицао на промену исхода догађаја у приповеци.

Од ученика сада захтевамо да се ставе у улогу психолога и покушају да продру у сложеност међуљудских односа, у њихова душевна превирања, у однос између реченог и прећутаног. Стога, од њих можемо очекивати следеће одговоре: Марица је своје поштовање, љубав и разумевање према свом мужу показивала од самог почетка приповетке. Као да је бирала речи којима га неће повредити. Чак и када је наслутила да је кренуо странпутицом, она га неће напасти нити врећати, већ ће га, схвативши да је он сат прокоцкао, а потом га и повратио, пажљиво упитати: „Зар си повратио?... трже се“. – „Зар ти је већ оправљен сахат?“ Дакле, видимо одређену суптилност у њеном приступу мужу, чак и кад је свесна да је он утонуо у порок коцкања. Она се чак прави да му верује да је сат поправио, а не повратио, само да га не би разбеснела или наљутила. Јесте у овој реплици скривено и страхопоштовање жене према мужу у патријархално доба, када она није смела да гледа друга посла, осим бриге о деци и кућним пословима, али, видећемо на крају приповетке, да је ту реч и о нечем много вишем и дубљем: о безусловној љубави и пожртвованости за своју породицу. Дакле, Марица се увек понаша брижно, са пуно разумевања, чак и када муж виче на њу и испољава поприличну грубост. Ипак, приповедач ће примемити како такав однос Митра према њој не може остати без последица – постала је несрећна („Ђути племенита душа. Гуши се. Ни суза нема више. Оне теку кроз прси, падају на срце и камене се“), а са њом и њена деца. Као врстан психолог, што је Лазаревић по занимању и био, он уме да дочара, преко лика дечака-приповедача оне најтананије душевне потресе у јунацима. (На тим местима се јасно види његов значај у формирању *психолошке приповећке* у српској књижевности). Међутим, Марица наставља да се бори и своју снагу црпи из љубави према својим најближима. У кључном тренутку, када Митар жели себи да науди, она га спречава у томе, бирајући речи и пружајући му неопходну подршку. На тај начин долази до преокрета у делу: Митар одустаје од самоубиства, и не само то – његова душа доживљава преображај, он сада постаје духовни вођа својој породици, што је симболизовано одласком у цркву са својим сином. У лику Марице Лазаревић, заправо, представља једну од опсесивних тема свог стваралаштва, а то је култ мајке. Мотивисаћемо ученике који желе да знају више о томе да прочитају и Лазаревићеве приповетке „Ветар“ и „Швабица“. Сугерисаћемо им да размисле о доминантној улози коју мајке имају у овим делима и о томе како њихов ауторитет утиче на судбине главних јунака.

Ко приповеда у овом делу? Осврните се поново на уводну реченицу приповетке. Која се још приповедачка инстанца јавља поред оне у првом лицу? Како бисте применили теоријско сазнање о сказу на примеру ове приповетке? Издвојте део текста по избору у којем Миша приповеда у првом лицу једнине и замените га приповедањем у трећем лицу једнине. Које разлике уочавате? Размислите о утиску који на вас оставља непосредно обраћање. Све одговоре поткрепите примерима из текста.

Разговором о лику дечака Мише, неминовно долазимо до питања о приповедачу. У прилог томе иде и чињеница да је читава приповетка, од почетка до краја, обележена знацима навода, што упућује на једну од репрезентативних реалистичких техника приповедања – сказ. На тај начин доводимо ученике до следећих закључака: дечак Миша је у исто време и приповедач у првом лицу једнине, а само у једној речи – „вели“ осећа се присуство објективне приповедачке инстанце у трећем лицу. Поред тога, често се јављају и приповедачеви коментари читаоцима/слушаоцима, будући да је пишчева тежња да се створи илузија усменог приповедања, односно непосредног обраћања слушаоцима/читаоцима, а самим тим и уверљивост која сугерише да ова прича није измишљена, већ да је узета из стварног живота. То се најбоље види у коментарима попут: „видећете“; „[...] е, па ваљда видите шта ће из свега да буде“, „па шта је радио сву ноћ по механчинама, питате ви“. Миша казује и у другом лицу док саопштава о особинама свог оца: „Озбиљан преко јего, па само заповеда, и то он једанпут што рекне, па ако не урадиш – дежи куд знаш! [...] Тукао је само шамаром, и то само једанпут, али брате, кад одадлачи, од часа се *йрућиш*! [...] Али ја стрепим од оних очију: кад их превали, па као из праћке, а *йи*, не знаш зашто и крошто, *цеййиш* као прут“ (стр 88). Оваквим приповедањем остварује се прворазредни уметнички ефекат, постижу се фамилијарност, интимност и исповедност у тону приповедања и на тај начин приповедач Миша као да „увлачи“ читаоца у причу, чинећи да он саосећа са његовом (Мишином) судбином. Након што су поједина места са приповедачем у првом лицу заменили казивањем у трећем лицу, ученици ће уочити промену, пре свега, у тону казивања: оно ће сада постати хладније, објективније и мање уверљиво. Овом једноставном стилском вежбом ће уочити значај стила приповедања за постизање субјективног, лирског и уверљивог казивања. Иако је познато да је приповедање у трећем лицу једнине објективно, видећемо да је Лазаревић то постигао и кроз прво лице једнине. Наиме, дечак Миша, приповедајући у првом лицу, представља свеprisутну личност, а као најбољи пример може послужити сцена описа карташке собе, коју Миша посматра кроз кључаоницу. Како је могуће да се кроз тако мали отвор види цела соба? У томе се заправо крије чињеница да Миша, иако приповедач у првом лицу једнине, узима на себе неке особине „свезнајућег“, објективног приповедача. Са друге стране, Миша ипак није прави, поуздани приповедач, јер признаје да не зна баш све што се догађало у тренуцима очевих преговора са кумом Илијом: „али шта је то било, то се не зна, нити ће икад ико знати“.

Поред приповедања у првом, другом и трећем лицу, у приповеци „Први пут с оцем на јутрење“ уочавамо и друге бројне форме приповедања: монолог, унутрашњи монолог, дијалог. Пронађите примере за сваку од форми у тексту, применивши сазнања до којих сте о овим пој-

мовима дошли у „Речнику књижевних термина“. У којим тренуцима у приповеци се јавља дијалог? У чему је посебна драмска снага сцене „под амбаром?“ Размислите о функцији обезличних реченица и пежоратива које изговара Марица у дијалогу са Митром у последњем дијалогу у делу. Шта нам монолог и унутрашњи монолог сведоче о унутрашњем стању дечака Мише? Објасните својим речима појам *психолошка дескрипција* на примеру карактеризације јунака ове приповетке.

Очекујемо да ће ученици анализирати Мишине унутрашње монологе из којих најчешће сазнајемо о осталим јунацима у делу: Митру, Марици, Пери Зелембаћу, или о његовим унутрашњим ломовима у кључним тренуцима у делу. Као увод у сцену са изузетним драматичним набојем, која се одиграва у прекретном тренутку у приповеци, јавиће се Миша као приповедач који нас одводи директно до амбара, повлачи се и препушта нам да непосредно доживимо емоционално напрегнут дијалог између Митра и Марице. Дијалози се јављају у тренутку велике психичке и емотивне напетости, када појединци имају потребу да се психовербално растереће. Међутим, та кључна функција дијалога код Митра и Марице изостаје све до последњег и кључног дијалога. До тада ће се углавном у њиховим разговорима показивати однос снага – Митрова осиноост и Маричина покорност, у сценама када разговарају о ракији, о прокоцканом и поново враћеном сату, о коцкању. Митар све време покушава да скрене са главне и болне теме свог порока, тако што агресивно иступи и да до знања својој жени да се не меша у „његова посла“. Поред дијалога као једног од веома ефектних поступака психолошке дескрипције, у делу се јављају и мисли, тј. унутрашњи монолог дечака Мише, који има улогу наратора и коментатора свих збивања. Он ће за очево понашање рећи: „А тек се он *издрачи* на њу“, „он се *намрјодио*“, „Али ту мој отац погледа *преко очију* моју мајку“ итд. Док за мајку, која у његовом стваралаштву представља неку врсту култа, има само речи разумевања и дивљења, које описују њену покорну природу: ословљава је са „моја мати“, (док оца назива неутрално, прекорно са „он“), каже: „*йокуњи се мати, па ћући*“, „она *умуче*“, „*ћући* она сирота, као заливена“ и сл. Једино се у главном дијалогу, пред сам крај дела, остварује она права сврха дијалога, у којем се оба учесника душевно растерећују и зближавају, и не само то! Митру је, иако је био на ивици самоубиства, спасен живот. Он је до тада избегавао да разговара о битним стварима које су му представљале велики психолошки терет, и тек је на крају, када је био пред психичким сломом и одустајањем од живота, отворио душу, признао да га највише боли што је прокоцкао све имање и кућу, притом наишавши на неизмерну љубав и разумевање своје жене. Када он градацијски наводи како је прво прокоцкао коња, ливаду па кућу, Марица ће, како га не би осудила, јер је знала да је рањивог психичког стања, користити обезличне реченице „Ако ће“, уместо „Ако си“, да би олакшала Митру, умањила његову кривицу и спасла му живот. У овом делу приповетке присутна је чиста психолошка дескрипција, лишена било какве наративности, јер дијалог довољно говори сам за себе о ономе што јунаци проживљавају у том тренутку.

Видећемо да и монолог дечака Мише служи да психички растерети његову напаћену душу док посматра како му отац пропада и материјално и духовно, те закључује да је Пера Зелембаћ, коцкар и човек сумњивог морала, томе доста допринео: „Онда претрнух кад се сетих

шта је ноћас било, и механички прошаптах: „Боже, знаш оно за бабу!“ И опет: „Боже, ама убиј оног Зелембаћа“. Захваљујући унутрашњим монолозима, доста сазнајемо о Мишином емоционалном и психичком стању: „Чудно сам и мрачно нешто мислио. У ушима ми је зујало. Нисам умео ништа да мислим“. Оваква стања и доживљаји су последица дечакове трауме услед пропадања породице пред његовим очима и осећаја немоћи да било шта уради и помогне оцу. Зато је ту мајка која испуњава све његове молитве и иступа као спаситељ породичног дома.

У ком тренутку Миша слуги да му се са оцем дешава нешто лоше? Размислите о естетском значењу ентеријера и портрета које Лазаревић користи у својој приповеци. Какав утисак на вас оставља изглед карташке собе? Размислите о скривеном значењу оваквог описа. Зашто приповедач користи глаголе у пасиву док описује приказ собе након картања? Какав утисак на вас оставља портрет Пере Зелембаћа? Поткрепите свој исказ примером из текста.

Дечак Миша ће, већ из очевог осорног и набуситог понашања према мајци, наслутити да се са њим дешава нешто лоше и да није онакав какав је некад био, пун нежности и љубави коју је показивао према деци. То ће додатно потврдити и његови све каснији доласци кући, кретање у лошем друштву и изразита Маричина забринутост. Након призора који је видео кроз кључаоницу, схвата да му је отац пропао, лично је на „мртваца“. „Разбацане и претурене столице, разгажене и неразгажене цигаре, разбијена камена шоља, свучен засто, разбацане карте, истресен дуван, празни свећњаци“, указују, заправо, не само на стихијску пошаст у виду коцкања, која је, попут неке више зле силе разнела све пред собом, већ и на душевно и материјално стање самог Митра. И ова дескрипција коју Лазаревић веома вешто користи, заправо је у функцији психолошке карактеризације Митровог лика. Глаголи у пасиву не захтевају вршиоца радње, субјекат, а то у том тренутку и није важно – битне су последице које порок у виду коцкања оставља на личност и њену околину. Дакле, сликом свеопштег расула и пропадања, алегоријски је представљен Митров суноврат. Што се тиче лика Пере Зелембаћа и његових „малих, као јед зелених очију“ од којих човека просто ухвати страх, видимо да његова појава оставља утисак проблематичности и одбојности, што је осетљива дечија интуиција добро наслутила. Иако епизодна личност, улога Пере Зелембаћа није занемарљива – он, као представник лошег друштва које Митра наводи на порок, персонификација је зла у овом свету, и као такав, у једној приповеци моралистичке тенденције попут ове, морао је неславно завршити.

На самом крају часа, када је приповетка анализирана, осврнули бисмо се на њен моралистички аспект и упитали ученике које су поуке извукли из ње. На презентацији бисмо им приказали одређене поруке у вези са анализираним делом, а њихов задатак би био да сваку поруку доведу у везу са ликом из дела и објасне како су је схватили и доживели, нпр: „Ниједан човек није живео довољно дуго да му досади захвалност деце или женина љубав“⁴ – Вилијам Блејк Јејтс. Ова порука се, очигледно, односи на лик Митра, који тек на крају схвата у чему се крије највећа животна вредност.

„На крају дана, у породици у којој има љубави се све може опростити“ – Марк Олсен. Ову поруку бисмо довели у везу са ликом брижне и пожртвоване Марице.

4 Сви цитати преузети су са странице: <https://edukacija.rs/izreke-i-citati>

„Човек путује светом тражећи оно што му треба, а затим се врати кући да то нађе“ – Џорџ Мур. Ова девиза би одлично могла послужити као део карактеризације Митра, будући да је он мање био код куће него у кафани и са лошим друштвом, а на крају је схватио где је његово једино право и сигурно уточиште.

„Воља је ствар јаких, жеља ствар слабих“ – Владан Десница. Марица је та која је, и поред свих недаћа које су је задесиле са мужем, смогла снаге и вратила своју породицу на пут добра. Митар је имао само жељу, која је синоним за страст, порок, која често води у страдање.

„Мана многих људи је што желе да буду учитељи других, а у ствари би требало још дуго да остану ученици“ – Барух Спиноза. Ову лекцију је научио Митар када је увидео да је жена, коју је третирао грубо и која му се потчињавала, којој је говорио да се „у његов посао не плеће“, испала његов учитељ, пример лепоте живљења за другог и људске солидарности.

Ученицима бисмо задали домаћи задатак да напишу састав на неку од понуђених тема: Повратак у детињство Андреаса Сама из Кишових „Раних јада“ и Мише из приповетке „Први пут с оцем на јутрење“ Лазе Лазаревића (под условом да су пре тога обрађени „Рани јади“); „Љубав све побеђује“; „Како је лепо живети за другог“, као и да у „Речнику турцизама“ пронађу по пет речи које су им посебно занимљиве, а користе их у свакодневном говору или су их чули од својих старијих, а не знају шта тачно значе.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

На основу примера конкретног часа обраде приповетке „Први пут с оцем на јутрење“, видели смо колико и мала промена, у виду самог амбијента, може допринети мотивисању и разбијању монотоности наставног процеса. Сусретањем ученика са приручницима попут „Речника књижевних термина“ и „Речника турцизама“ остварено је једно од кључних деловања савремене школске библиотеке, а то је усредсређеност на остваривање педагошког циља који се односи на развијање културе читања свих врста текстова, па и ових енциклопедијског карактера, а исто тако је и остварена функција библиотеке као споне између корисника и књига. Видели смо како се на један крајње економичан, практичан и мотивишући начин може искористити уводни део часа у сарадњи наставника и ученика, у којем свако обавља свој део задатка. Ако би наставник све активности током часа преузео на себе, ризиковао би да изазове инертност и монотоност у самом наставном процесу. Оваквим, сарадничким и групним начином рада, ученици одржавају своју будност, ангажованост и заинтересованост за обраду приповетке и усвајање нових и непознатих речи и израза. Индуктивном методом и јединством аналитичко-синтетичког метода, почевши од мање познатих речи и термина, дошло се, преко анализе самих ликова, форми и врста приповедања, до закључака о правим и истинским вредностима у човековом животу, чиме је остварен један од битнијих васпитних циљева у настави књижевности. Давањем домаћег задатка на крају часа подстакли бисмо код ученика једну нову дозу креативности, радозналости и истраживачког полета, што је, као трајне вредности у даљем животу и образовању, и био циљ постићи овим часом обраде Лазаревићеве приповетке.

Литература

1. <https://edukacija.rs/izreke-i-citati> преузето 30. маја 2021.
2. Бајић, Љ. (2011). „Функција школске библиотеке у контексту савремене наставе књижевности(осврт)“. У *Креативне радионице у школској библиотеци* (стр.11). Београд: Филолошки факултет.
3. Милић, Б., Вучић, К., (2016). *Читанка са књижевнотеоријским појмовима: за I разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Завод за уџбенике.
4. Николић, М. (2012). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
5. Поповић, Ђ. (2014). *Речник терминологије*. Београд: Партенон, Српска књижевна задруга.
6. Поповић, Т., (2007). *Речник књижевних термина*. Београд: Институт за књижевност и уметност, НОЛИТ.
6. Институт за књижевност и уметност (1986). *Речник књижевних термина*. Београд: НОЛИТ.

Nikolina S. Šurjanac
University of Belgrade, Teacher Education Faculty

METHODOLOGICAL APPROACH TO THE TEACHING UNIT “THE FIRST TIME WITH THE FATHER IN THE MORNING” BY LAZA LAZAREVIĆ IN THE SCHOOL LIBRARY ENVIRONMENT

Abstract: In this work we present the realization of a lesson in which we analyzed the story “To Matins with Father for the first time” by Laza Lazarević, in a school library, a very convenient space for conducting academic research. The students would learn how to use certain handbooks of language and literary theory as a support for the analysis of literary work. Besides team spirit in group work this way of teaching realisation would activate the diverse range of students perception, starting from the direct immersion in expert literature (the student spontaneously applies method of selection, combination, deduction), over to verbal representation, exchange of information with one another, deduction and permanent obtaining of skills and knowledge, thanks to the students monologue method, all the way to the developing the ability of longlife learning. The concept goal of learning this way is obtaining the habit so that one day in their later education or out of pure curiosity, the students know for which handbook to reach out and how to use it, should any literature theoretic term or a unknown word be unfamiliar to them, which, of course they could apply in any other area of interest, that does not necessary needs to be related to philology.

Keywords: “To Matins with Father for the first time“, school library, reference literature, academic research, student’s monologue.

Рај је примљен 6. 4. 2021. године, а рецензиран 17. 5. 2021. године.

Sanja D. Mijajlović¹

University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina
Master boarding school teacher

Nedeljko M. Milanović²

University of Niš, Faculty of Philosophy
PhD student

Оригинални научни рад

Методичка теорија и пракса, број 1/2021

УДК: 376.1-056.26/.36-053.2

37.018.3

стр. 59–68

READINESS OF FUTURE BOARDING SCHOOL TEACHER FOR WORKING WITH STUDENT WITH DISABILITIES IN DEVELOPMENT

Abstract: The article presents the results of an empirical research aimed at examining the readiness of future home educators to work with students with disabilities. The study used a descriptive-analytical method. The sample included 50 students of bachelor studies of the study program - Boarding school teacher. The results of the research show that future boarding school teachers believe that during bachelor studies they acquire some knowledge and skills to work with students with disabilities and a large number of respondents agree with the statement that students with disabilities should be included in regular teaching. The novelties that future boarding school teachers would bring to the realization of teaching subjects in which they acquire knowledge and skills about working with students with disabilities are the following: more practice in teaching subjects; visits to institutions that provide assistance and support to students with disabilities and cooperation with educators who have students with disabilities in the educational group. The role of boarding school teachers is extremely important in providing assistance and support to students in this population, because during school the boarding school replaces the family in a certain way and for this reason it is necessary to pay greater attention to the readiness of future boarding school teacher to work with students with disabilities.

Keywords: readiness, future boarding school teachers, students with disabilities in development.

1 sanjamijajlovic996@gmail.com

2 nedeljko996@gmail.com

INTRODUCTION

We are witnesses that the position of students with disabilities throughout history has been very unfavorable. Students with disabilities are exposed to negative attitudes, opinions, discrimination and violence and this dates back to the distant past and is repeated throughout history. The negative attitude of society leads to the segregation of students with disabilities, and segregation itself is one of the most severe forms of discrimination.

A big step in the education of students with disabilities was the opening of special schools, this step contributed to the somewhat eliminate the centuries-old social rejection and isolation of students with disabilities (Jablan, Kovačević, 2008). Special education existed and exists in parallel with regular education. There is no evidence that children in homogeneous groups will learn more effectively. Children in special schools do not have better educational and social achievements, segregated they do not have the opportunity to develop in accordance with their interests and desires. The main reason for the formation of special schools is to ensure that teaching in regular schools functions smoothly (Macura, 2015). The opening of special schools sends a clear message, that children with disabilities should not be a disability in regular schools to children with typical development.

This type of education is criticized today and is being worked on to be completely suppressed by introducing inclusion that contributes to better development of students with disabilities. "Inclusion implies the inclusion of children with disabilities in the regular system of upbringing and education, and from the educational system to all segments of social life and work" (Jablan i Kovačević, 2008: 43). A lot of research shows that inclusion itself has a number of positive outcomes, but society itself still does not fully accept inclusion. The authors Radojlović, Simović and Nedović (2019) state that social interaction and support of a group of peers in the education of students with disabilities are extremely important for the development of social and communication skills, which are one of the most important factors contributing to students' independence and inclusion in society itself.

According to the Law on Pupil and Student Standards (2010), a pupil or student with disabilities exercises the right to educational work, ie accommodation in an institution of pupil or student standard, while respecting his needs. Therefore, students dorm provide accommodation, nutrition and pedagogical work for students of typical development, as well as for students with disabilities. The role of boarding school teachers in providing help and support to students with disabilities is extremely important, because the dorm replaces the family in a certain way for students during schooling.

The education of future educators and teachers today is mainly based on the fact that future educators and teachers are able to work with typical children the next day, and everything is based on the needs of a typical, average student. During schooling, they gain little knowledge about the needs and development of students with disabilities and the methods, techniques and ways of working that should be applied in working with these students in order to achieve success.

The results of various researches show that the largest number of pedagogical workers have negative attitudes towards the inclusion of students with disabilities in regular schooling. According to the research (Jovanović-Popadić, 2016), the largest number of respondents believe that the education of students with disabilities in specialized conditions can give better results and that students with disabilities should not

be included in regular schooling. As the most common reasons for defending this opinion, pedagogical workers state that they have not acquired the necessary competencies in regular education and that professional training (attending seminars, forums, professional gatherings or participation in various projects) cannot make them professional enough to work with students with disabilities. But there are also research results that show the opposite. According to research (Borić i Tomić, 2012), most teachers believe that children with disabilities should be included in regular schooling. While the results of the research (Milanović, 2018) show that future and current boarding school teachers have a positive attitude towards people with disabilities and their inclusion in regular schooling. From all the above, we can conclude that pedagogical workers must not be educated only to work with children of typical development and must not have a picture of the school as an institution whose task is to educate only students of typical development.

“Dorm should provide students with positive, undisturbed and healthy psychophysical growth and development” (Milanović, 2019: 2). Therefore, joint schooling and staying in dorm has positive outcomes for the development of students with disabilities, as well as for the development of students with typical development, and that is why it is necessary for future boarding school teachers to acquire competencies to work with both populations.

THE ROLE OF EDUCATORS IN WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

The role of educators in working with students with disabilities is to guide students, provide them with help and support, strengthen students' self-confidence, actively listen to needs, build trust, cooperate and find a way out of any problem.

As the most common problems in educational work with students with disabilities, educators single out problems of an organizational nature, a large number of children in the group, insufficient time for a child with disabilities, neglect of other children, children of typical development (Klemenović i Marić-Jurišin, 2011). In order for educators to overcome these problems and be successful in educational work, it is necessary for them to have adequate and valid competencies for working with students with disabilities.

Therefore, the role and task of educators is to accept and respect students and their individual characteristics. There are conditions that need to be provided to children with disabilities, and at the forefront of all this is that these children feel accepted and loved (Vukobrat, 2016). Willingness to cooperate, understanding, interaction and communication, empathy are the qualities that pedagogical workers should possess both in working with students of typical development, and in working with students with disabilities.

In order for all students in the group to receive appropriate support, in addition to the educator himself, who is at the head of the group, the help of all employees in the educational institution, as well as the family, is necessary. The chances of success are reduced if only one link in the chain fails. The educator must not understand his role in the group as an obligation, he should give himself unreservedly to the educational work with students. He should do his job responsibly, and must not spare love, support and understanding. He leads the group and creates an atmosphere in which everyone feels accepted and respected.

In order to fully fulfill his educational vocation, he must accept diversity, live with it, get to know it and work on changing himself, and not just demanding changes from others.

RESEARCH METHODOLOGY

The subject of the research is the readiness of future boarding school teachers to work with students with disabilities.

The aim of the research is to consider and analyze the readiness of future boarding school teachers to work with students with disabilities.

The following tasks arise from the defined research goal:

- To determine whether the studies have prepared future boarding school teachers to work with students with disabilities.
- To determine within which subjects future boarding school teachers acquire knowledge and skills for working with students with disabilities.
- Examine which innovations future boarding school teachers would bring to the subjects in which they acquire knowledge and skills about working with students with disabilities.
- Examine whether future boarding school teachers would know how to provide help and support to students with disabilities and in what way.
- To determine whether future boarding school teachers believe that students with disabilities would achieve better school achievements in regular schools than in special ones, and why they think so.
- Analyze the degree of agreement, ie disagreement of future boarding school teachers with claims about the needs and position of students with disabilities.
- Examine whether future boarding school teachers provide some kind of support to students with disabilities and in what way they do so.

Research methods, techniques and instrument

The descriptive-analytical method was used in the research.

From non-parametric methods, the following were used: determination of basic statistical indicators (frequencies, percentages); χ^2 test, to determine if there are statistically significant differences between the variables.

The survey questionnaire for future boarding school teachers was constructed as a special instrument for this empirical research. The questions are open, closed (five-point Likert-type assessment scales) and combined.

Population and research sample

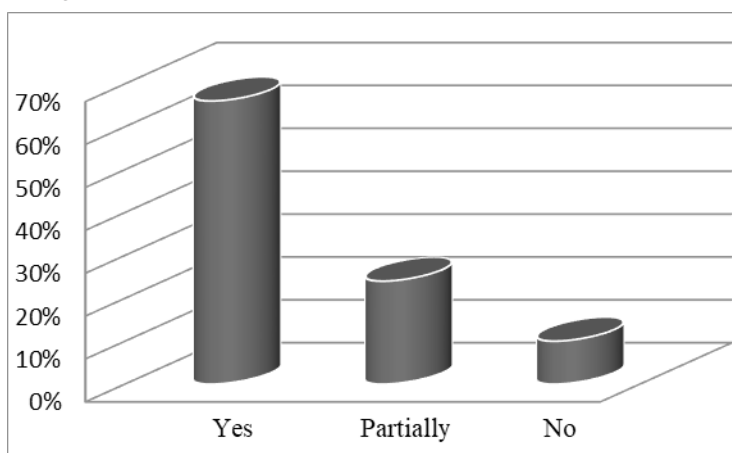
The population consists of students – boarding school teachers of the Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac. The sample size is 50 respondents.

Based on the survey questionnaire, data on the gender of the respondents were obtained, where 30% (f = 15) of the respondents are male and 70% (f = 35) are female.

RESEARCH RESULTS

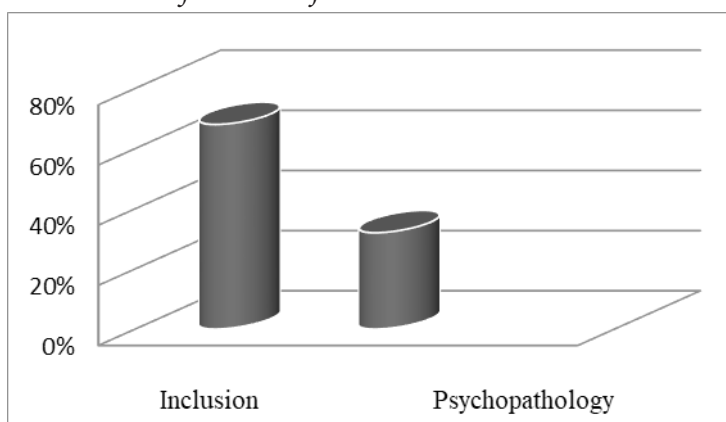
At the very beginning of the research work, we wanted to determine *whether future boarding school teachers gained enough knowledge during their studies to work with students with disabilities?*

Based on the comparison of the calculated $\chi^2 = 0.464$ with the limit χ^2 values of 5.991 and 9.210, for the number of degrees of freedom $df = 2$ and at both significance levels 0.05 and 0.01, it is concluded that there is no statistically significant difference between the answers of future male and female boarding school teachers. Future boarding school teachers stated that, 66% of them acquired sufficient knowledge to work with students with disabilities, 24% partially and 10% of respondents did not acquire sufficient knowledge and skills to work with students with disabilities (Graph 1). From the presented results, we can conclude that the largest number of future boarding school teachers has acquired sufficient knowledge to work with students with disabilities.



Graph 1. Future boarding school teachers have acquired enough knowledge to work with students with disabilities

One of the tasks of the research was to determine *within which subjects future boarding school teachers acquire knowledge and skills for working with students with disabilities and which innovations would they bring to the realization of those subjects?*



Graph 2. Future boarding school teachers acquire knowledge and skills for working with students with disabilities in the subjects Inclusion and Psychopathology

Based on the obtained results on the questions within which subjects future boarding school teachers acquire knowledge and skills for working with students with disabilities, 68% answered that they acquire knowledge and skills during their undergraduate studies in the subject Inclusion in Education, while 32% of respondents stated that they acquire knowledge and skills in the subject Psychopathology of Childhood and Adolescence.

We have classified the novelties that future boarding school teachers would bring into the realization of subjects within which they acquire knowledge and skills for working with students with disabilities into three categories (Table 1).

Table 1. Novelties that future boarding school teachers would bring into the realization of subjects

	More internships within subjects	Visit to institutions that provide help and support to students with disabilities	Cooperation with educators who have students with disabilities in the educational group
f	18	23	9
%	36	46	18

The next question was that *if you had a student with disabilities in the educational group, would you know how to provide him with adequate help and support?*

Future boarding school teachers expressed their assessment using a five-point Likert-type assessment scale (5 I completely agree; 4 I agree; 3 I am undecided; 2 I do not agree and 1 I do not agree at all). The analyzed results indicate that 60% of respondents ($f = 30$) stated that they completely agree with the proposed statement, 7.5% ($f = 15$) of respondents stated that they agree, while 1% ($f = 5$) of the respondents answered that they were undecided. Therefore, the assessment of future boarding school teachers is that they would know how to provide adequate help and support to a student with developmental disabilities in the educational group.

The next question required respondents to indicate how they would provide help and support to students with disabilities

68.5% of future boarding school teachers stated that by cooperating with the student and his family, they would provide help and support, 17.8% stated that they would provide help and support by paying more attention to that student, while 13.7% of respondents stated that they would provide help by working on the social inclusion of students with disabilities. Friendly relations between students are especially important in the period of childhood and adolescence. The quality of this relationship contributes to the social inclusion of students with disabilities and contributes to the adaptation of students to dorm (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996), and the absence of a friendly relationship often causes feelings of loneliness and social isolation (Parker, Asher & Steven, 1993). Therefore, it is very important to build quality peer relationships. In order to achieve the desired goal, the respond-

ents stated that various workshops would help them in that, where they would work on accepting and respecting diversity.

Another task of this research was to determine *whether future boarding school teachers believe that students with disabilities would achieve better school achievement in regular schools than in special ones?*

Based on the obtained answers, we concluded that 73% of respondents completely agree that students with disabilities would achieve better school achievement in regular schools than in special, 19% of respondents stated that they agree, while 8% were undecided. Criticism of special schools also supports such a large percentage of positive answers. Prominent Russian psychologist Leo Vygotsky considered that „The special school systematically separates the blind child from the normal environment, isolates him and places him in a tight, closed world where everything is adjusted to the disturbance, that artificial environment has nothing in common with the normal world in which a blind person will have to live. In a special school, a stagnant hospital atmosphere is created very quickly, a hospital regime. A blind person spins in a narrow circle of blind people. In such a school, blindness is not overcome, but is nurtured and strengthened. Not only do the strengths of a blind person not develop in such a school, which would later help him enter a regular life, but they also systematically atrophy. The special school is by its nature antisocial and educates antisociality ”(Macura, 2015: 17).

The next task of this research was that *if future boarding school teachers believe that students with disabilities would achieve better school achievements in regular schools than in special ones, to state why they think so*. The question asked was of an open type, and we classified the answers they provided into three categories (Table 2).

Table 2. Why do students with disabilities achieve better school performance in regular schools than in special ones?

	They learn by model	Development of IEP	Peer help
f	15	14	21
%	30	27,5	42,5

Based on the obtained results shown in Table 2, we can see that 30% (f = 15) of the respondents think that students with disabilities achieve better school achievements in regular schools than in special ones because they learn by model and are surrounded by their peers, 27.5% (f = 14) of the respondents stated that the regular school has the task of developing an individual educational plan for each child who needs help and support, while 42.5% (f = 21) believe that students with disabilities can be assisted by peers. The presented results lead us to the conclusion that future boarding school teachers believe that regular schools have a number of positive sides due to which students of this vulnerable population would achieve better school achievements.

Table 3. Consent of future boarding school teachers with claims towards students with disabilities

Claims	I totally agree		I agree		I'm hesitant		I do not agree		I do not agree at all	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Students with disabilities are like all other children.	36	72	9	18	3	6	2	4	-	-
Students with disabilities need a lot of love and attention.	29	58	20	40	1	2	-	-	-	-
Students with disabilities should be equal members of society.	33	66	16	32	1	2	-	-	-	-
Students with disabilities should be included in regular classes.	44	88	6	12	-	-	-	-	-	-

From the presented results (Table 3) we can conclude that future boarding school teachers have a positive attitude towards students with disabilities. The expected answer was obtained with the last statement that students with disabilities should be included in regular classes. The positive attitude of future boarding school teachers indicates that they understand how important it is for students with disabilities to attend regular schools, but on the other hand, the results obtained by the authors Jablan, Mirković, Stanimirović and Vučinić (2017), indicate that students with disabilities have a lower level of acceptance in regular school compared to students without disabilities. That is why the job of a boarding school teachers is more complex and demanding, barriers need to be broken down and both sides need to get only the best out of their relationship. We believe that the respondents will, in accordance with their answers, approach their future professional vocation - the vocation of a boarding school teachers.

In order to have a comprehensive view of the research goal, one of the tasks was to examine *whether future boardin school teachers personally provide some kind of support to students with disabilities and if so, in what way do they do so?*

The largest number of respondents, as many as 83% stated that they provide help and support to students with disabilities during integrated practice, 12.5% of respondents stated that they spend their free time volunteering in one of the local organization that provide help and support to students with disabilities, while 4.5% of respondents stated that they provide support to students with disabilities by organizing humanitarian actions that make citizens aware that these people are also members of our society and that we must accept and respect them.

CONCLUSION

In this article, an attempt was made to present the readiness of future boarding school teachers to work with students with disabilities. The role of the educator in working with students with disa-

bilities depends a lot on himself, on his personality and beliefs. In order to fully fulfill his educational task, he must accept diversity, live with it, get to know it and work on changing himself, and not just demanding changes from others.

The results of the research showed that the largest number of future boarding school teachers believe that they have acquired sufficient knowledge and skills to work with students with disabilities during their studies. Future boarding school teachers believe that it is necessary to introduce innovations, such as visits to institutions that provide help and support to children with disabilities and cooperation with educators who have students with disabilities in their educational group, in the realization of teaching subjects, which aim to introduce and train students to work with students with disabilities.

Also, the results of this research suggest that future boarding school teachers would know how to provide help and support to students with disabilities. The analyzed results of the research show that future boarding school teachers have a positive opinion towards the joint schooling of students with disabilities and students with typical development and believe that students with disabilities would achieve better school achievements in regular than in special schools.

Therefore, the general conclusions of this research indicate that future boarding school teachers are familiar with the needs of students with disabilities and are ready to work with this population.

The problem that is being researched is very current, and the collected data can be used for some future research.

Literature

1. Borić, S., Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 7(3), 75-86.
2. Vukobrat, A. (2016). Priprema dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu. *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*, 267 - 281.
3. Zakon o učeničkom i studentskom standardu (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 18/2010.
4. Jablan, B., Kovačević, J. (2008). Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju-zajedno ili paralelno. *Nastava i vaspitanje*, 57(1), 43-54.
5. Jablan, B., Mirković, A., Stanimirović, D., Vučinić, V. (2017). Sociometrijski status učenika sa razvojnim smetnjama i učenika sa zdravstvenim teškoćama u redovnoj školi. *Beogradska defektološka škola*, 23(2), 9-21.
6. Jovanović-Popadić, A. (2016). Inkluzivno obrazovanje: ideja i praksa. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, br. 10, 35-46.
7. Klemenović, J. i Marić-Jurišin S. (2011). Stavovi vaspitača o uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne vaspitne grupe. U M. Oljača (prir. i ur.), *Inkluzivno obrazovanje: Od pedagoške koncepcije do prakse* (str. 49-65). Novi Sad: Filozofski fakultet, odsek za pedagogiju.
8. Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.
9. Macura, S. (2015). *Inkluzivno obrazovanje – kvalitetno obrazovanje za sve*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.

10. Milanović, N. (2019). Teacher communication quality with students in boarding schools. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 8(16), 1-12.
11. Milanović, N. (2018). Odnos domskih vaspitača prema osobama sa smetnjama u razvoju u procesu inkluzivnog obrazovanja. *Metodička teorija i praksa*, 1, 63 – 74.
12. Parker, J. G., Asher, S. R., & Steven, R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
13. Radojlović, J., Simović, T., Nedović, G. (2019). Poređenje stavova dece tipičnog razvoja prema deci sa smetnjama u razvoju u 2012. i 2017. godini. *Engrami*, 41(2), 6-20.

Сања Д. Мијајловић

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

Мастер домски васпитач

Недељко М. Милановић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

Студент докторских студија

СПРЕМНОСТ БУДУЋИХ ДОМСКИХ ВАСПИТАЧА ЗА РАД СА УЧЕНИЦИМА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Резиме: У раду су представљени резултати емпиријског истраживања које је имало за циљ сагледавање спремности будућих домских васпитача за рад са ученицима са сметњама у развоју. У истраживању је коришћена дескриптивно-аналитичка метода. Узорак је обухватио 50 студената основних академских студија студијског програма *Васпийић у домовима*. Резултати истраживања приказују да будући домски васпитачи сматрају да током основних студија стичу одређена знања и вештине за рад са ученицима са сметњама у развоју и велики број испитаника се слаже са тврдњом да ученици са сметњама у развоју треба да буду укључени у редовну наставу. Новине које би будући домски васпитачи унели у реализацију наставних предмета у оквиру којих стичу знања и вештине о раду са ученицима са сметњама у развоју јесу следеће: више праксе у оквиру наставних предмета; посета установама које пружају помоћ и подршку ученицима са сметњама у развоју и сарадња са васпитачима који у васпитној групи имају ученике са сметњама у развоју. Улога домских васпитача изразито је важна у пружању помоћи и подршке ученицима ове популације, јер током школовања дом ученицима на одређени начин замењује породицу и из тог разлога је неопходно посветити већу пажњу спремности будућих домских васпитача за рад са ученицима са сметњама у развоју.

Кључне речи: спремност, будући домски васпитачи, ученици са сметњама у развоју.

Раг је њримљен 01. 3. 2021. ѓодине, а рецензиран 7. 4. 2021. ѓодине.

Љиљана Бојанић¹
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Оригинални научни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2021
УДК: 371.3::3/5]:004.7
37.011.3-051:316.64
стр. 69–76

МИШЉЕЊЕ УЧИТЕЉА О УПОТРЕБИ ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Резиме: Примена информационо-комуникационе технологије у великој мери пружа могућност развијања дигиталних компетенција ученика, олакшава процес разумевања градива и чини наставу занимљивијом и савременијом. Да ли и у којој мери ће се примењивати информационо-комуникациони уређаји у оквиру предмета Природа и друштво, умногоме зависи од опремљености школа, али и од мишљења које учитељ има према њима. У том погледу, испитаници нашег истраживања били су учитељи на територији града Београда који су путем Гугловог упитника попуњавали петостепену скалу Ликертовог типа. Резултати истраживања указују на то да између учитеља мушког и женског пола, као и учитеља који су похађали и који нису похађали курс о дигиталним технологијама током студија не постоји статистички значајна разлика у мишљењу о увођењу дигиталних технологија у област природе и друштва. Учитељи суштински имају позитивно мишљење о примени дигиталних технологија у оквиру предмета Природа и друштво, те би требало тежити ка томе да школе буду опремљене ИКТ-ом како би наставни садржај из свих области био представљен што је могуће јасније, занимљивије и прецизније. Наредна истраживања могу се бавити мишљењем ученика млађег школског узраста о примени ИКТ-а у оквиру предмета Природа и друштво, али и других области.

Кључне речи: информационо-комуникационе технологије, природа и друштво, учитељ, мишљење, иновације.

¹ ljiljana.bojanic@uf.bg.ac.rs

УВОД

Све веће и брже промене које се дешавају у васпитно-образовном процесу захтевају допуну традиционалног начина рада. Потребна за променом улоге учитеља, ученика као и амбијента учионице један су део ограничења традиционалне наставе, који би требало адаптирати савременом образовању. Ученици одрастају у дигиталном окружењу, које је значајно другачије од окружења у коме је постављен темељ традиционалне наставе, те све више користе информационо-комуникационе уређаје у забавне сврхе и њихово интересовање према истим постаје знатно израженије. Како бисмо применили информационо-комуникационе технологије (даље ИКТ) и у образовне сврхе, неопходно је да учитељи буду мотивисани и спремни на промене, усавршавање и развијање дигиталне писмености. У нашем раду сагледаћемо мишљење учитеља о примени ИКТ-а у оквиру предмета Природа и друштво, као једној од бржих иновација у школском систему.

ПОТРЕБЕ УВОЂЕЊА И ПРИМЕНЕ ИКТ-А У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Традиционална настава поставила је темељ наставном процесу који је и даље актуелан у великом броју данашњих школа. Након низа деценија примене у школама, традиционалан начин рада потребно је допунити савременим приступом, који ће допринети променама у образовном систему (Вилотијевић, Мандић, 2016). Традиционалну наставу не би требало у потпуности изоставити, него прилагодити савременом образовању и времену одрастања ученика. Дигиталне технологије све више су распрострањене у различитим областима у животу човека. Дигитална технологија обухвата дигиталне уређаје попут телефона, рачунара, таблета, као и активности на њима. „Informaciono-komunikacione tehnologije (digitalne tehnologije), skraćeno ИКТ, obuhvataju računarski hardver i softver i sredstva elektronske komunikacije koja se koriste za prikupljanje, obradu, čuvanje i razmenu informacija, uključujući odgovarajuće sadržaje i usluge“ (Ristić, Mandić, 2017: 10). У образовном систему, као допуна традиционалној настави, дигиталне технологије у великој мери могу ученицима олакшати разумевање наставног садржаја из предмета Природа и друштво али и других области, учинити наставу занимљивијом и омогућити да се већ на раном школском узрасту упознају са дигиталном технологијом.

Сагледавањем улоге учитеља можемо рећи да он има и одлике менаџера у образовању. Успешан менаџер планира, одлучује, управља, вреднује, прати поступке и иновације своје професије. Дobar учитељ је такође иноватор, добар организатор, труди се да ученицима омогући да сагледају свет као целину, усмерава ученика да развијају критичко мишљење, поставља питања којим их усмерава на откривање, праћење промена и разумевање знања. Употребом уџбеника на сопственим рачунарима путем електронске енциклопедије, интернета, као и осталих информационих технологија учитељ подстиче ученике на размишљање, истраживање, анализирање и закључивање (Лалић, Вилотијевић, Мандић, 2011). Постоје четири фазе образовања наставника за употребу ИКТ-а у настави: проналажење могућих потенцијала за примену ИКТ-а у настави, наставник учи да користи ИКТ, разуме када и где може да га користи, наставник се

специјализује за примену одређених алата (Ristić, Mandić, 2017). У зависности од дигиталних компетенција, учитељ може користити ИКТ којим ће на веродостојан и јасан начин представити садржај из предмета Природа и друштво и тиме подстаћи интересовање ученика за овај предмет. Из природне околине учитељ може користити различите биљке, предмете, природне материјале како би приказао одређене садржаје, док од вештачки произведених наставних средстава, учитељ може користити аудитивна, визуелна и аудио-визуелна наставна средства. Комбиновањем ових средстава учитељ чини наставу квалитетнијом и занимљивијом за ученике (Mandić, 2001). Предмет Природа и друштво захтева комбиновање наставних средстава управо како бисмо сачували могућност уочавања богатстава природе али и пратили друштвене промене. Дигиталне технологије још увек нису развиле могућност употребе чула мириса, укуса и додира па би у том погледу коришћење природе био неизоставан фактор у приближавању одређеног наставног садржаја из предмета Природа и друштво. Истраживање са ученицима другог разреда основне школе указало је да при избору хране која ученицима није била омиљена, чуло укуса или мириса је било пресудно у 63,3% случаја, док су непријатне сензације додира биле заступљене са 10,2% (Мишчевић Кадијевић, 2018). Међутим, употребом информационо-комуникационих уређаја ученик може сагледати и боље разумети недоступне географске садржаје попут удаљених предела, процесе у природи за које је потребно време, попут раста биљке. Како би учитељ могао да приступи наставном садржају из предмета Природа и друштво неопходно је да и он сам буде детаљно упућен у исти. У овом погледу употреба ИКТ-а би била од велике помоћи будућим учитељима да представе ученицима, а претходно себи додатно појасне и утврде карактеристике одређених природних појава. При тумачењу разлога за смењивање обданице и ноћи на Земљи, 48 од 64 будућих учитеља уме текстуално или путем цртежа да прецизно или делимично прецизно испоји научно прихваћено објашњење. Од укупног броја испитаника, 59 будућих учитеља је дало прецизно или делимично прецизно објашњење тумачења разлога за смењивање четири годишња доба на нашој планети. Објашњење настанка Месечевих мена успело је да објасни 44 студента, и у односу на претходна два ово је испитаницима било најтеже питање, те 21 студент није ни покушао (Мишчевић, 2005).

ПРЕГЛЕД РЕЛЕВАНТНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Проблем ослобађања примене традиционалне наставе и прихватања иновација од стране учитеља препознат је у бројним истраживањима који потврђују примену традиционалне наставе у савременом образовању. Истраживање на територији Новог Пазара, Сјенице, Тутина, Рашке, Краљева и Прибоја показује да је у школама и даље у великој мери, независно од година радног стажа наставника, актуелан традиционални начини рада (Прушевић Садовић, 2016). Истраживање реализовано у Турској на узорку од 155 наставника средње школе показало је да наставници углавном имају позитивне ставове према употреби дигиталне технологије. Испитаници указују да је дигитална технологија пресуђујући фактор за дечију пажњу и желе да буду информисани о развоју дигиталне технологије и начину имплементирања у њи-

хове предмете. Занимљиво је да је постојала статистички значајна разлика када су у питању ставови према употреби дигиталне технологије. Наиме, наставници који су похађали курс дигиталне технологије у току студија имали су позитивније ставове према истим (Kılınc, E. et. al, 2016). Истраживање спроведено у Републици Српској на узорку од 739 наставника 15 основних школа показало је да наставници имају позитиван однос према дидактичко-информатичким иновацијама. Резултати указују и да би учитељи волели да имају у школи више могућности за примену дидактичко-информатичких иновација у настави (Mandić, 2003). Још једно истраживање које се односило на ИКТ и ставове према платформи Edmodo у Хрватској спроведено је на узорку од 29 учитеља и наставника, као и 48 ученика петог и седмог разреда основне школе. Првенствено, ученици су се упознали са платформом Edmodo, користили је две недеље кроз задатке код куће у оквиру предмета Хрватски језик а потом су анкетирани. Резултати су представљени учитељима, након чега је и њима дат упитник о Edmodo платформи. Мање од 30% учитеља и ученика сматра да је наставна технологија довољно присутна у настави, док велики број ученика (68.8%) сматра да би настава била занимљивија кроз комуникацију употребе друштвених мрежа. Резултати указују да би ученици (89.6%) и учитељи (51.7%) желели да користе Edmodo у настави, а разлози због којих се ученицима свидео су квизови које су доживљавали као забавне игре и начин учења. Такође, комуникација са пријатељима, могућност постављања питања у сваком тренутку, међусобна сарадња али и велика сличност са друштвеном мрежом Facebook омогућава ученицима да се лакше снађу на овој дигиталној платформи. Из угла учитеља, Edmodo омогућава бољу комуникацију, деци је близак, има могућност забавног и сарадничког учења, међутим 50% испитаника сматра да им одузима пуно времена и да их умара када проводе време за рачунаром, те да су ученици превише уз рачунаре и да би само појачали зависност од компјутера (Vrdoljak, 2016). Који су то чиониоци који могу допринети квалитету часа из угла учитеља показали су резултати истраживања које је обухватило наставнике основних и средњих стручних школа на територији Републике Србије. Промене у квалитету часа у основној школи долазе услед (не)занимљивости наставне јединице (77.9%), неодговарајућих наставних средстава (72.8%), употребљених метода рада (59.3%), одсуства припреме наставника (50.8%) као и временских прилика (44.1%) и распореда часова (27.1%) (Аврамовић, Вујачић, 2010). Поред наставе у природи и друштву, увођење мобилне технологије може утицати и на богаћење наставе физичког васпитања. Интеграција мобилних уређаја у наставу физичког васпитања могућа је кроз две фазе. Прва фаза захтева интеграцију кроз увођење основних могућности које пружају мобилни уређаји попут фотографисања, приступа мрежним ресурсима, док се друга фаза односи на употребу различитих мобилних апликација попут Google Play, Apple Store и Microsoft Mobile Apps (Ристић, 2018). Како бисмо применили ИКТ на часовима Природе и друштва потребно је да учитељи буду заинтересовани, мотивисани, дигитално писмени, спремни на изазов да направе равнотежу у праћењу дигиталних промена и природе као и потенцијалне проблеме који се могу јавити при употреби дигиталне технологије.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања био је да утврдимо мишљење учитеља о увођењу дигиталних технологија у оквиру предмета Природа и друштво. Истраживање је спроведено на узорку од 63 учитеља са територије града Београда, који су попуњавали инструмент путем Гугловог упитника. Користили смо t-тест, док је инструмент била Ликертова скала петостепеног типа, преузета из рада *Teachers's attitudes toward the use of technology in social studies teaching*, autora Kiliñ et al. и адаптирана потребама нашег истраживања.

Приликом обраде података скоровали смо варијабле које се односе на мишљење о примени дигиталне технологије у настави Природе и друштва, док су независне варијабле биле пол и похађање курса о дигиталним технологијама током студија.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Током студија студенти Учитељског факултета на смеру за образовање учитеља и васпитача имају предмете који проучавају дигиталну технологију, те нас је прво занимало колико је учитеља похађало курс о примени дигиталних технологија током студија. Велики број испитаника, 60,3% похађало је курс о примени дигиталних технологија током студија, док је 39,7% дало негативан одговор.

Статистичким t-тестом истражили смо да ли пол и похађање курса о дигиталним технологијама током студија утичу на мишљење о примени ИКТ-а у оквиру предмета Природа и друштво. Услови t-теста су испуњени, вредност Левиновог теста износила је 0,94. Наведеним t-тестом независних узорака проверили смо мишљење испитаника оба пола учитеља о примени дигиталних технологија из предмета Природа и друштво. Резултати указују да између учитеља мушког и женског пола не постоји статистички значајна разлика у мишљењу о увођењу ИКТ-а у област природе и друштва, односно $t(63)=0.460$, $p>0.05$.

Следеће што нас је занимало јесте да ли постоји статистички значајна разлика у мишљењу о примени ИКТ-а у области природе и друштва између учитеља који су похађали и оних који нису похађали курс о дигиталним технологијама током студија. Вредност Левиновог теста износила је 2.186. Након испуњених услова, t-тест указао је на следеће $t(63)=0.102$, $p>0.05$, односно између учитеља који су похађали и који нису похађали курс о дигиталним технологијама током студија не постоји статистички значајна разлика у мишљењу о увођењу дигиталних технологија у области природе и друштва.

Анализа резултата указује да учитељи суштински имају позитивно мишљење о примени дигиталних технологија и да велики број учитеља препознаје значај ИКТ-а у настави Природе и друштва. Наведено потврђује степен прихваћености појединих тврдњи, па је тако прва у рангу прихваћена тврдња *Знања о коришћењу дигиталне технологије су важна*, са којом се сложило 100% испитаника, од којих је изразито прихватило 76,2%. Друга по реду тврдња са којом су се учитељи сложили је тврдња *Дигитална технологија олакшава реализацију сложених тема из области природе и друштва* (96,9%) од којих је 54% изразито прихватило ову твр-

дњу. Учитељи увиђају потребу да буду информисани о иновацијама, те је тако 96,8% учитеља прихватило следећу тврдњу: *Учитељи би требало да буду информисани о употреби дигиталне технологије у настави*. Охрабрујући је податак да велики број испитаника (87,3%) прихвата тврдњу *Дигитална технологија може помоћи да се најправе нова, алтернативна наставна средства која би олакшала процес усвајања градива из области природе и друштва*, док се 85,7% испитаника сложило да *Предавање на часу природе и друштва уз помоћ рачунара нуди предности у односу на традиционални начин рада*, од којих је 12,7% било неодлучно. Овакав резултат нам указује да учитељи препознају предности дигиталних технологија у настави Природе и друштва. Тврдње *Коришћење дигиталне технологије олакшава стицање знања из области природе и друштва* и *Дигитална технологија омогућава лакшу реализацију часова Природе и друштва* прихватило је 84,2% испитаника, док је за прву тврдњу било 14,3% оних који су неодлучни а за другу 12,7%.

Истраживањем смо желели да сазнамо мишљење учитеља о примени дигиталне технологије у оквиру предмета Природа и друштво. Уколико сагледамо резултате, можемо рећи да је мишљење учитеља о примени ИКТ-а у настави природе и друштва позитивно. Велики број учитеља који се сложио да дигитална технологија није губљење времена – указује да је јаз између традиционалног и дигиталног приступа у раду са ученицима мањи него раније, што би требало проверити и на већем узорку испитаника. Потребно је опремити школе информационо-комуникационим уређајима с обзиром на то да су подаци охрабрујући и да учитељи уочавају колико ИКТ може да помогне при разумевању и проширивању знања из наставних садржаја предмета Природа и друштво. Учитељи су у најближем контакту са ученицима и најбоље могу уочити ка чему теже њихова интересовања, колико су дигитално писмени, шта је то што би им олакшало процес разумевања градива из Природе и друштва али и других области, те би било пожељно организовати обуке које ће помоћи учитељима да усаврше дигиталне компетенције. Због тога је важно да се и учитељ заинтересује за потребе коришћења интернета, и самостално пронађе одговарајуће материјале и теме које би употпуниле наставу (Мишчевић, 2004). У односу на друга истраживања, наши резултати истраживања се у великој мери подударају са истим. Наиме, и наши испитаници имају позитивно мишљење о употреби дигиталне технологије, с тим да у нашем истраживању похађање курса дигиталне технологије током студија није имало утицаја на мишљење према истим.

ЗАКЉУЧАК

Брзина којом се дешавају промене у савременом образовању захтева од учитеља да буде упознат са иновацијама које се дешавају у наставном процесу, али и да буде покретач промена које ће савремено образовање учинити бољим. Потребно је опремити учионице дигиталним платформама и другим информационо-комуникационим уређајима, учитељима омогућити обуке за примену ИКТ-а у настави, те да и они буду саставни део тима који развија дигиталну технологију у смеру коришћења исте у образовном процесу. Неопходно је чути и уважити

мишљење учитеља који уочава предности и недостатке традиционалног начина рада и увиђа погодности дигиталне технологије у погледу унапређивања и побољшавања квалитета часа. Поред мишљења учитеља, мишљење ученика је једнако важно, па би наредна истраживања могла обухватити ученике као испитанике и истражити њихово мишљење о примени ИКТ у оквиру области природа и друштво али и других.

Литература

1. Аврамовић, З. и Вујачић, М. (2010): *Наставник између теорије и наставне праксе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
2. Vrdoljak, M. (2016). Stavovi učenika i učitelja prema uvođenju društvene mreže edmodo u nastavi. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65, 369-379.
3. Вилотијевић, М. и Мандић, Д. (2016): *Информатичко-развијајућа настава у ефикасној школи*. Београд: Српска академија образовања и Учитељски факултет.
4. Kılınç, E. et. al (2016). Teachers' attitudes toward the use of technology in social studies teaching. *Research in Social Sciences and Technology*, 1 (1), 59-76.
5. Лалић, Н.; Вилотијевић, М. и Мандић, Д. (2011): *Менаџмент у образовању*. Бијељина: Педагошки факултет.
6. Мишчевић Кадијевић, Г. (2018): *Упознавање предшколске деце са околином: специфичности методичког приступа основним садржајима*. Београд: Учитељски факултет.
7. Мишчевић, Г. (2005). Квалитет знања будућих учитеља о основним астрономским појавама. *Настава и васпитање*, 55 (3), 318-329.
8. Мишчевић, Г. (2004). Неке могућности примене интернета у настави познавања природе. *Учиоцељ*, 75 (1), 78-82.
9. Mandić, P, D. (2001): *Informaciona tehnologija u obrazovanju*. Beograd:Viša škola za obrazovanje vaspitača, etc.
10. Mandić, D. (2003): *Didaktičko-informatičke inovacije u obrazovanju*. Beograd: Mediagraf.
11. Прушевић Садовић, Р. Ф. (2016): Ефекти примене иновативних модела рада у разредној настави. *Годишњак Српске академије образовања* (за 2016. годину), 187–194.
12. Ristić, M. i Mandić, D. (2017): *Obrazovanje na daljinu*. Beograd: Učiteljski fakultet.
13. Ристић, Р. М. (2018). Интеграција мобилних технологија у наставу физичког васпитања. *Иновације у настави*, 31(2), 41–52.

Ljiljana Bojanić
University of Belgrade, Teacher Education Faculty

TEACHERS' OPINION ON THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGY IN TEACHING THE ENVIRONMENT AND SOCIETY

Abstract: The use of information and communication technology largely provides an opportunity to develop students' digital competencies, facilitates the process of understanding the material and makes teaching more interesting and modern. Whether and to what extent the information and communication devices will be used within the scope of the subject the Environment and Society largely depends on how well-equipped schools are, but also on the opinion that the teacher has towards them. In that respect, the respondents of our research were teachers in the territory of the city of Belgrade who, through the Google questionnaire, filled in a five-point Likert-type scale. The results of the research indicate that there is no statistically significant difference in opinion on the introduction of digital technologies in the field of the Environment and Society between male and female teachers and also teacher who attended and did not attend a course on digital technologies during their studies. Teachers essentially have a positive opinion on the use of digital technologies within the scope of the subject the Environment and Society and schools should strive to be equipped with ICT so that teaching content from all areas is presented as clearly, interestingly and accurately as possible. The following research can deal with the opinion of younger school-age students on the use of ICT within the scope of the subject the Environment and Society, but also other areas.

Key words: information and communication technology, environment and society, teacher, opinion, innovation.

Раd је љримљен 21. 03. 2021. љодине, а рецензиран 17. 04. 2021. љодине.

Гордана Глишовић¹

Основна школа „Димитрије Туцовић“, Краљево

Милица Петрић

Основна школа „Јован Јовановић Змај“, Обреновац

Стручни рад

Методичка теорија и пракса, број 1/2021

УДК: 371.3:[811.163.41+78]

371.214.5

стр. 77–84

КОРЕЛАЦИЈА НАСТАВНИХ САДРЖАЈА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Резиме: Значај корелације у настави небројено много пута је доказан у наставном процесу. Потрага за заједничким елементима у предметима Српски језик и Музичка култура представља индердисциплинарни приступ садржајима оба предмета који се мењају и прилагођавају, задржавањем структуралних односа поменутих садржаја који омогућавају сазнање у оквиру процеса наставе.

Циљ овог рада је да укаже на неке аспекте корелације наставних садржаја српског језика и садржаја музичке културе и да кроз конкретан пример прикаже ту могућност, методичке аспекте и плодотворност повезивања садржаја различитих наставних предмета у основној школи.

Кључне речи: корелација, српски језик, музичка култура, наставни садржаји.

Корелација је врста повезаности наставних садржаја која подразумева обједињену реализацију различитих садржаја наставних предмета у оквиру једног разреда. Српски језик је наставни предмет који је присутан и у друштву и другим сферама људског живота, те је због тога корелација не само могућа и пожељна већ и неопходна. Оваква повезаност није само формална, већ је суштинска. У настави, у поступку корелације подразумева се примена и усклађивање градива према степену сложености чији је основни циљ да и оно што је невидљиво у уметничком делу, тј. структуру учини видљивом. Због тога је структуралност најважнија осо-

¹ gocaglisovic@hotmail.com

бина корелације јер представља унутрашњи ред, начело, систем грађе неке целине. У том смислу структурална корелација приликом извођења часа српског језика и музичке културе нуди главне структуре које је могуће поредити и интегрисати, (музика нуди тонове, слика боју, плес покрет...). Трагање за заједничким структурама у оквиру предмета Музичка култура, Српски језик, Ликовна култура, или неког другог предмета јесте поступак интердисциплинарности, у ком кроз мењање предмета задржавамо структуралне односе, што омогућава знање и сазнање о њиховим односима. У вези са овим намеће се потреба да корелација као методички поступак буде усмерена на паралелне визуелне и акустичке основе. Приликом извођења часова Српског језика, Музичког васпитања, учитељ може да изврши припреме за поједине активности у области српског језика. Само у доброј корелацији садржаја свих наставних предмета које је учитељ учио може се остварити квалитетан васпитно-образовни рад.

ПОЈАМ КОРЕЛАЦИЈЕ

Корелација је реч која се користи у свакодневном животу, у говору, штампи и другим медијима и најчешће се употребљава уместо речи кооперација, асоцијација, координација, контингенција...и обрнуто. Треба рећи да појам речи корелација има корене у латинском језику, да потиче од речи *correlatio*. Ова реч има основно значење сродност, узајамна повезаност, међусобна зависност или сродност двеју појава. Најчешће се дефинише као узајамна повезаност две ствари где промена једне условљава промене друге, или на сродност међу два појавама. У настави корелација се односи на функционално повезивање и усклађивање наставних садржаја из различитих наставних предмета који су слични или се међусобно допуњују. Ово претпоставља да се без познавања наставне материје једног предмета не може у потпуности схватити и усвојити градиво другог предмета, тј. неће доћи до интеграције садржаја различитих предмета. Због тога, наставнике активности треба да се допуњују, претачу, прожимају како би градиво било сагледано са више аспеката (музичког, ликовног...). У данашњој школи, на жалост, постоји веома мали број наставника који са лакоћом примењују знања из једне наставне области у пракси или у решавању сличне проблематике у другим активностима. Међутим, у наставном процесу корелација је методичка обавеза учитеља у реализацији наставних садржаја. Тако, у вези са овим у Педагошком речнику (1976:476), за корелацију се каже да је „однос у коме било каква и било колика промена једне појаве има за последицу одговарајућу, паралелну промену друге појаве или променљиве”, односно као „функционално повезивање свих елемената наставног процеса у усклађену јединствену целину” (Исто, 477). Корелација наставних предмета, по речима Лидије Вучић, захтева општу и високу културу учитеља и солидно познавање већег броја научних области (Вучић, 1991). Због тога, наставне садржаје треба, кад год је то могуће, узајамно допуњавати и логички их повезивати да би их ученици брже, лакше и ефикасније усвојили. Да би до овога заиста и дошло неопходно је обезбедити адекватне услове, наставне ситуације у којима би ученичко знање из свих предмета у разредној настави добило карактер знања повезаних у систем, а не изолованих, неповезаних која су као таква практично неупотребљива. За успешно оствари-

вање корелације потребно је најпре добро планирање, осмислити је а потом конкретно реализовати на часовима, за шта је потребна велика стручна, дидактичко-методичко оспособљеност наставника, његово добро и детаљно познавање градива свих предмета како и по предметима тако и по разредима. Дакле, суштина корелације у настави представља повезивање сродних наставних предмета или њихових делова „при чему сваки предмет задржава свој систем, односно као предмет не губи своју самосталност” (Исто, 477), а ученици притом боље разумеју, целовитије, поступније схватају одређене садржаје, појаве, процесе и законе. Поред овога, знања су и трајнија, одређени феномен се не посматра парцијално кроз призму неког предмета већ је нападнут са више страна. Да би се ово испланирало, учитељ треба да оствари интегрисан тематски приступ самосталним избором кохерентних и компатибилних садржаја из наведених тема, да комбинује садржаје унутар предмета, затим предмета на нивоу разреда, из других наставних предмета и да изгради мултидисциплинарни приступ при грађењу појмова. Свакако, треба рећи да постоје наставни садржаји и ситуације које због своје специфичности није лако уклопити са другим садржајима, тј. предметима. Дакле, успостављање корелативног односа између два или више предмета није увек могуће и на томе не треба инсистирати, јер би таква повезаност била неприродна, нефункционална, неразумљива и од ње не би било користи. За успешну корелацију не постоји универзалан рецепт, она треба да се изводи природно, неусиљено, неизвештачено и наравно, само онда када за то постоје оправдани разлози. У супротном, може доћи до нежељених исхода, па да се одустане од тежње да се корелација примени на часу.

ЗНАЧАЈ КОРЕЛАЦИЈЕ У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Корелација у разредној настави има велике могућности, јер је учитељ апсолутни господар наставног времена које му је на располагању. Добрим програмирањем, правовременом припремом може се постићи корелација две или више наставних области. Разредна настава коју чине више наставних предмета, одликује се по својој целовитости и чињеници да наставу реализује једана особа, тј. учитељ. Ако се осврнемо у ближу прошлост видећемо придавање већег значаја корелацији самим појављивањем у образцу за писање оперативних месечних планова где се поред простора предвиђеног за планирање наставних јединица, облика рада, метода, средстава, налази и посебан простор у који ће се уписати предвиђена корелација учитеља. На основу овога јасно је да је корелација професионална обавеза учитеља, али се, нажалост, оперативни планови не испуњавају или се то ради површно, непромишљено, без удубљивања у суштину, што за последицу има неповезана знања, неприменљива, узајамно изолована и подложна брзом заборављању.

Корелација исказује свој значај и у мотивацији ученика. Уколико је ученицима неки део предмета, или предмет незанимљив, није интересантан, повезујући га са другим предметом који је њима занимљив или интересантан, можемо изазвати интересовање код ученика, радозналост, мотивацију и жељу да се научи градиво из предмета који им је био неинтересантан. „Под утицајем међупредметних веза ученици стичу навике и вештине издвајања поједи-

них елемената из опћег система наставних предмета и затим поновног спајања у цјелину појмова”, истиче Драпкин (наведено према: Пољак 1965: 105). Пољак даље наводи да овакав приступ наставном раду одговара ученицима и психолошки, зато што они не умеју аналитички приступити целовитим феноменима, већ само синтетички; док се на другој страни корелацијом постиже двострука корист: „постигнуте спознаје у једном предмету реципрочно утјечу на повећање спознајног круга у другом предмету” (Исто, 152).

Корелација наставних предмета, на основу свега до сада реченог, има важну и значајну улогу у наставном процесу јер: мотивише ученике, развија интересовање код њих, омогућава трансфер знања, лакше је, ефикасније и економичније усвајање наставних садржаја, развија мисаоне операције као што су анализа, синтеза, класификација...

КОРЕЛАЦИЈА ИЗМЕЂУ ПРЕДМЕТА СРПСКИ ЈЕЗИК И МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ

Корелација наставе Српског језика и Музичке културе у наставном процесу не само да је могућа и пожељна већ је и неопходна. Увођењем музике, као медија и облика комуникације, али и као стимулативног чиниоца, може се на различите начине побољшати наставни час, при чему ће се подстаћи интелектуални, естетски и социјални развој ученика. Слушање музике у одељењу у нижим разредима основне школе повећава концентрацију, унутрашњу мотивацију и пажњу, смањује стрес и унапређује се интерперсонална комуникација између ученика и наставника. Сваки предмет, а посебно уметнички, има одређени степен корелације са музиком. Уметност је у целини симболичног карактера: пишемо, читамо, слушамо музику, гледамо слике јер свако уметничко дело у себи садржи симболе као што су: речи у српском језику, ликовни елементи (боја и простор) у ликовној култури, тонови у музичкој култури или покрет код плеса. Исто тако, настава српског језика и књижевности пружа нам уметнички доживљај, јер је обрада књижевних дела емоционално богатија уз коришћење музике пошто естетски доживљај настаје у контакту са лепом појавом. Као битна одлика естеског доживљаја која утиче на интелектуалну сферу посматрача сматра се емоционалност. Због тога, књижевност као врста уметности има две врсте доживљаја: емоционално доживљавање и интелектуално оцењивање. Настава Српског језика и књижевности у првом разреду основне школе, при обради слова, почетног писања и читања захтава корелацију са Музичком културом. Циљ наставе српског језика у нижим разредима основне школе јесте:

- да научи ученике да читају,
- да буду оспособљени за доживљавање прочитаног,
- да развија књижевни сензибилитет.
- да оспособи ученике да разумеју прочитано,
- самостално да тумаче књижевна дела,
- да развија способност за процењивање књижевних дела.

У васпитно-образовном раду, књижевност има сазнајну и емоционалну функцију па је обрада књижевних дела разумљивија и целовитија ако се употпуни музиком. Слушањем музике појачава се емоционални доживљај. Тако у првом разреду, кроз вежбе у слушању, кроз откривање и разликовање звукова, шумова, тонова, разликовање говорних карактеристика међу друговима, може доста помоћи приликом припреме ученика за писање и читање.

Ако анализирамо наставни план и програм за ниже разреде основне школе, видећемо да је корелација могућа при реализацији свих наставних часова Српског језика (редовних, допунских и додатних). Такође, корелација се изводи и на часовима обраде новог градива, утврђивања, при драматизацији текста... Када је у питању обрада књижевног текста или песмице, музика има важну улогу. Коју врсту музике ћемо одабрати, зависи од садржаја текста или песме, басне, приповетке... На пример, у веселој песми, бајци или другом тексту биће заступљена весела, полетна, надахнута музика, док у тужном делу то не би било примерено и продуктивно. Музика нам помаже да ученицима дочарамо одређену атмосферу, расположења, да дочарамо и приближимо карактерне особине ликова, да истакнемо и обојимо драмске или неке друге сукобе. Када кажемо музика у корелацији са српским језиком пред нама су велике могућности у избору: песме, компоноване мелодије, музике која се изводи уживо на инструменту попут хармонике, клавира, фруле, виолине и другог, што зависи од учитељевих и ђачких способности и техничке опремљености школе. Музика треба да буде одговарајуће јачине, не прегласна, како би се чуо говор учитеља или ученика (ако је присутан), а може бити заступљена у уводном делу наставног часа, главном или завршном делу.

У настави српског језика већина наставних часова су погодни за корелацију са Музичком културом. Наставне јединице као што су *Први дан у школи*, *Сейтембар*, *Ау шћо је школа згодна*, *Рђава шала...* У другом разреду, *Кад почне киша да пада*, *Зима, зима, е па шћа је*, *Свешћи Сава*, *Ошћац и син*, *Тајна* итд. У трећем разреду *Јесен*, *Да имам чаробну моћ*, *Зима*, *Бајка о рибару и рибци...*, а у четвртм разреду *Свешћи Сава у љричи и љесми*, *Виолина*, *Плави зец*, *Јесен је, јесен рана*, *Мећед*, *свиња и лисица*, *Новоћодишња љесма*, *Моја мајка*, *Очи моје мајке* и друге, пружају бројне могућности за корелацију са Музичком културом. У настави Српског језика врло често поједине наставне јединице су погодне за драматизацију уз корелацију са Музичком културом, као што су: *Цар и скићница*, *Лав и миш*, *Голуб и љчела*, *Три браћћа*, *Гавран и лисица*, *Ко је крив*, *Свићћац љражи љријашеља*, *Бадњи дан*, *Корњача и зец*, *Домишљатћо чоданче*, *Крейао коћћао*, *Мећед*, *свиња и лисица*, *Свешћи Сава* – умна љлава итд.

ПРИМЕР ОБРАДЕ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ

Обрада драмског текста: *Лег се љоћи*, Александар Поповић

Разред: трећи

Тип часа: обрада

Методе рада: дијалoшка, метода писменог и усменог излагања

Облици рада: фронтални и индивидуални

Наставна средства: књига, листићи

Корелација: музичка култура

Циљ часа: доживљавање, разумевање и тумачење драмског текста *Лег се љоћи*, Александра Поповића

Задаци часа:

Образовни: доживљавање, разумевање и тумачење драмског текста и проширивање знања о драмском тексту и његовим карактеристикама.

Функционални: развијање способности за самостално тумачење и изражајно читање драмског текста, богаћење фонда речи, оспособљавање ученика да књижевном делу приступају критички и стваралачки.

Васпитни: развијање и неговање љубави према драмском тексту; развијање поштовања према туђим осећањима.

ТОК ЧАСА

Уводни део часа: У уводном делу часа стварам погодну емоционално-интелектуалну приему пуштањем ученицима песме *Шайушање* Н. Херцигоње.

Након одслушане песме постављам ученицима питања: Како вам се песма допала и о чему она говори? Имате ли ви доброг друга или другарицу? Колико вреди добар друг и зашто нам је он потребан? Шта нам песма каже? Низом ових питања навела сам ученике да ми одговоре зашто је важно имати добре другове и на овај начин сам их припремила за обраду драмског текста, те потом најављујем наставну јединицу и записујем наслов на табли: *Лег се шойи*, Александар Поповић

Укратко питам ученике да ли нешто знају о поменутом писцу и да ли су можда неки његов текст читали, након чега им саопштавам биографске податке уз показивање његове збирке. Након овога изражајно и гласно читам текст а потом правим кратку паузу након које следи разговор о непосредним утисцима. Постављам ученицима питања: Шта вам се у тексту допало а шта је било смешно? Какве сте слике створили у глави док сте читали текст? На овај начин подстакла сам ученике да размишљају о тексту. Сладећа активност јесте давање инструкција за тихо (усмерено) читање: Отворите своје читанке на страни 124 и прочитајте пажљиво текст. Сваку непознату реч подвуците. Пошто су ученици прочитали, објашњавам и записујем непознате речи и потом анализирамо текст: О чему на почетку текста Божа и Боле разговарају и шта је Боле питао Божу? Зашто Боле каже Божи да је закржљао? На какав лед мисле њих двојица? Каква је Гордана? Пошто у тексту нема описа о Гордани, доћи ће мо до података постављањем питања ученицима: Шта Боле хоће да покаже Гордани и како то ради? Да ли она разуме шта он жели и зашто? Помоћу ових питања сазнаћемо да је Болетово неодговарајуће понашање довело до неспоразума уз схватање његове грешке. Какву је Боле применио стратегију, шта је све радио? Какав је био према Гордани а какав је требао да буде? На основу добијених одговора ученици схватају да се наклоност према некоме треба показати са много пристojности и нежности. Након овога водимо разговор о неспоразуму међу дечацима и о томе шта Божа саветује Болета и како он то разуме. Ко је на крају закржљао и шта је било на крају? Након добијених одговора закључујемо како се лед око нечијег срца топи уз схватање вредности правог другарства. Записујем поруку на табли а ученици у свеске. Након овога упућујем ученике да још једном прочитају текст и да потом самостално напишу Болету поруку, односно савет како да отопи лед око Горданиног срца.

Завршни део часа: Уз слушање песме *Јој шйио вреди добар друї*, у извођењу Бранка Коцкице, задајем домаћи задатак.

Литература

1. Антоновић, М. (2004): *Музика и језик у људском уму*. Ниш: Нишки културни центар.
2. Вучић, Л. (1991): *Педагошка психологија*, Београд: Савез друштва психолога Србије.
3. Ђорђевић, Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*, Учитељски факултет, Београд.
4. Милатовић, В. (2011): *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, Београд.
5. Николић, М. (2010): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
6. *Педагошки речник* (1967): Завод за издавање уџбеника СР Србија, Београд.
7. Пољак, В. (1965): *Цјеловитост наставе*, Школска књига, Загреб.
8. Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2010): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Учитељски факултет, Врање.
9. Смиљковић, С. и Стојановић, С. (2010): *Мала позорница за основце*, Учитељски факултет, Врање.
10. Смиљковић, С. (2002): *Настава српског језика и књижевности I*, Учитељски факултет, Врање.
11. Смиљковић, С. (1999): *Ауторска дајка*, Учитељски факултет, Врање.

Gordana Glišović
Elementary school "Dimitrije Tucović", Kraljevo

Milica Petrić
Elementary school, "Jovan Jovanović Zmaj", Obrenovac

KORELACIJA NASTAVNIH SADRŽAJA SRPSKOG JEZIKA I MUZIČKOG VASPITANJA

Abstract: The importance of the word correlation is proved numerous times in teaching process. Searching for the mutual elements in subjects such as Serbian language and Music represents cross-functional approach of the contents of the both subjects which can be changed and adjusted, with keeping structural content relations which enable abreast in the teaching process.

The aim of this study is to indicate some aspects of the content correlation in Serbian language and Music and to throughout specific example show that possibility, methodical aspects and fruitfulness of the different subject connection in the primary school.

Key words: correlation, Serbian language, Music, subject content.

Рад је примљен 21. 03. 2020. године, а рецензиран 07. 10. 2020. године.

Марија Милинковић¹

Докторанд Учитељског факултета Универзитета у Београду
Основна школа „Десанка Максимовић“, Београд

Оливера Симић²

Доктор наука – методика разредне наставе (методика наставе математике)
Основна школа „Боривоје Ж. Милојевић“, Крупањ

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2021
УДК: 004.4'275:[371.3:51
стр. 85–92

ЕФЕКТИ КОМПЈУТЕРСКИХ ИГРИЦА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме: Игре су већ дуго предложене као обећавајући алат за учење. Многе компјутерске игрице или софтвери за учење математике пре свега фокусирају се на понављање и вежбу, нудећи мотивационо окружење за извођење математичких активности које су важне ради остваривања аутоматичности у знању. Циљ је анализирати предности и недостатке примене компјутерских игрица у настави математике. Рад је заснован на теоријској анализи релевантних налаза и истраживања спроведених ради испитивања ефикасности компјутерских игрица у домену математике. Сходно томе, долази се до закључка да ефекти уважавања компјутерских игрица у настави математике нису довољно проучавани са експерименталног становишта, док досадашња постојећа истраживања показују да њихово адекватно коришћење може побољшати мотивацију и креативне способности ученика, што је важно с аспекта савремене наставе.

Кључне речи: компјутерске игрице, настава математике, предности и недостаци.

1 marija.milinkovic90@gmail.com

2 olivera.zivanovic@yahoo.com

УВОД

Компјутерске игрице су биле везане за многе стереотипе и наводно су имале негативне ефекте на физичко и психичко стање деце. Међутим, касније студије су показале да могу имати негативне ефекте уколико се играју превише дуго, као што је случај код сваке врсте неумерености, али ако се прате навике играња игрица (нпр. прикладно време, окружење, умереност итд.) можемо их сматрати безбедном и испуњавајућом активношћу.

У последње време се појавио нови покрет под називом *Serious Games* – озбиљне игре. Овај покрет има за циљ да користи нове технологије у образовне сврхе и у сврху обуке. Истражује образовни, терапеутски и друштвени утицај компјутерских игрица направљених са намером да подуче или без ње. Овај покрет се појавио да задовољи потребе нове генерације ученика како би се осигурало успешно учење и мотивација са њихове стране. Скорашњи успех игрица (нпр. *Brain Training* – тренинг мозга) илуструје неке од бројних начина на које компјутерске игрице могу да утичу позитивно на децу. Нове генерације често користе дигиталне уређаје и информационо-комуникациона технологија је постала језик којим комуницирају, којим се изражавају и којим разумеју свет око себе. Учитељима и наставницима је постало тешко да укључе и мотивишу ову генерацију у традиционалним активностима учења, можда зато што су се променила ученичка очекивања и приоритети. Како су компјутерске игре често веома привлачне деци, оне могу пружити подстицајно окружење, дозволити истраживање и експериментисање, омогућајући ученицима да уче нове концепте и односе кроз искуство у игри и да открију које стратегије су корисне.

УЛОГА КОМПЈУТЕРСКИХ ИГРИЦА У НАСТАВИ

Компјутерске игрице се у образовном процесу користе за побољшање и развијање: (1) когнитивних способности – на овом пољу оне преносе ново знање, формирају и реструктуришу концептуалне шеме, развијају и омогућавају логичко размишљање, меморисање и развијање аналитичких, креативних и других когнитивних вештина; (2) психомоторних способности и вештина – овде спадају специјалне вежбе за развијање перцепције, спретности, снаге и издржљивости, које су опште применљиве, а дизајниране су у облику игара; (3) ставова и мерила вредности – суштину симулација и игара чини да ученици кроз ново искуство треба да стекну нове, а понекад и измене постојеће ставове или нова мерила вредности; (4) стицања и усвајању знања – користе се вежбе у облику „дрила“ које омогућавају учење репродуктивних вештина. Баве се развијањем продуктивних вештина, усвајањем релевантног знања и реорганизовањем постојећег, да би се прихватиле нове и сложеније идеје. Ове игре се углавном баве преношењем или побољшавањем знања; (5) интерактивног домена – овде се рачунарске игре користе за развијање ученикових перцепција у вези са осећањима и ставовима других људи, тумачењу њихових реакција и мотива у односу на друге људе, развијању ученикових вештина управљања другим људима у систему руковођења, продаје, убеђивања, мотивисања итд.

ПРЕДНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА КОМПЈУТЕРСКИХ ИГРИЦА У ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ

Компјутерске игрице укључују неколико образовних предности. Они могу развити когнитивне, просторне и моторичке вештине. Оне се могу користити за решавање комплексних проблема или да пруже практичне примере концепата и правила која би се тешко илустровала у стварном свету. Оне могу бити посебно корисне за извођење експеримената који би могли да буду опасни у стварном животу као што је то употреба опасних хемикалија. Упркос својим поучним одликама, нису све компјутерске игрице направљене са циљем да подуче. Међутим, оне све поседују унутрашње карактеристике учења које изазивају и подстичу изазовно окружење ученика где они могу да праве грешке и уче радећи. Компјутерске игрице су засноване тако да играчи морају да уче, памте, сарађују, истражују или да добију додатне информације како би напредовали у игрици. Компјутерске игрице промовишу истинску сарадњу између корисника и у извесној мери су сличне колаборативном радном окружењу, где учесници деле информације и уче једни од других (нпр. *Computer Supported Collaborative Working environments* – рачунарски подржана радна окружења). Компјутерске игрице са више играча развијају и конкуренцију и сарадњу тако што мотивишу играче да се прикључе тимовима, почетници могу да уче од својих вршњака и побољшају вештине. Способност компјутерских игрица да укључе децу и да их мотивишу да уче како би успели најинтересантнија је одлика, која може помоћи учитељима да учине учење ангажованијим и мотивисанијим.

Један од најважнијих квалитета компјутерске игрица јесте њихова способност да мотивишу, ангажују и окупирају играче. Компјутерске игрице укључују богату разноврсност слушних, тактилних, визуелних и интелектуалних подстицаја који их чине пријатним и, у извесној мери, заразним. Током игре, играчи су у потпуности укључени у стање у ком могу заборавити на своје окружење и постати у потпуности ангажовани и фокусирани на задатак пред собом.

Компјутерске игрице су веома популарне међу децом као и код одраслих. Сматра се да привлачност компјутерских игрица лежи у окружењу које пружају игре и које изазива радозналост. Откад су се појавиле компјутерске игре, сматрале су се корисним алатом за образовне сврхе (Prensky, 2008). Ученици који уче уз компјутерске игрице ће потрошити више времена на учење, што може позитивно утицати на исходе учења (Tobias et al., 2011). Везано за то, истраживачи су указали на то да деца такође играју образовне компјутерске игрице у своје слободно време. Ово указује на могућност продуживања времена за учење. Још једна корисна карактеристика компјутерских игрица јесте њихов потенцијал да дају брзе повратне информације (Prensky, 2008). Када се игре користе за вежбање, ове брзе повратне информације су корисне зато што ученици могу директно да виде да ли су њихови одговори тачни или не. „Да би се из неке игре могло нешто научити, да би нека игра била корисна у учењу ученика и да би била прохваћена, наставници су дужни да пре њиховог кришћења изврше припрему и планирање када и како, где и у које време ће се оне користити у току наставног процеса. Сматра се да је за адекватну припрему игара и уношење у наставни процес потребно од један до пет

сати припреме од зависности од њихове сложености, уходаности коришћења, виртуозности наставника и његовом и ученичком схватању циља њене употребе“ (Даниловић, 2003: 186).

У последњих неколико година, истраживачи и јавни ауторитети све више указују на важност образовања заснованог на доказима, наглашено је да иновације у образовној пракси треба да буду засноване на чврстим емпиријским доказима. Приступ који се често сугерише за добијање доказа о ефикасности образовних интервенција у школама или часовима је кроз употребу контролисаних испитивања у школској пракси. За случај коришћења компјутерских игара у образовању, посебно је важно нагласити потребу за емпиријским доказима о ефикасности у школској пракси. Један од разлога је то што је коришћење нових технологија постало толико популарно у последњих неколико деценија, људи често претпостављају да је делотворан на основу неких вероватно повољних карактеристика, а не на основу чврстих доказа (Tobias et al., 2011; Young et al., 2012). Још једна од главних брига је да употребу нових технологија у образовној пракси често отежава неколико практичних проблема, као што су ограничено доступно време за наставнике или да се навикну на нове информационо-комуникационе технологије и ограничења недовољан број компјутера или технички проблеми са компјутерима.

Ово значи да образовна интервенција заснована на информационо-комуникационим технологијама може бити ефикасна у релативно контролисаном окружењу, али можда неће успети да доведе до очекиваних исхода учења када се примени у стварној образовној пракси.

Наставници, као и родитељи и ученици, требало би да буду обавештени о здравим и безбедним играчким навикама. Као и било који други облик активности, компјутерске игрице би требало користити прикладно. Наставници и родитељи треба да регулишу време током ког се деца играју. Добро је подстицати децу да играју игрице различитих жанрова, на пример, деца могу наизменично играти акционе, стратешке игрице и загонетке, али требало би се унапред договорити са децом око дужине сесије играња. Децу треба подстицати да редовно, поред играња компјутерских игрица, и вежбају. Поред тога, битно је комуницирати са њима и саслушати њихов успех у тој авантури. Такође би требало да буду упознати са потенцијалним проблемима и ризицима и бити информисани о томе кога могу контактирати да се пожале. Компјутерске игрице увек морају бити у функцији остваривања унапред постављених циљева и задатака образовно-васпитног рада. Њена примена је могућа на свим нивоима образовања и у свим врстама школа и не искључује друге облике и методе рада и активности. Може се применити у реализацији садржаја свих наставних предмета кроз било који облик рада. Може се одвијати током целог часа или само у његовим појединим деловима, на пример, у завршном делу часа као активност кроз коју добијамо повратну информацију или обнављамо научено.

КОРИШЋЕЊЕ КОМПЈУТЕРСКИХ ИГРИЦА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Многе компјутерске игрице или софтвери за учење математике се пре свега фокусирају на понављање и вежбу, нудећи мотивационо окружење за извођење математичких активности које се понављају а које су потребне да би се остварила аутоматичност у знању. Игре су већ дуго предложене као обећавајући алат за учење. Тип игре која се често користи у математичком образовању је тзв. мини-игра (Jonker et al., 2009). Мини-игре су кратке, фокусиране игре које се лако уче. Оне су очигледно другачије од комплексних озбиљних игара, које се играју сатима и често су мање повезане са планом и програмом (Prensky, 2008). Мини-игрице су лако доступне (често и бесплатне) и имају ниске техничке захтеве.

Штавише, могу имати флексибилно време трајања игре: често игра може бити завршена за само неколико минута и може се понављати по жељи. Ове карактеристике су битне за примену игрица у образовању. Поред могућности игрица да аутоматизују знање и вештине ученика, игрице се такође могу користити за добијање концептуалног разумевања или увида у математичке појмове, односе и стратегије. Истражујући и експериментишући у компјутерској игрици, ученици могу да открију корисне математичке односе и стратегије и да науче нове појмове и правила. Неки аутори (Jonker et al., 2009) описују игру у којој ученици могу да експериментишу са дељивошћу и факторима бројева док украшавају питу. Када се игрице користе у образовању, количина времена и труда које ученици уложе на игрице може бити важан показатељ њихових исхода учења. Заиста, Јансен и др. (Jansen et al., 2013) открили су да су ученици који су вежбали математику користећи се компјутерским играма имали веће добитке у свом знању о бројевима. Мајер (Mayer, 2014) је обимно сакупљао и процењивао објављене научне доказе где је образовна игра поређена са традиционалним наставним приступом (тзв. студије поређења медија). Он је елиминисао све студије које нису испуњавале ригорозне критеријуме научних студија као што је поређење експерименталног (са игрицом) са контролним (без игрице) условом са истим академским садржајем, убрајање зависне мере која укључује академски исход и извештаје о средствима, стандардним одступањима и величинама узорака за исходе учења. Мајерова процена је открила 16 ригорозних студија у природним наукама и 5 у математици. Док је 12 од 16 студија из природних наука показало предности учења за групу са игрицом, само 3 од 5 студија из математике је показало предности учења уз игрице са занемарљивим ефектом од 0,03. Истраживачи образовне технологије су тек скоро почели да истражују начине да повежу учење традиционалних школских предмета и компјутерске игрице.

Компјутерске игрице се могу играти у школи као и код куће. Због укључености наставника, игра у школи има ту предност да се о свим наставним аспектима игрица може расправљати на часу и наставник има контролу над томе да ли се игре играју.

Међутим, играње код куће, такође има своје предности. Јонкер и др. (Jonker et al., 2009) на пример, наводе да се холандска веб-страница за математичке игре *Рекенвеџ* посећује углав-

ном после школе, што за ученике који то раде подразумева више времена које се троши на математику.

Према Тобијасу и др. (Tobias et al., 2011) битна карактеристика образовних компјутерских игара је у томе што њихов мотивациони ефекат може учинити да ученици буду дуже време укључени у активност учења него што то иначе јесу. У студији су открили да ученици основне школе добровољно проводе више времена учећи када им се понуди игрица на мобилном телефону што је довело и до бољег учења. Поред предности додатног времена за учење, играње код куће може да подразумева да ученици имају више контроле над самом активношћу учења. Ова такозвана контрола ученика се често помиње као значајан мотивишући фактор образовних компјутерских игара, што може да доведе до побољшаног учења. Адекватно временски организовано коришћење компјутерских игрица у настави математике утиче на развој креативних способности ученика што је важно за подстицање дивергентног мишљења. Гилфорд (Guilford, према: Petz, 1992; Шпијуновић, 1994) објашњава основне елементе дивергентног мишљења, а реч је о: (1) флуентности (подразумева фундаменталне менталне способности која подразумева маштовито смишљање одговора и идеја); (2) флексибиности (одликује је брзина проналаска новог решења); (3) оригиналности (јединственост и реткост идеја); (4) елаборацији (употребљивост, применљивост и изводљивост стваралачког начина размишљања); (5) редефиницији и (6) осетљивости за проблеме (способност за уочавање недостатака и тежња за променом уколико је неопходно). Креативно мишљење је посебно значјано подстицати код ученика млађег школског узраста а норичито у периоду од првог до трећег разредна основне школе, па потом у периоду од петог до шестог разреда, јер се тада бележи пораст истог. Обично се падови развоја дешавају на почетку четвртог и седмог разреда основне школе (Торенс, према: Шпијуновић, 1994). Дакле, коришћење компјутерских игрица у настави математике има своје предности али и недостатке. Предности су углавном у вези са развојем креативног начина размишљања и подстицајем мотивације, док се као главни недостаци огледају у неадекватном временском коришћењу, потискивању социјализације и комуникације.

ЗАКЉУЧАК

На основу досадашњих налаза и релевантних истраживања долази се до закључка да је истраживање засновано на ефикасности образовних компјутерских игрица и даље недовољно и да су потребни дужи експерименти који се изводе на часу како би се студиозније могло говорити о предностима или недостацима њиховог коришћења у наставном процесу (Tobias et al., 2011; Young et al., 2012). Истраживачко поље компјутерских игрица се сусреће са ограниченим емпиријским доказима о ефикасности игара посебно у домену математике. Међутим, оскудна постојећа истраживања показују да коришћење компјутерских игрица у настави математике може допринети развоју креативних способности ученика с једне стране, као и побољшавању мотивације с друге стране. Иако су изнете јаке тврдње о потенцијалу образовних компјутерских игара, те тврдње су до сада засноване на релативно слабир доказима. Експерименталним

путем могу се проверити како предности, тако и недостаци примене компјутерских игрица у настави математике, што додатно могу поткрепити постојећа теоријска схватања.

Литература

1. Даниловић, М. (2003). Могућности и значај примене компјутерских игара и симулације у образовном процесу. Зборник *Институциона за педагошка истраживања*, 35, 180–192. Београд: Институт за педагошка истраживања.
2. Jansen, B. R., Louwerse, J., Straatemeier, M., Van der Ven, S. H., Klinkenberg, S., Van der Maas, H. L. (2013). The influence of experiencing success in math on math anxiety, perceived math competence, and math performance. *Learning and Individual Differences*, 24, 190–197.
3. Jonker, V., Wijers, M., and Van Galen, F. (2009). *The motivational power of mini-games for the learning of mathematics*. Paper presented at the European Conference on Game Based Learning, Graz, Austria.
4. Mayer, M. (2014). *The unbearable lightness of international relations - technological innovations, creative destruction, and explorative realism*. Berlin: Springer.
5. Petz, B. (1992). *Психолошки рјечник*. Zagreb: Prosvjeta.
6. Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw Hill.
7. Tobias, S., Fletcher, J. D., Dai, D. Y., and Wind, A. P. (2011). Review of research on computer games. In S. Tobias & J. D. Fletcher (Eds.), *Computer games and instruction* (pp. 127–222). Charlotte, NC: Information Age.
8. Young, M. F., Slota, S., ... and Yurhymenko, M. (2012). Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming for education. *Review of Educational Research*, 82(1), 61–89.
9. Шпијуновић К. (1994). *Такмичење из математике и развијање стваралачког мишљења ученика*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Marija Milinković

Докторанд Учитељског факултета Универзитета у Београду
Elementary school „Desanka Maksimović“ Belgrade

Olivera Simić

Доктор наука-методика разредне наставе (методика наставе математике)
Elementary school „Borivoje Ž. Milojević“ Krupanj

ЕФЕКТИ КОМПЈУТЕРСКИХ ИГРИЦА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Abstract: Games have long been proposed as a promising learning tool. Many computer games or software for learning mathematics primarily focus on repetition and practice, offering a motivational environment for performing mathematical activities that are important for achieving automaticity in knowledge. The aim is to analyze the advantages and disadvantages of using computer games in teaching mathematics. The paper is based on a theoretical analysis of relevant findings and research conducted to examine the effectiveness of computer games in the field of mathematics. Accordingly, it is concluded that the effects of computer games in mathematics teaching have not been sufficiently studied from an experimental point of view, while existing research shows that adequate use can improve students' motivation and creative abilities, which is important from the aspect of modern teaching.

Key words: computer games, teaching mathematics, advantages and disadvantages

Рад је примљен 21. 03. 2020. године, а рецензиран 07. 10. 2020. године.

Ружа Јеличић¹
Техничка школа „Иван Сарић“, Суботица

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2021
УДК: 37.015:159.922.7
стр. 93–98

СВАКИ УЧЕНИК ЈЕ МАЛИ ПРИНЦ КОЈИ ТРАГА ЗА СВОЈОМ ПЛАНЕТОМ

Резиме: Многи ученици у складу са наметнутом културом и под утицајем окружења одрекли су се своје праве природе. У таквом умањеном капацитету почели су да живе из ограничења, недостатака и непотпуности. Аутентичан ученик веран је својој природи. Иако је активан у свом окружењу, не мари превише за све што се око њега догађа. Не робује правилима и императивима који му се намећу. Не брину га превише мишљења других. Племенитост, доброта и љубав његови су постулати деловања. Сваки задатак обавља предано и озбиљно, а истовремено се игра.

Кључне речи: ученик, наставник, настава, Мали Принц.

УМЕСТО УВОДА

Мој црпеш број 1 изгледао је овако:



Показивао сам своје ремек-дело одраслим особама и њима их да ли се њима мој црпеш.

Оне су ми одговориле: Зашто бисмо се њима једној шешира?

Мој црпеш није представљао шешир. Он је представљао змијског цара који је проутишао слона. Нацртао сам тада змијског цара изнутира, како би одрасле особе могле да схвате. Њима су увек њиховна објашњења.

¹ ruzajelicic12@gmail.com

Мој цртеж 2 изгледао је овако:



*Одрасли су ми саветовали да се оставим цртања змијског цара сивоља или изнујра и да се позабавим географијом, историјом, рачуном и драматиком. И тако сам у шестој години најустојичије сјајну сликарску будућност. Био сам обесхрабрен неуспехом својих цртежа број 1 и број 2. **Одрасле особе никада ништа не схватају саме, а децу замера да им стално дају објашњења** (Sent-Egziperi, 2019, стр.7–8).*

ОД СВАКОГ ТРЕБА ТРАЖИТИ САМО ОНО ШТО МОЖЕ ДАТИ

Шта ће постати од ученика који стално доживљава забране да истражује, поставља питања и изнесе своје мишљење, који треба увек да буде нечујан и миран и који никада не сме да изазове нечију љутњу, који стално мора да буба и памти обавезно градиво, од ученика којем се стално говори шта треба да ради а шта да избегава? Ученици су одувек били радознали. Они желе да откривају свет. Ниједан ученик не престаје сам од себе да истражује, да поставља питања и да има жеђ према знању. Наведене особине се губе када наставници реагују нервозно, када желе нешто друго да раде или зато што немају времена. Радост учења и откривања се губи и када у околини ученика увек постоји неко ко све боље зна, ко стално обесхрабрује и пожурује (Polk Lilard, 2015).

Ученици се у најкраћем року прилагођавају ономе што се од њих тражи у школи и друштву, али нису научени да савладају сложене проблеме који искрсавају, не знају како да се понашају у сложеним и непредвиђеним ситуацијама (Montesori, 2006). Они су прилагођени на шаблон у коме је све јасно унапред назначено, али нису спремни да се дубље унесу у суштину. У ученицима треба пробудити истинску жељу да развију своје таленте, спремност да сигурно закораче у живот и траже нова решења. Ученик треба да буде оно што јесте, да буде свестан својих способности и талената, да буде отворен за сарадњу, напредак и развој, да ступа у контакте и негује односе са другим људима, да повезује и примењује добијене информације (Montesori, 2016). Код ученика треба развијати креативност, оригинално мишљење и социјалне компетенције, полет и нове перспективе, жељу за радом и вољу да се после пораза не повуку са бојног поља (Hauzer & Hiter, 2015).

Настава треба да буде више од лова на добре оцене. Ученици могу да постигну више од добијања добрих оцена. Ученици се често потцењују јер се сва њихова тежња, напори и воља гледају кроз призму добрих оцена у школи. Наставници све више приступају ученицима као да су њихови менаџери или тренери. На тај начин се формира став да су ученици несавршени и непотпуни, неспособни да одлуче шта желе и чему теже (Hauzer & Hiter, 2015). Да би ученици могли да развију своје потенцијале, наставник би требао да им се приближи без унапред створених предрасуда и намера. Наставници и ученици треба да уче једни од других, да зајед-

но откривају свет, да успостављају коректне односе и комуникацију (Polk Lilard, 2015). Ученици непрекидно траже потврду да је добро оно што чине. На тај начин се охрабрују да направе следећи корак, да сачувају своју жељу за открићем и стварањем, да притом постану све слободнији индивидуалци (Majer-Hauzer, 2012).

Шта је оптимално васпитање и образовање, зависи од тога шта родитељи, васпитачи и наставници сматрају битним. Акценат се ставља само на оно што ауторитативне особе сматрају занимљивим. Они одређују шта јесте, а шта није вредно (Polk Lilard, 2015). Ученици се на тај начин све више ограничавају и обесхрабрују, губе вољу за новим открићима и имају све мање самопоуздања и вере у себе. Само малобројни успевају да сачувају истраживачки дух и отвореност. Такви ученици се обично етикетирају као *најорни*, *својејлави*, *иљвргојлави* и *дрски*. Људски мозак није створен за учење напамет, већ за решавање проблема (Hauzer & Hiter, 2015). Због тога су ученици окренути новим изазовима. Они се радују када добију прилику да учествују у нечем важном, да преузму одговорност и реше неки проблем.

Савремени наставни процес би требао да представља модел *иојаве сврхе* који омогућава прогресивни контекст у оквиру ког ученик може доживети себе и донети одговарајуће изборе (Polk Lilard, 2015). Савремени наставни процес би требао да пружа здраву, енергетску и животно афирмишућу силу како за ученика тако и за наставника. Савремени наставник би требао да покуша да одговори на питања: *Шта иокушава да исцелива кроз иошеникоће са којима се ученик суочава? Који иошеницијални развој се крије у њима? Који сцари образац ионашања умире да би насцало нешццо ново?* Наведена питања омогућавају да се креативан потенцијал у проблему актуализује. Плодови савремене наставе требају да буду психички здрави ученици који су способни да добро функционишу у реалном животу и који теже што већем испуњењу и дубљем идентитету (Montesori, 2016).

Савремени наставни процес можемо упоредити са Дантеовом *Божанственом комедијом*: 1) силазак у пакао – што представља психодинамску фазу силаска у дубље несвесно код ученика; 2) путовање кроз чистиштиште – што се односи на рад са учениковом егзистенцијалном реалношћу; 3) одлазак у рај – што симболизује истраживање трансперсоналних димензија ученикове психе (Assagioli, 1991; 1994). Утицај наставе је мултидимензионалан. Снажно утиче на самосвесност и самоафирмацију; одређује опажање стварности; боји најдубље ставове и вредности. Неуронски елементи ученика се морају довести у свесно и трансформисати на најбољи могући начин. Основи задатак савременог ученика је постизање високог нивоа самоспознаје и способности кретања кроз сопствени унутрашњи свет (Ferrucci, 1990).

САМО ДЕЦА ЗНАЈУ ШТА ТРАЖЕ

Ученици најбоље уче када сами процене шта ће научити (Majer-Hauzer, 2012). Као и сваки истраживач уживају у својој радозналости, кроз анализу и синтезу упознају свет, кроз покушаје и погрешке решавају проблеме (Montesori, 2006). Код сваког ученика поверење се мора изградити на три равни (Hauzer&Hiter, 2015): 1) као поверење у сопствене могућности и спо-

собност савладавања проблема; 2) као поверење у могућност колективне решивости тешких ситуација; 3) као поверење да је школа безбедно место у којем влада толеранција, љубав и асертивност. Ученици код којих су угрожене стваралачке могућности и поверење, престају да се занимају за свет. Више не желе да га откривају, нити да га мењају. Ученика можемо упоредити са најнежнијом биљком. Ако је пажљиво негујемо, она ће расти и јачати; али ако се о њој не води рачуна, она ће све више копнети и на крају увенути (Hauzer & Hiter, 2015). Поверење у себе и друге представља најважнији извор за превазилажење несигурности и страха. Ученици морају добити прилику да се сами боре са изазовима, да сами налазе решења и излаз из тешких ситуација (Majer – Hauzer, 2012).

Сваки ученик је на себи својствен начин надарен. Свој пут кроз живот он/она започиње мноштвом могућности. Задатак образовања и васпитања састоји се из тога да сваком ученику пружи свет у коме ће он/она са радошћу стицати знање, откривати, истраживати и учити нове ствари (Hauzer&Hiter, 2015). Тада ученик неће изгубити урођени жар откривања и обликовања, неће изгубити отвореност, способност да воли и да буде вољен. Зато ученике треба прихватити онаквим какви јесу и спречити да на путу који сами изаберу не залутају или не западну у неку опасност (Majer-Hauzer, 2012). Римски филозоф Сенека је рекао да онемо ко не зна у коју луку треба да доведе свој брод ниједан ветар не може да помогне. Ученици не уче за школу, наставнике и родитеље. Они уче за живот. Наставници често постављају императиве да ученици морају да буду најбољи у неком предмету. Нико се при томе не пита да ли су ученици истински научили оно што им је презентовано. Тако се губи свако уживање у учењу. Захтев да се оствари наметнуту успех уништава и квари истинску креативност, вољу и радост са којом сваки ученик долази на свет (Montesori, 2016).

Ученици који се не усуђују да кажу шта мисле и који раде само оно што наставници сматрају исправним потискују сопствену вољу, сопствено мишљење и постају овисни од мишљења и процена других (Hauzer & Hiter, 2015). Храбри ученици на такве ситуације реагују пркосом, отпором и одбијају да се покоре. То многе наставнике чини беспомоћним и онда они покушавају да спроведу своје императиве повећавајући притисак на ученике. Сваки ученик је јединствено и непоновљиво биће (Montesori, 2016). Још је давно немачки писац Херман Хесе (2015, стр. 200) у својој књизи *Срећан је ко уме да воли* написао: „Срећа је увек била тамо где је неко умео да воли и живео за своја осећања; ако их је неговао, ако их није газео и потискивао, она су му доносила задовољство. Лепота не пружа радост онемо ко је поседује, већ оном ко уме да је воли и да јој се диви.“ Када би сваки ученик стекао искуство да је јединствен и непоновљив, да га околина воли управо таквог какав јесте, онда се настава не би претварала у огорчену утакмицу ко ће бити најбољи. Сваки би ученик био задовољан собом, са радошћу би учио и развијао свој поглед на свет (Montesori, 2016).

У животу се стално суочавамо са ситуацијом да јаки одређују правила игре и да је најважнија ствар да по сваку цену постанемо први. Окружење одређује наша схватања и поглед на свет (Hauzer & Hiter, 2015). Стално морамо бити бољи, успешнији, лепи, витки, савршени. У школи као и у животу се ретко тражи од ученика да развију способности за унапређење и не-

говање међуљудских односа. Тражи се да буду бољи од других, да противнике избаце из игре, да ученик ученику буде вук. Међутим, ученици су саосећајна бића. Они све запажају. Они тачно запажају шта је за њихове наставнике важно, шта их одушевљава, шта забрињава и љути, шта хоће да сакрију, шта их чини срећним и задовољним (Montesori, 2006). Ученици од својих наставника не преузимају само спољашње понашање него и ставове према животу и начин мишљења. Ако наставник створи утисак да је сасвим у реду да се други људи обезвређују и да је у животу најбитније да постанете моћни и не водите рачуна о другима, онда ће се и ученици тако понашати. Ученици који се толико труде да испуне очекивања других на крају изгубе себе, више не знају ко су и шта је њихов смисао живљења (Hauzer&Hiter, 2015).

ЗАКЉУЧАК

Ученике можемо упоредити са путницима који стално истражују нове ствари и који настоје да разумеју непознате симболе око себе. Наставници су водичи овим путницима који им помажу да закораче у интелектуални свет и да избегну губљење времена и енергије на безначајне детаље. Ученици спознају свет у процесу читавог свог живота и практичне делатности. Спознаја је сложен процес, који се реализује као кретање од незнања ка знању, од нетачних и непотпуних знања ка тачнијим и потпунијим. Потребан је извешан степен духовне снаге, психолошке зрелости и емотивне стабилности како би ученици били љубазни према властитом бићу. Укореееност у свом телу, у својој истини и личној одговорности је предворје праве слободе.

Најбитнија је унутрашња моћ – моћ над властитим виђењем света, моћ над тиме како се понашати у одређеним ситуацијама, моћ да учинимо оно што је неопходно за лични развој, моћ да делујемо, стварамо радост и задовољство, моћ да волимо себе и друге. Недостатак те моћи непрекидно држи у страху. Ученици који не поседују такву моћ, губе мир, врло су рањиви, склони страховима и манипулативном понашању. Све што проживљавамо, све оно што нас јако плаши, због чега немамо храбрости или снаге да устанемо, боримо се или окренемо нови лист представља најважније лекције у животу. Те лекције обезбеђују да постанемо снажнији, истрајнији и бољи. Чаробне речи које код сваког ученика могу да пробуде жељу за истраживањем, знањем, развојем и растом су: *Праве ствари виде се само срцем, дијно је очима невидљиво* (Sent- Egziperi, 2019, стр. 124). Јер сваки ученик је Мали Принц, који у лавиринту живота покушава да пронађе своју планету.

Литература

1. Assagioli, R. (1991). *Transpersonal Development*. London: HarperCollins.
2. Assagioli, R. (1994). *The Act of Will*. London: HarperCollins.
3. Ferrucci, P. (1990). *What We May Be*. London: HarperCollins.
4. Hauzer, U., Hiter, G. (2015). *Sva su deca nadarena*. Beograd: Laguna.
5. Hese, H. (2004). *Srećan je ko ume da voli*. Beograd: Narodna knjiga.
6. Majer-Hauzer, H. (2012). *Samostalna deca su srećnija*. Beograd: Laguna.
7. Montessori, M. (2006). *Upijajući um*. Beograd: Beoknjiga.
8. Montessori, M. (2016). *Otkriće deteta*. Beograd: Propolis Books.
9. Polk Lilard, P. (2015). *Montesori danas: sveobuhvatni pristup obrazovanju od rođenja do zrelosti*. Beograd: Propolis Books.
10. Sent-Egziperi, A. (2019). *Mali princ*. Pirot: Pi - press.

Ruža Jeličić
Technical school "Ivan Saric", Subotica

EVERY STUDENT IS A LITTLE PRINCE LOOKING FOR HIS PLANET

Summary: Many students, in accordance with the imposed culture and under the influence of the environment, have renounced their true nature. In such a reduced capacity, they began to live from limitations, shortcomings and incompleteness. An authentic student is faithful to his nature. Although he is active in his environment, he does not care too much about everything that happens around him. He is not enslaved by the rules and imperatives that are imposed on him. He doesn't care too much about the opinions of others. Nobility, kindness and love are his postulates of action. He performs each task with dedication and seriousness, and at the same time he plays.

Keywords: student, teacher, teaching, little prince.

Рад је њимљен 21. 03. 2021. године, а рецензиран 04. 05. 2021. године.

МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ СОФТВЕРА БАЗИРАНОГ НА ЕДУКАТИВНОЈ ИГРИ У ОБРАЗОВАЊУ ОДРАСЛИХ

Резиме: Рад приказује едукативне потенцијале образовног рачунарског софтвера у систему формалног образовања одраслих. Циљ рада је да прикаже могуће образовне ефекте у основношколском образовању одраслих применом софтвера базираног на едукативној игри. Тај приказ је дат кроз призму истраживања и сагледавања релевантне литературе која се бави питањима образовања одраслих, употребе образовног рачунарског софтвера, као и образовним ефектима учења помоћу едукативне софтверске игре. То су често међусобно неповезана истраживања и тичу се образовања деце у редовним основним школама. Најважнији досадашњи резултати у овој области код нас односе се на андрагошка истраживања о учењу одраслих помоћу рачунарских игара и теоријских концепција образовног рачунарског софтвера. Основно образовање одраслих полазника подразумева и стицање одређених дигиталних компетенција у складу са актуелним потребама образовања и тржишта рада. Резултати бројних студија, спроведених готово искључиво у условима редовног образовања, показали су да примена образовних софтвера доприноси бољим постигнућима њихових корисника, као и то да се мотивација за учењем повећава применом одређених едукативних игара.

Кључне речи: учење одраслих, образовни софтвер, едукативна игра.

УВОД

Наставни програми за образовање одраслих подразумевају стицање дигиталне писмености и често се у оквиру образовних политика говори о примени образовних софтвера у раду са одраслим полазницима, али то углавном остаје у домену теорије или могуће примене у догледној будућности. Једна од идеја овог рада јесте да се тај приступ измени и више приближи

¹ eonegt65@gmail.com

потенцијалним корисницима кроз уочавање наведених недостатака. Подручје истраживања се односи на примену едукативних софтвера у формалном образовању одраслих, односно на компјутерски базирано учење код одраслих полазника уз помоћ образовног рачунарског софтвера (ОРС). Посебно се наглашава важност образовних ефеката оваквог типа софтвера на наведену популацију учесника образовно-васпитног рада у школском систему.

ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Домаћа литература се врло мало бави могућностима примене едукативног софтвера у раду са одраслима. Дати су прикази стране и домаће литературе која говори о учењу помоћу едукативног софтвера уопште у редовном образовању деце, али истраживања о употреби оваквог учења код одраслих полазника свакако изостају. Значајнији досадашњи резултати код нас потичу из андрагошких истраживања Бојана Љујића о учењу одраслих помоћу рачунарских игара и теоријских концепција ОРС-а Ђорђа Надрљанског.²

Занимљива су још и истраживања која показују да примена едукативног софтвера у настави утиче на бољи квалитет стечених знања јер трају дуже и могу да се у практичним ситуацијама више примењују. Пример за то јесте и рад који наводи анализу успешности учења применом образовног рачунарског софтвера помоћу пет тест модула на крају учења сваке области, где оцене ученика показују просек побољшања од 11,39% у корист савременијег приступа настави у односу на традиционалан приступ (Marković, 2011). Одељења која су пратила традиционалну наставу имају просечну оцелу 3,36, а одељења која користе образовни софтвер као допуну наставном процесу имају просек оцелу 3,93. Резултати даље показују и да примена едукативног софтвера помаже слабијим ученицима да лакше прате и боље разумеју наставно градиво у савременијем приступу настави.

Сличне резултате у погледу трајности, квантитета и квалитета знања даје и истраживање спроведено у Македонији (Mitrevska, Mundiševska-Veljanovska & Trajkovska, 2011). Наиме, завршно истраживање у педагошком експерименту са паралелним групама је показало да експериментална група има за 10,67% бољи успех од контролне групе. Два месеца након тог истраживања предузето је и контролно истраживање знања, а оно је показало да примена образовног софтвера у настави делује позитивно на трајност знања код ученика (експериментална група је имала 562 поена, а контролна 467). То су све показатељи да се квалитет и квантитет усвојеног знања дуже одржавају применом рачунарских софтвера.

УЧЕЊЕ ОДРАСЛИХ У ОКВИРУ ФОРМАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

Министарство просвете, науке и технолошког развоја наводи списак од преко 60 школа које реализују процес основног образовања одраслих. Реч је углавном о школама које се искључиво баве основним образовањем одраслих, али бројне су и редовне школе са посебним

2 Види поглавље: *Образовни рачунарски софтвер*.

одељењима за одрасле. Њих похађају полазници старији од петнаест година који из неког разлога нису завршили школовање у редовној школи. То су често полазници млађи од 20 година „који су претходне разреде основношколског образовања завршили у редовним школама и направили су прекид због дисциплинских, здравствених или неких других разлога“ (Komlenović, Malinić & Lalić-Vučetić, 2008: 364). Поменути други разлози које наводе аутори из претходног цитата су често женидба/удаја, друго стање код девојака, посао код младића, проблеми у породици, присиљан рад на улици (просјачење), одлазак у иностранство и слично. Са друге стране, уписују се и полазници узраста од 20 до 50 година, па и више, који никада нису завршили ниједан разред у редовној основној школи, али имају лични мотив да заврше основну школу. Између осталог, ту спадају и давање подстрека млађима у породици, могућност запослења, остваривање различитих права и бенефита.

По новом програму *Друџа шанса* основна школа се завршава за три године (први циклус за једну школску годину, други у другој и трећи у трећој години). Након завршетка осмог разреда полазницима се нуди могућност за стручно оспособљавање у неком занимању (пекар, месар, електричар) ван школе. Нема учбеника као у редовним школама, али зато постоје *водичи* за наставнике и полазнике, односно *материјали* за учење. Наменењени су школској употреби, али и самосталном учењу код куће.³ Примера ради, материјал за полазнике првог циклуса обухвата пет наставних предмета: Српски језик, Математика, Основне животне вештине, Енглески језик и Дигитална писменост, а користи се током једне школске године у којој полазници завршавају четири нижа разреда основне школе. Штампани садржај прати CD са истим материјалима, вежбањима, иницијалним тестовима за утврђивање предзнања и тестовима за проверу усвојености градива по областима. То је радни материјал са којим се почиње у васпитно-образовном раду, а неопходан је његов даљи развој у складу са дидактичким и андрагошким принципима.

Стручни сарадници и наставници се слажу да понуђени материјал јесте добар за полазнике, али није довољан за реализовање наставног плана и програма. Због тога се садржаји материјала допуњују дидактичким средствима која наставници сами припремају и набављају, учбеницима из редовних школа, као и одговарајућим едукативним софтверима.

ОБРАЗОВНИ РАЧУНАРСКИ СОФТВЕР

Рачунарски софтвер се у образовне сврхе користи у одређеним наставним предметима као помоћно средство за унапређивање наставног процеса тако што омогућава његову индивидуализацију. Сматра се да развој образовних софтвера који се могу употребљавати у настави може допринети подизању квалитета наставе (Novković, 2011). Графика и звук доступни преко софтвера имају значајну мотивациону вредност, а предност коришћењу рачунара у настави даје и вежбање моторике руку, односно координација руке и ока. То је значајно у образовању деце у редовним школама, али чести су примери где је таква вежба потребна и полаз-

3 Упутства из материјала и водича за учење по овом програму усклађена су у потпуности са важећим законима у систему основног образовања.

ницима школа за одрасле. Образовни рачунарски софтвер се одликује могућношћу интерактивног учења, где се грешке при учењу и вежбању тренутно исправљају, а стечено знање и вештине се устаљују док полазници напредују у складу са својим способностима.

Осим настојања за привлачном графиком, дизајнери едукативних софтвера се баве и елементима који побуђују пажњу и радозналост код корисника. Структура задатака, начин излагања садржаја или убацивање такмичарских елемената су само неки од начина да се мотивација и задовољство корисника софтвера подстакне, што је од посебног значаја за старије полазнике у школама за образовање одраслих. Задаци би требало да изазову радозналост, а то се постиже тражењем баланса у њиховој тежини. Не би требало да буду превише тешки, али ни превише лаки. С тим у вези, аутори (Nadrljanski & Nadrljanski) наводе шта је потребно за квалитетан софтвер:

- диференцирање наставног садржаја са сврхом прилагођавања сваком појединцу,
- количина и темпо обраде задатака се флексибилно прилагођавају свакоме,
- програм би требало да помогне при решавању потешкоћа, али без последица (да их не окарактерише као глупе),
- деловање програма би требало да буде противстресно и ту су потребне фазе опуштања у којима се користе елементи чисте игре или опоравка.

Често се говори о софтверу у предшколском и редовном основношколском образовању деце, али нема помена о софтверу за одрасле. Из тога проистиче очигледна неопходност пружања прилике одраслим полазницима за савремено образовање. „Нарочито они одрасли који нису укључени у професионално усавршавање морају да добију широку могућност да стичу компетенције које ће им омогућити активно учешће у друштвеном животу и самосталан приступ образовним понудама“ (Nadrljanski & Nadrljanski). Из претходног се може закључити како аутори увиђају значај савременог образовања за све учеснике образовно-васпитног процеса, а тиме се нарочито мора бавити надлежан школски систем. Полазници школа за образовање одраслих у оквиру система функционалног основног образовања одраслих у Србији *Друџа шанса* имају прилику да уче о савременим технологијама кроз наставни предмет Дигитална писменост. Он упознаје полазнике са појмом рачунара, његовим саставним деловима, дигиталним подацима и слично. Недостају садржаји који објашњавају појам образовног софтвера или га на било какав начин приближавају потенцијалним корисницима у школи.

Поједини наставни предмети су више подесни за примену ОРС-а од других. Тако аутори додају да је у основношколском учењу честа „примена компјутера пре свега у настави језика и математике као и на секцијама, при чему се првенствено користе наставни софтвери и мултимедијални лексикони“ (Nadrljanski & Nadrljanski). Поред наведених основношколских предмета, едукативни софтвери су подесни још за предмете као што су Природа и друштво и Физика (релације између живе и неживе природе, представљање природних процеса), а посебно су адекватни за предмете из области информатичког образовања.

Код нас су у оптицају разноврсни образовни софтвери у оквиру појединих наставних предмета. Едукативни софтвер за математику је један од најчешће дизајнираних у ове сврхе. На при-

мер, *Kvarck Media* нуди едукативне софтвере од трећег до осмог разреда основне школе са мулти-медијалним интерактивним садржајима. Завод за уџбенике је познат по издавању пратећих компакт дискова уз своја штампана издања. Осим тога, за ниже разреде основне школе су урађена и два образовна софтвера: *Вилинџраг* за први разред и *Маџемаџичка варошица* за други разред.

Од учитеља и наставника се очекује да препоруче неки од софтвера. Овде се може поставити питање њихових компетенција за такав одабир. Истиче се како су млађи одрасли полазници сазревали у дигиталном окружењу (Љујић, 2015), а од наставника се очекује стално стручно усавршавање и примена савремених технологија у раду. Чињеница је да се будући учитељи током студија донекле оспособљавају за примену образовних софтвера. Данимир Мандић са Учитељског факултета у Београду додаје да у изборном предмету Одабрана поглавља из педагошке информатике „студент бира један образовни софтвер за основну школу, анализира педагошке ефекте који се постижу коришћењем софтвера, анализира техничку исправност, естетску вредност и даје општи утисак“ (Mandić, 2007: 152). Из наведеног се може закључити да будући наставници разредне наставе имају извесна искуства са образовним софтверима, али је то потребно узети са резервом јер га још увек не користе у непосредном раду, поготово не са одраслим полазницима.

Потребно је стећи одговарајуће практично искуство уз коришћење едукативног софтвера да би се наставник сматрао потпуно компетентним за давање процене о квалитету неког софтвера. Овом приликом се можемо подсетити на донекле забрињавајуће податке од премање од једне деценије, када је на нивоу Републике Србије међу особама старијим од 15 година било компјутерски писмених 34,21% особа, а чак 51,01% од укупног броја становника у земљи су чинили потпуно компјутерски неписмени (Službeni glasnik Republike Srbije, 2017). Овај број је значајно промењен последњих година доступношћу технологије, али не би требало заборавити да многи старији корисници имају веома одбојне ставове према коришћењу рачунара и да бројне могућности (настава на даљину, новији програмски пакети или едукативни софтвери) остају неискоришћен потенцијал. У групу старијих корисника свакако можемо сврстати и бројне наставнике који не показују вољу за употребом наведених средстава.

Група аутора је под окриљем Завода за уџбенике развила образовни софтвер *Маџемаџичка варошица* и он је намењен ученицима другог разреда основне школе. Наведени софтвер потенцијално даје одређене могућности и у раду са одраслим полазницима. Овде су дати различити примери за учење и вежбање рачунских операција сабирања, одузимања, множења и дељења, затим разломци, геометрија, мерење и све оно што је иначе предвиђено за учење у другом разреду. Према томе, наставни садржај се поклапа са оним из материјала за учење у првом циклусу основног образовања одраслих. Могуће је добити одређени број поена при таквом решавању задатака, чиме се постиже већа мотивација код корисника при раду. Ученик или одрасли полазник стално има повратну информацију о томе како напредује и не може решавати наредни задатак док успешно не заврши претходни. Упутства су јасна и лако доступна, привикавање на софтвер је краткотрајно и могуће је брзо напредовање у савлађивању садржаја. Улога наставника је овде битна у смислу давања инструкција и усмеравања на поједине области и задатке.

ЕДУКАТИВНЕ ИГРЕ У НАСТАВИ

Едукативним играма се могу назвати све оне игре које поштују дидактичко-методичка упутства за учење, па због тога имају образовну вредност и могу се користити као допунско наставно средство или начин вежбања код куће. Вредност оваквих игара јесте изазивање оптимизма код корисника, макар то била и ситуација решавања неког наизглед тешког проблема. Наставно градиво може бити представљено у облику едукативне игре, а наставни циљеви ће бити остварени у краћем року и полазници ће имати боља постигнућа. Мотивисаност је директно повезана са ефикасношћу наставног процеса, па се може рећи како и образовни софтвер у виду игре утиче позитивно на мотивацију корисника софтвера у настави.

Фокусирање пажње на решавање конкретних задатака је значајно за примену оваквих игара у настави, а очекује се да наставна пракса у будућности више посвети пажњу примени озбиљних рачунарских игара као битној допуни реализовању наставног плана и програма. Аутори (Connolly et al., 2012) наводе обиман преглед литературе која се бави озбиљним играма и компјутерским играма уопште, где је забележено укупно 7.392 рада са позитивним утицајима игара на кориснике који су старији од 14 година (узраст корисника се у потпуности уклапа у профил одраслих полазника наших школа за образовање одраслих особа). Додаје се и то да више од стотину других истраживања извештава о емпиријским доказима о позитивним утицајима на учење и ангажовање. Одрасли су осетљиви када је у питању могући неуспех, а игра искључује такву опцију са сваким својим новим почетком (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić & Ljajić, 2011). Подразумева се квалитетно софтверско решење за озбиљну игру која има едукативни карактер. „Учење засновано на играма се фокусира на употребу рачунарских игара високог квалитета и софтвера који иде уз њих“ (Kačavenda-Radić i sar., 2011: 21).

Класично или традиционално учење може да се унапреди позитивним аспектима компјутерских игара и концептом забаве (Ковачевић et al., 2009). Различите врсте игара имају ефекат на различите сетове вештина, а стратегије и симулације утичу на развој интелектуалних вештина. Они који уче на овај начин ће свакако бити задовољнији уколико разумеју сврху учења, како у контексту стицања знања тако и схватањем могућности да се то ново знање касније примени. Мотивација за учење требало би да опише механизме који воде ка циљевима учења, а тако се подстичу активности при учењу и задржава способност учења на нивоу који омогућује особи да прибави нова и комплекснија сазнања (Ковачевић et al., 2013). Стварање погодне атмосфере за учење доприноси мотивацији учесника образовног процеса, тако да дизајнери едукативних софтвера посвећују посебну пажњу том аспекту.

ЗАКЉУЧАК

Истраживања бројних аутора су показала да се учење може значајно унапредити, а резултати таквог наставног процеса побољшати применом образовног рачунарског софтвера. Институције које се баве формалним образовањем одраслих подржавају дигитално описмењавање таквих полазника и кроз конкретне наставне предмете нуде могућност за учење. Инте-

рактивни карактер образовног софтвера даје значајан мотивациони подстрек, а истовремено утиче и на квалитет знања које се путем њега усваја. То у новим околностима за полазнике школа за одрасле омогућује свим учесницима да напредују својим темпом и у складу са својим реалним могућностима. Апстрактни појмови постају јаснији, полазници се ослобађају страха од неуспеха, а резултати таквог учења су одмах видљиви. Постојећи софтвери побуђују подједнаку радозналост код одраслих и код деце, а постигнућа ученика у редовним школама су већ доказала образовни потенцијал едукативних софтвера. Школе све више прате убрзани глобални процес дигитализације и може се очекивати да у догледној будућности неће бити места изговорима за некоришћење савремених средстава за учење. Оно што извесно недостаје у образовању одраслих јесу прилагођени образовни софтвери који у потпуности уважавају све андрагошке специфичности потенцијалних корисника, као и квалитетнија обука наставног кадра за примену таквих софтвера.

Литература

1. Connolly, T. M. et al. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661–686.
2. *Godišnji plan obrazovanja odraslih u Republici Srbiji za 2017. godinu* (2017). Službeni glasnik Republike Srbije, бр. 34/2017.
3. Kačavenda-Radić, N., Nikolić-Maksić, T., & Ljujić, B. (2011). Alternativni pristupi obrazovanju odraslih: učenje bazirano na računarskoj igri. *Inovacije u nastavi*, 24(3), 19-29.
4. Kovačević, I. et al. (2009). Effectiveness of Game-Based Learning: Influence of Cognitive Style. *Communications in Computer and Information Science*, vol. 49, 87-96.
5. Kovačević, I. et al. (2013). Motivational aspects of different learning contexts: My mom won't let me play this game.... *Computers in Human Behavior*, 29(2), 354-363.
6. Komlenović, Đ., Malinić, D. i Lalić-Vučetić, N. (2008). Specifičnosti škola za obrazovanje odraslih. U I. Radovanović i V. Radović (ur.), *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – od postojećeg ka mogućem* (str. 361-370). Beograd: Učiteljski fakultet.
7. Ljujić, B. (2015). Andragoške specifičnosti obrazovanja u kompjuterskoj učionici. *Andragoške studije*, бр. 2, 143-163.
8. Mandić, D. (2007). Osposobljenost učitelja za korišćenje internet tehnologija. U I. Radovanović i B. Trebješanin (ur.), *Didaktičko-metodički aspekti promena u osnovnoškolskom obrazovanju* (str. 150-162). Beograd: Učiteljski fakultet.
9. Marjanović, M., Mandić, A., & Zeljić, M. (2007). *Matematička varošica*, obrazovni softver iz matematike za drugi razred osnovne škole. Beograd: J. P. Zavod za udžbenike.
10. Marković, G. (2011). Unapređenje nastave primenom obrazovnog računarskog softvera. U M. Danilović, D. Golubović & S. Popov (ur.), *Zbornik radova naučno-stručnog simpozijuma sa međunarodnim učešćem Tehnologija, informatika i obrazovanje – za društvo učenja i znanja, TIO 6* (str. 711-719). Čačak: Tehnički fakultet Čačak.

11. Materijal za polaznike – kako efikasno učiti u funkcionalnom osnovnom obrazovanju odraslih – prvi ciklus (2013). Beograd: Druga šansa.
12. Mitrevska, C., Mundiševska-Veljanovska, V., & Trajkovska, V. (2011). Nastava i učenje pomoću kompjutera. U M. Danilović, D. Golubović & S. Popov (ur.), *Zbornik radova naučno-stručnog simpozijuma sa međunarodnim učešćem Tehnologija, informatika i obrazovanje – za društvo učenja i znanja*, TIO 6 (str. 238-241). Čačak: Tehnički fakultet Čačak.
13. Nadrljanski, Đ., & Nadrljanski, M. *Elektroničko učenje – funkcija obrazovnog softvera*. Preuzeto 17.11.2016. sa <http://obrazovnisoftver.wikispaces.com/file/view/funkcije+ORS-a+nadrljanski.pdf>
14. Novković, A. (2011). Inovativni modeli rada u oblikovanju nastavnih sadržaja za obrazovni računarski softver. U M. Danilović, D. Golubović & S. Popov (ur.), *Zbornik radova naučno-stručnog simpozijuma sa međunarodnim učešćem Tehnologija, informatika i obrazovanje – za društvo učenja i znanja*, TIO 6 (str. 261-269). Čačak: Tehnički fakultet Čačak.
15. <<http://www.mpn.gov.rs/obrazovanje-odraslih/osnovno-obrazovanje-odraslih/>> Posećeno 29.11.2016.
16. <<http://www.kvarkmedia.co.rs/osnovnoskolska-matematika>> Posećeno 29.11.2016.

Ivan B. Šarčević

Elementary school of adults “Obrenovac”, Obrenovac

POSSIBILITIES OF APPLICATION OF GAME-BASED SOFTWARE IN ADULT EDUCATION

Abstract: The paper considers the educational potentials of educational computer software in the system of formal adult education. The aim of this paper is to present the possible educational effects in primary adult education using software based on educational games. This presentation is given through the prism of research and review of relevant literature dealing with issues of adult education, the use of educational computer software, as well as the educational effects of learning through educational software games. These are often unrelated research and concern the education of children in regular primary schools. The most important results so far in this area in our country refer to the andragogical research on adult learning with the help of computer games and theoretical concepts of educational computer software. Basic education of adult students also implies the acquisition of certain digital competencies in accordance with the current needs of education and the labor market. The results of numerous studies, conducted almost exclusively in the conditions of regular education, have shown that the application of educational software contributes to better achievements of their users, as well as that the motivation to learn increases with the application of certain educational games.

Keywords: adult learning, educational software, educational game

Рад је примљен 11. 01. 2021. године, а рецензиран 09. 04. 2021. године.

UPOTREBA MEDIJA U NASTAVI ŠPANSKOG JEZIKA

Rezime: U radu se sagledava nova uloga komunikacijskih tehnologija (medija), koja je omogućila osnove za korenite promene u obrazovnom procesu danas. Sagledava se značaj medija i prednosti koje oni sa sobom donose, i analiziraju se mogućnosti njihove upotrebe u nastavi španskog jezika. Nova nastava teži da se prilagodi komunikacijskom sistemu novih generacija učenika i na taj način pomogne učenicima u ostvarivanju svojih ciljeva. Shodno tome, višestruki su oblici upotrebe medija u nastavi danas i, samim tim, i nastavnih aktivnosti koji mogu da se realizuju uz njihovu upotrebu. Glavna ideja upotrebe komunikacijskih tehnologija u nastavi jeste obrazovni model koji će pružiti sveobuhvatnu jezičku obuku i pritom će ovakav model obrazovanja biti orijentisan samo na učenika. Mogućnost multimedija danas jeste i porast pedagoških kapaciteta nastavnika da organizuje i realizuje jedan novi koncept nastave, drugačiji od onog tradicionalnog.

Ključne reči: nastava, učenje, mediji, televizija, radio, štampa, učenje na daljinu, multimedijalna kompetencija.

UVOD

Dugi niz godina, u nastavi stranog jezika se uočava potreba za uvođenjem inovacija u cilju stvaranja kvalitetnijeg obrazovnog procesa. Oseća se potreba da se nastavni planovi i programi menjaju i prilagođavaju učenicima kako bi učenici ostvarili što bolji uspeh u učenju stranog jezika.

Od ranih godina učenja stranog jezika primenjivale su se najtradicionalnije metode učenja, sve do vremena kada novi i savremeniji obrazovni materijali i sredstva preuzimaju svoju ulogu.

S obzirom na brzinu širenja i razvoja tehnologije, danas u svetu sve je više različitih vrsta medija, kako elektronskih tako i štampanih, koji su po svojoj rasprostranjenosti koju nude postali sastavni deo

¹ nelaar87@gmail.com

našeg svakodnevnog života. Televizija, radio i novine danas predstavljaju najaktuelniji, najbrži i najlakši način informisanja i zabave u svetu. Ali pored ove prvobitne uloge medija, oni su dobili i veoma značajnu edukativnu ulogu, jer doprinose bržem i lakšem učenju stranog jezika. Njihova uloga je višestruka, jer s obzirom na njihovu autentičnost i raznovrsnost koju nude, omogućuju i učenje na daljinu, razvijanje multimedijalne kompetencije i stvaraju veću motivaciju kod učenika tako što im pomažu u otkrivanju različitih sfera interesovanja i osposobljavaju ih za dalje samostalno istraživanje istih.

TEHNOLOGIJA I UCENJE JEZIKA KROZ ISTORIJU

Kroz istoriju učenja jezika, metode podučavanja koje su se koristile u nastavi bile su različite. Svaka od tadašnjih metoda imala je i svoju tehnologiju, to jest način na koji je nastava mogla da se realizuje. Tako su nastavnici jezika koji su sledili gramatičko-prevodni metod koristili tablu kao glavni instrument za jednosmerno prenošenje informacija. Ovaj davno korišćeni metod je podrazumevao učenje jezika kroz detaljnu analizu gramatičkih pravila, nakon čega se učenje gramatičkih pravila primenjivalo na prevod različitih rečenica i tekstova. Od nastavnog materijala koristili su se samo udžbenici.

Vremenom se sve više težilo da učenje drugog stranog jezika bude sve bolje, to jest da učenici mogu da ga koriste kao svoj maternji jezik. U skladu s tim, sve kasnije metode su sadržale bolji i produktivniji program, koji je težio ka uvođenju novih tehnologija i materijala u cilju uspešnijeg usvajanja jezika. Tako je pojavom direktnog metoda usledilo usvajanje jezika putem vizuelnih materijala (demonstrativni crteži i slike) i, što je najbitnije, bila je ostvarena komunikativna interakcija između nastavnika i učenika.

Dotadašnji glavni instrument za prenošenje informacija, tabla, kasnije je bio zamenjen projektorom (nastavnik je i dalje dominantna figura), pa zatim kompjuterom sa tzv. *drill and practice* gramatičkim vežbama, koje su podrazumevale dugotrajno vežbanje i ponavljanje gramatičkih pravila.

Potom 70-ih i 80-ih godina 20. veka, učenicima je pružena prilika da slušaju audio-snimke i da ponavljanjem usavršavaju izgovor u audio-laboratorijama. Međutim, ni ovaj metod nije pokazivao savršene rezultate.

Tek početkom 90-ih godina učenje jezika dobija još jedan novi oblik. Daljim unapređivanjem tehnologije pojavljuju se i prvi kompjuteri, na kojima, uz pomoć kompakt-diskova, mogu da se gledaju audio-vizuelne slike, što takođe omogućava i bolje učenje stranog jezika. Ali jedna od najznačajnijih promena do tada, kako u tehnologiji tako i u procesu učenja jezika, jeste pojava interneta, čija je upotreba usledila od 1999. godine (Malagón Hernández, Frías Cabrera: 1992: 10, 11). Internet pruža niz prednosti koje običan kompjuter do tada nije posedovao. Neke od njih su sledeće:

- mogućnost učenja jezika na bilo kom mestu i u bilo koje vreme, pod uslovom da kompjuter poseduje vezu sa internetom,
- mogućnost pronalaženja raznovrsnog materijala za koji je učenik zainteresovan,
- uspostavljanje kontakta između učenika, što implicira razmenu ideja i rad u grupi



- uspostavljanje kontakta između učenika sa dva različita govorna područja, što omogućava direktnu upotrebu ciljnog jezika,
- razmena raznovrsnog materijala između učenika,
- ostvarivanje kontakta između nastavnika i učenika, što utiče na njihov drugačiji odnos i uvažavanje individualnosti učenika.

UPOTREBA NOVIH TEHNOLOGIJA – MEDIJA U NASTAVI

Nastava stranog jezika koja je bazirana uglavnom na školskim udzbenicima i drugim vrstama pisane forme ne predstavlja pravi način stimulacije za učenje stranog jezika kod učenika. Stalna primena istog materijala u nastavi uzrokuje udaljšavanje učenika od svakodnevnog, živog jezika, i teži ka učenju jezičkih pravila kroz njihovo dugotrajno ponavljanje. Raznovrsnost materijala, uvođenje vizuelnih materijala i na kraju internet polako su doprinosili bržem i lakšem usvajanju jezika u nastavi.

Međutim, najlakše i najbrže učenje stranog jezika u nastavi uslovljeno je upotrebom različitih vrsta medija, koji zahvaljujući svojoj dinamici i zabavi koju pružaju omogućavaju nesvesno usvajanje ciljnog jezika. Pored toga što predstavljaju zanimljiv, lak i opuštajući način usvajanja jezika, oni omogućavaju i upoznavanje učenika sa književnim rodovima i kulturom i time šire i podstiču njihov napredak u procesu učenja ciljnog jezika (Ferreira, 2003: 314–318). Takođe, mediji u nastavi prenose i poznavanje društvenog života ljudi u zemlji čiji jezik uče.

Mnogi autori smatraju medije kao glavno podsticajno sredstvo u nastavi stranog jezika. Jedni svrstavaju medije u instrumente koji pomažu nastavnicima u rešavanju konkretnih problema koji se pojavljuju u procesima evaluacije, kao i drugim procesima u nastavi. Oni predstavljaju i sredstva pomoću kojih nastavnici pomažu učenicima da se približe određenim situacijama, mestima... koje ne bi mogli da upoznaju na drugi način. Drugi ih pak povezuju sa određenom „manifestacijom“ koja proizvodi slike i zvuke, na odvojeni ili simultani način (Malagón Hernández, Frías Cabrera, 1992: 4–8).

U skladu sa ovakvom funkcijom medija, može se reći da su oni osnovni kulturni instrumenti, zahvaljujući kojima utemeljujemo nova znanja, kako o socijalnom i kulturnom životu ljudi, tako i na ostalim poljima čiji jezik učimo. Kao takvi, oni predstavljaju nastavne elemente u obrazovnom procesu. Zahvaljujući njihovim simboličkim sistemima i strategijama njihove upotrebe, oni utiču na razvoj kognitivnih sposobnosti, pružajući učenicima lakše razumevanje prenesenih informacija (Malagón Hernández, Frías Cabrera, 1992: 9). Slika u pokretu povezana sa zvukom predstavlja jedan novi način ispoljšavanja ideja, misli i osećanja, koji se razlikuje od pisane forme. Ona nam prvo prenosi realan svet koji posmatramo (koji kroz tekst ne možemo da doživimo), pa zatim ideju, dok tekst zahteva jedan kognitivni napor prepoznavanja apstraktnih simbola kako bismo otkrili njegovo značenje, a potom izaziva ili ne izaziva i naše emocije (Malagón Hernández, Frías Cabrera, 1992: 1–4).

Glavne prednosti medija u nastavi su ove:

- olakšavaju usvajanje stranog jezika,
- doprinose bržem usvajanju jezika,
- prenose dinamičnost i autentičnost radnje,

- sadrže mnogo izvora informacija,
- omogućavaju povratne informacije,
- učenik postaje aktivan učesnik u procesu učenja stranog jezika,
- povećavaju motivaciju,
- poboljšavaju interakciju,
- doprinose lakšoj individualnoj evaluaciji,
- pružaju učenicima mogućnosti za širenje različitih sfera interesovanja,
- poboljšava se fonetski, morfološki i sintaksički nivo znanja,
- omogućuju rad u manjim grupama,
- pružaju učenicima verodostojnu sliku društvenih i kulturnih događaja zemlje čiji jezik uče (Hurtado Montesinos, Díaz Carcelén, *Tecnologías para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera...*).

Može se reći da postoje tri nastavne forme i da u svakoj od njih mediji imaju različite uloge, od osnovnog prenosioca informacija pa do postanka glavnog elementa analize. To su tehnička, praktična i kritička forma. U okviru tehničke forme mediji predstavljaju prenosiocima informacija pismenim putem, to jest od učenika se zahteva memorisanje informacije iz datog teksta. Pozitivne strane ove uloge medija jesu te što tekstovi predstavljaju „produkte“ raznih eksperata, to jest informacije koje su naučno dokazane (Malagón Hernández, Frías Cabrera, 1992: 13, 14). Što se tiče praktične forme, uloga medija je dosta veća od uloge prenosioca poruke, a to je da utiču na razvoj kognitivnih sposobnosti kod učenika i priznaju im se mogućnosti koje poseduju kao izražajna i komunikativna sredstva. I, u okviru kritičke forme, medijima se pripisuje uloga elementa analize i refleksije, to jest uloga transformacije praktične nauke u elemente analize psihosocijalne i socioobrazovane realnosti (Malagón Hernández, Frías Cabrera, 1992: 15).

TELEVIZIJA U NASTAVI ŠPANSKOG JEZIKA

Učenike, kao što svi znamo iz sopstvenog iskustva, najviše privlače šarolike slike, njihova raznolikost i dinamičnost radnje prikazane kroz njih. Sa ovakvom vrstom prenošenja vizuelne poruke učenici se najčešće mogu sresti na jednom od najmoćnijih i najaktuelnijih vrsta medija danas – televiziji. Kao najomiljeniji oblik zabave i informisanja kod učenika, televizija može preuzeti ulogu nastavnika (naravno, ukoliko se koriste samo njene pozitivne strane) i time doprineti bržem i lakšem usvajanju ciljnog jezika. U cilju ostvarivanja bržeg i lakšeg usvajanja jezika, potrebno je da određene televizijske forme (serije, emisije...) zastupaju sledeća pravila:

- da odgovaraju koncepciji programa namenjenoj učenicima toga uzrasta,
- da poseduju edukativni i informativni sadržaj,
- da podstiču učenike na stvaralaštvo,
- da jezik i govor u njima bude razumljiv i jasan,
- da sadržaji budu rekreativni, zabavni (učenje i usvajanje jezika se najbolje postiže kroz igru i zabavu),

- da sadrže humor,
- da bude razvijena komunikativna interakcija (vođenje dijaloga, neposredno i jednostavno izražavanje),
- da postoji usklađenost slike i govora (govor voditelja na određenu temu treba da odgovara slici na ekranu koja se prikazuje).

Dugogodišnje studije koje su se bavile analizom postizanja vizuelnih efekata u nastavi stranog jezika, svedoče o vrednosti njihove upotrebe, sagledavajući razloge iz više uglova: sa kognitivno-psihološke tačke gledišta smatra se da vizuelni način prenosa poruke pomaže razumevanju audio-govorne poruke; dok sa didaktičke tačke gledišta, predstavljanje sekvenci slika spojenih sa zvukom doprinose jednom bržem procesu prenosa informacija, poboljšavajući sposobnost zapažanja sadržaja (Branco Sanches, Barbieri Duráo, 2003: 976). Tačnije, vizuelno prenošenje poruke omogućava lakše globalno razumevanje te poruke, zahvaljujući tome što naše oko usvaja slike kao što omogućava i uočavanje grafemskih znakova. Sa druge strane, kroz slušni kanal nam dopiru sekvence zvuka koje nam omogućuju da doživimo stvaran utisak onoga što posmatramo. Istovremeno posmatranje slike i slušanje govora doprinosi i njihovom bržem i lakšem pamćenju, koji je još jedan od bitnih argumenata u procesu upotrebe medija u učenju stranog jezika (Branco Sanches, Barbieri Duráo, 2003: 977).

Nažalost, upotreba svakodnevnog, živog jezika u učionici se vrlo često zaboravlja. Iako i nastavnici provode vreme gledajući televiziju, oni često zanemaruju njen pozitivni značaj u nastavi i okreću se svojim davno naučenim tradicionalnim metodama. Na ovaj način, škola postaje mesto u kojem učenje jezika ne omogućava i njegovu upotrebu van učionice. U obrazovnim institucijama u kojima se uči strani jezik treba da se obezbede adekvatno opremljene učionice kako bi učenici, uz upotrebu televizije, imali prilike da razvijaju svoj kritički duh, učestvuju u debatama... – jednom reči, da razvijaju svoje komunikativne sposobnosti.

Uz pomoć novonastalih tehnologija danas, uloga nastavika bi bila da pruži učenicima odgovarajući materijal, to jest alat koji će im omogućiti samostalno učenje i usvajanje stranog jezika. U odabiru materijala za upotrebu televizije u nastavi, prevlađuju dva kriterijuma: autentičnost i raznolikost. Pored ovih kriterijuma potrebno je da nastavnik bude upoznat i sa učenikovim prethodno stečenim znanjem i sa njegovim različitim sferama interesovanja (Taboada, 2000: 1–7).

Postoje različite televizijske forme koje su pogodne za upotrebu u nastavi jezika. To su: serije, emisije, informativni programi, kvizovi, filmovi itd.

Aktivnosti koje mogu da se realizuju na času uz pomoć ovih formi mnogobrojne su:

- gledanjem određenih segmenata serije (po mogućstvu da je učenicima poznata i zabavna) učenici mogu da daju sugestije, iznose svoja mišljenja, učestvuju u debatama, komentarišu pojedine likove... Po ugledu na serije koje sadrže dijaloge i brze izmene replika, učenici, po završetku gledane serije mogu samostalno da izvedu komad koji je njima bio najinteresantniji;
- isto tako, po ugledu na razgovorne emisije učenici mogu da se podele u grupe u kojima će postojati voditelj, gosti i publika, koja postavljanjem pitanja takođe postaje glavni učesnik u emisiji;
- slušanjem informativnog programa (npr. vesti), učenici dobijaju najnovije informacije o aktuelnostima i zbivanjima u zemlji čiji jezik uče. Usvajaju različite varijante španskog jezika i prilagođavaju se dinamici izvornog govornika.

UČENJE NA DALJINU I INTERAKTIVNA TELEVIZIJA

Brze promene u društvu u kojem se sve više teži razvijanju tehničkih inovacija dovele su i do transformacije u sistemu obrazovanja: cilj obrazovanja danas jeste da se u procesu učenja i usvajanja jezika zameni uloga nastavnika i učenika, a to znači da se težište obrazovanja prebaci na učenika. U cilju stručnijeg obrazovanja, dolazi do inicijative koja ima za cilj saradnju sa evropskim zemljama, razmenu iskustava u različitim obrazovnim oblastima, to jest ostvarivanje koncepta učenja na daljinu (*e-learning*) u svim evropskim zemljama. E-učenje predstavlja učenje preko internet mreže i pokazuje kako multimedijalne tehnologije mogu da doprinesu bržem i lakšem učenju stranog jezika. Ovakav proces učenja jezika omogućava učenje na bilo kom mestu i u bilo koje vreme, dok internet obezbeđuje ostvarivanje kontakta sa nastavnicima i kolegama kao i pristup nastavnom materijalu. Prednosti e-učenja su još i te što može da prenese pravu informaciju u vreme i na mestu kada je potrebno, zatim smanjuje broj sredstava koji se koristio u tradicionalnom odvijanju nastave i uključuje najrazličitiji materijal neophodan za učenje i usvajanje stranog jezika. Kursevi jezika i obuke se prenose do najudaljenijih lokacija u sinhronom ili asihronom obliku, uključujući i tekstove, audio ili video trake, kompakt-diskove, interaktivnu televiziju i faksove.

Interaktivna televizija podrazumeva dvosmernu komunikaciju između nastavnika i učenika, pa se tako naziva još i dvosmerna instrukciona televizija. Sa aspekta primene interaktivne televizije u obrazovanju posebno su značajne tri osnovne karakteristike:

1. digitalizacija – digitalni signal nije osetljiv na smetnje, pa samim tim proizvodi i kvalitetniju sliku, bez šuma i drugih smetnji. Pored kvalitetnog prenosa slike i zvuka, interaktivna televizija može da prenosi i teletekst i još mnogo drugih informacija koje su u funkciji potreba nastavnika i učenika;
2. interakcija – pruža mogućnost učeniku da komunicira sa dobavljačem usluga interaktivne televizije i na taj način može da bira različite sadržaje kao i mogućnost sarađivanja sa ostalim učenicima;
3. personalizacija – korisnik interaktivne televizije može da bira sadržaje u skladu sa svojim prethodno stečenim znanjem i interesovanjima, tj. interaktivna televizija poseduje i ulogu prilagođavanja programa određenoj ciljnoj grupi i pojedincu (Ristić, 2010: 700–702).

Učenjem na daljinu postiže se znatan uspeh zahvaljujući sistemskom pristupu, koji obezbeđuje uslove za njegov razvoj. Ovaj sistemski pristup se sastoji iz mnogo različitih elemenata kao što su: pedagoški, tehnološki, etički, korisnički itd. Ukoliko svaki od navedenih elemenata učenja na daljinu funkcioniše, interaktivna televizija može da ponudi zanimljivo, interaktivno i efikasno učenje stranog jezika (Ristić, 2010: 702–708).

RADIO I UČENJE ŠPANSKOG JEZIKA

Očigledno je da radio danas predstavlja jedan od najpraktičnijih medija u svakodnevnom životu. Posедуje moć informisanja na bilo kom mestu i u bilo koje vreme širom sveta o događajima i dešavanjima aktuelnim u bilo kojoj zemlji.

Baš kao što putem radija mogu da se nauče raznovrsne svakodnevne aktivnosti (npr. u domaćinstvu – kuvanje; na radnom mestu – popravljavanje računara...), isto tako radio ima veliku ulogu i u učenju jednog stranog jezika. Ali uspeh ovog medija u nastavnom procesu zavisi od mogućnosti i ograničenja ovog medija, to jest njegovog jezika. Neka od mnogobrojnih ograničenja radiofonijskog jezika su:

- jezik je jednosmeran: nastavnik–učenik. Nastavnik govori i objašnjava a učenik nema mogućnost da traži objašnjenja i ponavljanja;
- učenik može da sluša samo jedanput i ono što čuje je kratkotrajno, prolazno. Stoga, radiofonijski jezik treba da bude:
- razumljiv – brzina poruke mora da bude odgovarajuća (između 160 i 170 reči u minuti)
- jednostavan – jezičke konstrukcije treba da budu jednostavne i direktne, i treba izbegavati upotrebu eufemizama;
- zvučan – čist, jasan, neutralan, sa pravilnom vokalizacijom glasova, ritma i intonacije; i naravno bez drugih ometajućih zvukova u pozadini;
- kontekstualizovan – ne smeju da se predstavljaju izdvojeni koncepti (Jáimez, 2010: 372–375).

Pored ovih odlika radiofonijski jezik treba da bude i svakidašnji, a on se najčešće odlikuje dijalozima. Iz ovog razloga radiofonijski jezik u učionici mora da sadrži učestale dijaloške situacije koje će biti ponavljane u skladu sa potrebama učenika.

Primer radiofonijskog časa u nastavi španskog jezika:

Hola. Esperamos que hoy tengas muchos ánimos de compartir con nosotros. En la última clase estuvimos hablando del tiempo. Hablamos de los días, los meses y las horas. Hoy te estaremos hablando de una fecha muy especial. Una fecha que representa fiesta. Una fecha que hay que celebrar. El cumpleaños es una fiesta que se celebra en la mayoría de los países. Es la fecha en la que celebramos el aniversario de nuestro nacimiento. Nuestra fecha natal. Pero el cumpleaños no se celebra en todas partes de la misma manera. Hay detalles que lo hacen diferente. ¿Cómo lo celebras tú? ¿Quiénes te acompañan? ¿Qué te desea la gente? ¿Siempre tienes torta con velas? ¿Estás pleno de felicidad? ¿Qué haces antes de cortar la torta?

[Muzički predah]

¡Claro que sí! Cuando celebramos nuestro cumpleaños estamos rodeados de familiares y amigos. Y además tenemos torta, refresco y licores para invitar. Venezuela tiene una forma muy particular de celebrar el cumpleaños. En Venezuela también invitamos a los familiares y amigos. Pero en Venezuela, además de soplar las velas de la torta, hay que cantar una canción muy especial. Venezuela tiene una canción especial para los cumpleaños. Una canción que se canta justo antes de soplar las velas. A continuación oírás la canción, que se titula «Ay qué noche tan preciosa»

[Pauza]

Es una hermosa canción. Esta canción se canta en los cumpleaños venezolanos antes de cortar la torta. Esta canción responde algunas de las preguntas que te hemos hecho arriba. Vamos a ver cuáles son:

*Pregunta 1: ¿Quiénes te acompañan en tu cumpleaños?
Tus más íntimos amigos.*

Pregunta 2: ¿Qué te desean tus más íntimos amigos? Un mundo de felicidad y un cumpleaños feliz.

*Pregunta 3: ¿Qué ruegan a Dios tus más íntimos amigos?
Ruegan a Dios por que pases un cumpleaños feliz.*

[Pauza]

En esta canción hay muchas palabras que se dicen cuando estamos de fiesta: «luz», «noche preciosa», «alegría».

[Pauza]

A continuación oiremos dos diálogos en los que el tema es un cumpleaños. El primer diálogo es una conversación entre amigos; el segundo diálogo es una conversación entre compañeros de trabajo.

Diálogo A:

— *Bueno, entonces, ¿Irás al cumpleaños de María?*

— *¡Claro! ¿Qué llevo?*

— *Podemos regalarle la torta. Y además comprar velas mágicas.*

— *Perfecto. Esa noche la pasaremos bien.*

Diálogo B:

— *Me retiro. Se ha hecho tarde. Tengo un compromiso.*

— *Pero este trabajo hay que terminarlo hoy.*

— *Lo siento, pero es el cumpleaños de María.*

— *¿No puedes faltar?*

— *No puedo. Soy su mejor amigo.*

— *Hasta luego.*

[Pauza]

Bueno, ya has aprendido algo nuevo: la fiesta de cumpleaños es muy parecida en los distintos países del mundo. Siempre hay torta, refrescos y licores. Los cumpleañoseros siempre están acompañados de los amigos más íntimos. Pero Venezuela tiene una canción especial para los cumpleaños. Esta canción la tienes en tu libro de apoyo. Intenta aprenderte esa canción venezolana y sorprende a tus amigos más íntimos. En la próxima clase hablaremos de otra fecha importante: el día de la madre. Hasta aquí hemos llegado hoy. Adiós. Adiós.

(Jáimez, 2010: 375).

ŠTAMPA

Od nastanka obrazovnog sistema pa sve do danas, cilj kojem se težilo bio je razvoj autonomnog učenja. Stoga, danas se nalazimo ispred mnogih nerazdvojivih instrumenata prethodno već pomenutih, koji zajedno sa štampom predstavljaju važne segmente psihološko-pedagoške osnove (Jurado Martínez, 1994: 106, 107).

Uz upotrebu aktuelnosti i slika u časopisima učenik postaje dodatno motivisan za učenje stranog jezika. Novinski članci pozitivno utiču na razvijanje kritičke svesnosti učenika uz omogućavanje poznavanja i političkog i socijalnog života zemlje čiji se jezik uči. Očigledno je da jezik u novinama po svojoj prirodi predstavlja osnovni lingvistički model, jer se njegova jezička struktura stalno ponavlja, pa samim tim on postaje i lako usvojiv (Jurado Martínez, 1994: 108, 109).

Upotrebom štampe u nastavi stranog jezika učenik stvara i naviku za čitanjem i informisanjem. Stiče sposobnost da vrednuje ulogu medija kao i da pažljivo vrši procenu o tome koji će materijal odabrati. Ovaj segment upotrebe štampe u nastavi je i jedan od najbitnijih. Poznato je da uključivanje štampanih materijala može proizvesti i izvesne rizike u procesu učenja stranog jezika. Oni vrlo često sadrže brojne gramatičke, stilske i pravopisne greške, pa je stoga jako važan i nastavnikov odabir štampe u nastavi, kako zbog ispravnosti jezičke strukture tako i zbog prilagođavanja sadržaja različitim afinitetima učenika.

UPOTREBA JEZIKA U MEDIJIMA

Mediji su u najvećoj meri određeni jezikom koji, u zavisnosti od toga da li se radi o štampanoj ili elektronskoj vrsti medija, može biti govorni i pisani. Kao osnovna sredstva prenošenja poruka jasno je da su mogućnosti uticaja medija veoma velike i na govorno-jezičku kulturu učenika (Jocić, 2006: 173–178). Jezik predstavlja čovekovo najveće otkriće prilikom rođenja i ima ulogu da ispoljava čovekovu biološku, kulturnu i psihosocijalnu narav (Radovanović, 1979: 41–45). U skladu sa tim, vođene su brojne polemike na temu negativnih uticaja koji mediji danas mogu da prouzrokuju kod mladih. Pominju se kao faktori koji presudno utiču na „kvarenje“ jezika.

Kako su ustanovljena i pozitivna i negativna dejstva medija, cilj je predstaviti one pozitivne strane medija u nastavi kako bi se učenici što više približili tzv. živom jeziku u učionici. Putem medija učenici dolaze u kontakt sa najrazličitijim upotrebama jezika u govornim situacijama. Oni nesvesno usvajaju jezičke modele koji se prenose iz medija u medije, jer njihove sintaksičke strukture, morfološka rešenja i leksika predstavljaju šeme koje se stalno ponavljaju (Sánchez Calvo, 2009: 1–4).

Pošto su uticaji medija veoma veliki, oni mogu doprineti podizanju i širenju jezičkog standarda kod mladih. To se odnosi na govornu normu (intonaciju, izgovor i akcenat), jer je za učenike koji su iz sredina dijalekatski udaljenih od standardnog srpskohrvatskog jezika to jedina prilika da čuju standardnojezički izgovor. Prema tome, radio i televizija predstavljaju dobru priliku da učenici usvoje različite književno-jezičke izraze standardnog srpskohrvatskog jezika, pogotovo u domenima akcenta i izgovora, koje ne mogu dovoljno da upoznaju iz udzbenika i drugih tekstova pisane forme (Jocić, 2006: 178).

Uprkos činjenici da je obaveza nastavnika da učenike upozna sa različitim dijalektima, teško je poverovati da su nastavnici zaista u stanju da podjednako verodostojno to i predstave. U interpretaciji

izvornih govornika dijalekti postaju upečatljiviji i dopadljiviji i kao takvi doprinose oslobađanju učenika od eventualne neprijatnosti što njihov sopstveni jezik ima dijalekatska obeležja, a istovremeno im pomaže u shvatanju o potpuno ravnopravnoj komunikacijskoj funkciji dijalekata. Dosadašnji podaci o interesovanjima mladih pokazuju da se mladi opredeljuju više za rekreativne sadržaje koji sadrže neposredan govor, to jest svakidašnji kolokvijalni jezik (Jocić, 2006: 179–181). U ovakve sadržaje spadaju igrani filmovi, serije, zabavno-muzički i sportski program, pa je stoga poželjno da se isti sadržaji uključe i u procesu nastave stranog jezika. Pored navedenih sadržaja mlade privlače i tzv. kontakt-programi i ekonomsko-propagandne poruke, u kojima dominantnu ulogu ima govor, a ne čitanje. Kontakt-programi podrazumevaju televizijske emisije u kojima pored angažovanih izvođača i nekih pripremljenih priloga učestvuju takođe i gledaoci. Za vreme ovakve emisije ostvaruje se veza sa gledaocima koji telefonom ili dolaskom na mesto izvođenja emisije, iznose svoja mišljenja, postavljaju pitanja, daju sugestije, i na taj način učestvuju u programu na ciljnom jeziku. Kombinujući ovakve različite tipove emisija u nastavi učenik nesvesno i lako ispoljava svoju zainteresovanost za određenu temu i oslobađa se potencijalnog straha prilikom uspostavljanja komunikativne interakcije (Jocić, 2006: 179).

Osobine govornog jezika se takođe mogu pronaći i u pisanoj formi (npr. stripovi) i savršeno odgovaraju lakšem i bržem usvajanju jezika u nastavi. To su dijaloški govori, kratke rečenice, brze izmene replika, izostavljanje deskripcije, mnogo upitnih i uzvičnih rečenica, veliki broj modalnih reči, prepoznatljiva i uobičajena leksika i sl. Ovakva jezička organizacija koja odgovara pisanoj formi pokazuje dinamičnost radnje kao i neposredniju komunikaciju (Jocić, 2006: 180, 181). Veoma je zanimljivo uverenje da većina omladine koja čita stripove, zabavnu i sportsku štampu, a istovremeno gleda i televiziju, traži identičan tip sadržaja u ove dve vrste medija (Kvejl, 1976: 52).

Jezik medija ima veliku ulogu u bogaćenju leksike, terminologije, frazeologije i kreativnosti u jeziku.

1. Bogaćenje leksike

Tome doprinose emisije koje govore o rečima, to jest emisije u kojima se objašnjavaju reči i njihova značenja. U jednoj takvoj emisiji (npr. tv emisija Televizije Beograd „O čemu je reč“) definišu se značenja reči: *osobina* (*fizička osobina* – mršav, dugoruk, dugonog...; *karakterna osobina* – saosećajan, vredan, dobričina, šaljivčina, sramežljivac...); *raspoložen* – srećan, veseo...

2. Bogaćenje terminologije

U nekim emisijama obrazovnog programa specijalno namenjenog deci vrlo često se preteruje sa upotrebom termina koji su neprimerni, a uz to, i prethodno neobjašnjeni. Kada se u okviru obrazovnog školskog programa u jednoj televizijskoj emisiji (u kojoj se govori o grafici XIX veka) upotrebljavaju reči kao: *litografija*, *klasicizam*, *romantizam*, *bakrorez*... Onda ovakve emisije postaju nekomunikativne.

3. Bogaćenje frazeologije i kreativnosti u jeziku

Vrlo kreativan pristup jeziku imaju stripovi. Njihova kreativnost se ogleda u leksici i u upotrebi niza frazeologizama ili narodnih izreka u funkciji originalne karakterizacije govornih situacija: *Šort Nožurda* (ličnost sa kratkim i debelim nogama), *Kantalonac* (ličnost u obliku kante i lonca), *Buljko Bašmebriga* (ličnost krupnih očiju, nezainteresovana, lenja itd.); i izreke nastale kao komentar događaja:

„Gde je mnogo smeha, malo je pameti“; „Došla maca na vratanca“; „Ko se hvali, sam se kviri“; „Kad na vrbi rodi grozde“; „Ko drugome jamu kopa, sam u nju pada“; „Dug jezik – kratak život“; „Ko pre devojci, tom miraz“ (Jocić, 2006: 180, 181).

Učenje stranog jezika treba da obuhvati najopštije upotrebe tog jezika koje svakodnevno koriste svi govornici, ma koliko one bile udaljene od propisanih pravila koje zastupaju obrazovne akademske institucije i prestižni lingvisti (Castillo Carballo, 2003: 237, 238). Sa druge strane, mediji imaju kulturnu ulogu prema širem društvu kojem su namenjeni. Oni postaju obavezni, do određene mere, da zadrže ravnotežu između kolokvijalnog i onog jezika zastupljenog u gramatikama i rečnicima radi nezaboravljanja važnosti jezika u okviru zajednice hispanskih govornika. Iz ovog razloga se javlja potreba za uvođenjem štampe, informativnih video-programa, debata i sl. Oni predstavljaju nastavni material koji pomaže učenicima u davanju jednog potpunog lingvističkog oblika i spajanju onog prostora koji postoji između jezika u rečnicima i svakodnevnog jezika, to jest doprinosi najmanjem mogućem razmimoilaženju između njih (Castillo Carballo, 2003: 238, 239). Dakle, mediji predstavljaju ogledalo i pokretač društvenih i jezičkih promena. Na određenim vrstama medija, npr. televiziji, vizuelna slika doprinosi činjenici da se široke mase ljudi ugledaju na osobe sa prestižnim statusom pa tako i te osobe kraj malih ekrana postaju njihov osnovni jezički model (Castillo Carballo, 2003: 239).

Iako se u procesu usvajanja ciljnog jezika teži poznavanju morfoloških i sintaksičkih pravila, kao i poznavanju leksike u diskursu, neophodno je obratiti pažnju da se jedan jezik manifestuje i kroz pisanu upotrebu. Ovo je upravo jedan od glavnih nedostataka kod učenika u procesu učenja stranog jezika. Vrlo je česta pojava da učenici izbegavaju ortografska pravila, što u mnogim slučajevima direktno utiče na pravilan izgovor, pogotovo na akcenat. Zapanjujuće je posmatrati koliko je učeniku teško da odluči gde se u određenoj reči nalazi naglašeni slog (*silaba tónica*), naročito u onima gde ne postoji grafički akcenat (*acento gráfico*). Može se reći, ukoliko učenici ne poznaju ortografska pravila, neće znati dovoljno dobro ni da izgovoravaju pojedine reči. U skladu sa ovim, preporučljivo je da se istakne značaj naglašanih slogova kroz uobičajene vežbe u nastavi u cilju postizanja uspeha u oblasti ortografije. Uz to, treba obaveziti učenike da jedno dublje poznavanje ortografskih pravila istovremeno upućuje na pravilan izgovor; isto kao što i pravilan izgovor svakog leksičkog elementa koji nije vidljiv dovodi do nepogrešive pisane forme tog elementa (Castillo Carballo, 2003: 240). Uvežbavanje pravilnog izgovora kod učenika najbolje se može postići upotrebom onih reči koje sadrže isti oblik a različito značenje, kao kod reči *público* i *publicó*, *sabia* i *sabía* itd. Međutim poznavanje akcentovanja u španskom jeziku podrazumeva ponekad i prethodno poznavanje fonetike i gramatike toga jezika. Na primer, učenik može pogrešno akcentovati reč *aéreo* ukoliko ne prepozna da u njoj postoji 4 sloga sa 2 hijata(a-é-re-o) kao i da je naglašeni slog treći od kraja (*antepenúltima sílaba*).

Za sve ovakve procese, bez sumnje, veliku ulogu imaju sredstva masovne komunikacije tj. mediji. Govorni mediji se, na primer, mogu upotrebiti za realizaciju aktivnosti na času u kojima se od učenika očekuje da pronađu naglašene slogove određenih reči, itd. (Castillo Carballo, 2003: 241).

U svakodnevnom jeziku medija može se ponekad primetiti i upotreba pretencioznih izraza, to jest eufemizama koji su za širi auditorijum nerazumljivi. Tako u španskom jeziku nailazimo na izraze *emplado en una finca urbana* umesto *portero*, *defunción* umesto *muerte*, *técnico comercial* umesto *representan-*

te, establecimiento bancario umesto *banco*, *concretizar* umesto *concretar* itd. Eufemizmi, kao i neke greške koje se javljaju u štampi na španskom jeziku, utiču na mogućnost nerazumevanja teksta u nastavi španskog jezika i mogu dovesti i do pogrešne interpretacije toga teksta. Izostavljanje ili pogrešno pozicioniranje zapete, nepravilna upotreba vremena (nepoštovanje pravila slaganja vremena), nepravilno akcentovanje i nepravilna upotreba predloga *de*, samo su neke od najčešćih grešaka koje se javljaju u štampi na španskom jeziku. Ovakve greške pored toga što onemogućavaju pravilno usvajanje ortografskih, gramatičkih i leksičkih pravila, takođe, zbog nerazumevanja teksta, ne dozvoljavaju verodostojno prenošenje društvenog i kulturnog života ljudi iz zemlje čiji se jezik uči.

U skladu sa ovim, neophodno je izvršiti pravilnu selekciju materijala od strane nastavnika, to jest onu koja će odgovarati nivou učenja jezika kod učenika, njihovim interesovanjima, i naravno, onu koja će do određene mere zadržati ravnotežu između najopštijih upotreba jezika koji koriste svi govornici i onoga zastupljenog u gramatikama i Škola danas sve više prestaje da bude glavni izvor informacija, jer joj u tome veliku konkurenciju predstavljaju televizija, internet, štampa i ostala sredstva masovne komunikacije. Međutim, ona će uvek ostati ključna institucija za sticanje obrazovanja učenika, kako onog osnovnog tako i visokog akademskog. U skladu sa ovom činjenicom, treba uspostaviti vezu između obrazovnih ustanova i medija i time doprineti da mediji postanu glavni posrednici u učenju španskog jezika.

Iako mediji i podučavanje jezika predstavljaju ponekad dva suprotstavljena sveta, jedan je svet koji teži ka razvijanju kreativnosti i mašte a drugi upućuje na konkretno, njihov spoj predstavlja danas jednu sveobuhvatnu obuku jezika koju nastavnici treba da pruže svojim učenicima.

Jedna od glavnih nedoumica koja nastaje prilikom uvođenja medija u nastavu i zbog koje je danas zastupljenost medija u nastavi nedovoljna, jeste: Kako na najbolji način prezentovati određeni medijski materijal u učionici? Mnogo puta se dešava da je izbor materijala neadekvatan i da nastavnik nema jasno određeni cilj i način za njegovo ostvarenje. U ovakvom slučaju učenici mogu izgubiti interesovanje za učenje španskog jezika. Zato je potrebno da nastavnik odabere materijal u skladu sa jezičkim nivoom na kojem se nalaze učenici, sa njihovim interesovanjima, kao i to da uvođenje materijala bude postepeno. U suprotnom, autentični materijal (materijal u kojem je zastupljen izvorni govor ciljnog jezika) može da stvori učeniku otpor prema upotrebi tehnologije, ili čak strah od kontakta sa dinamikom izvornog govora.

Još jedan veliki razlog za nedovoljnu upotrebu medija u obrazovanim institucijama jeste nemogućnost nabavke medijske opreme zbog velikih troškova koje ista zahteva.

ZAKLJUČAK

Integracija medija je danas, osim sa nastavom, povezana i sa raznim drugim oblastima obrazovnog sistema kao što su tehnika, osoblje itd. Oni utiču na celokupan značaj razvoja škole u kojoj glavne promene pokreće osoblje te škole, to jest nastavničko jezgro. Nastavnici danas preuzimaju ulogu promotera u tehničkom i pedagoškom pogledu, pa skladno tome treba da teže da učenje stranog jezika predstavlja jednu sveobuhvatnu jezičku obuku, koja nije vezana samo za upotrebu udžbenika već ujedinjuje tradicionalne i nove metode, književni i svakodnevni govor (Nadrljanski, *Zaključno razmatranje...*).

Digitalni mediji su odavno prisutni u školskim učionicama: kompjuteri i internet su postali svakodnevni neophodni instrumenti u učenju stranog jezika danas. Znatno doprinose tome da učenici steknu neophodnu multimedijalnu kompetenciju koja danas predstavlja ključnu kvalifikaciju u učenju stranog jezika.

Televizija, radio i novine su glavni posrednici između školskog prostora i svakodnevice. Raznorsnost sadržaja koje nude, mogućnost interakcije, neposredan uvid u dešavanja u zemlji čiji se jezik uči, individualizacija, nesvesno usvajanje jezika kroz igru i zabavu... predstavljaju samo neke od najvažnijih prednosti upotrebe medija u nastavi španskog jezika. Međutim, za odabir odgovarajućeg materijala i za način njihovog prezentovanja u učionici zaduženi su i najveću odgovornost imaju nastavnici jednog stranog jezika danas.

Literatura

1. Bačević, Lj.; Vasović, M.; i Plavšić, P.(1979). *Mladi u sistemu masovnog komuniciranja*, Beograd.
2. Sanches, B.; María, G.; Duráo, B.; Balbino de Amorim, A.(2003). *La televisión y la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil ¿por qué no?*. In ASELE, Actas XIV, Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0977.pdf
3. Carballo, C.; Auxiliadora, M.(2003). *Interferencia de los medios de comunicación en la enseñanza de L2*. In ASELE, Actas XIV, Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0238.pdf
4. Ferreira, C. *Medios de comunicación en manuales didácticos de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*.(2003). In ASELE, Actas XIV, Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0315.pdf
5. Montesinos, H.; Dolores, M.; Díaz Carcelén, L. *Tecnologías para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera*. (2000). <http://ocw.um.es/cc.-sociales/tecnologias-de-apoyo-y-atencion-a-la-diversidad/material-de-clase-1/tema8.pdf>
6. Jáimez, R. *El uso de la radio para la enseñanza del español como lengua extranjera*. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_05.pdf
7. Jocić, M. *Jezik, komunikacija, razvoj*.(2006). Novi Sad: DOO Dnevnik-Novine i časopisi.
8. Jurado Martínez, J. *La prensa, un enfoque alternativo en la enseñanza de la lengua*.(1994). Revista científica iberoamericana de comunicación y educación ISSN 1134-3478. http://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CCAQFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Ffichero_articulo%3Fcodigo%3D635385%26orden%3D77046&rct=j&q=jurado%20martinez-la%20prensa%2Cun%20enfoque%20alternativo&ei=Mkx3TpaIEMy28QO-443JDQ&usq=AFQjCNFswjj68tOHlI6E4vOrdETzpO_hsQ&cad=rja
9. Mek, D. *Uvod u sociologiju masovnih komunikacija*.(1976). Beograd.
10. Malagón Hernández, Mario Jorge; Frías Cabrera, Yicel. *Los materiales didácticos digitales: Fundamentos conceptuales*. http://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd=2&ved=0CCIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fftp.ceces.upr.edu.cu%2Fcentro%2Frepositorio%2FTextuales%2FElaborados_por_la_academia%2FLos_%2520materiales_%2520did%25E1cticos_Fdtos_%2520conceptuales

- pdf&rct=j&q=malagon%20hernandez%20cfrias%20cabrera-los%20materiales%20didacticos%20digitales&ei=nUV3TvWXOer74QTil_mbDQ&usg=AFQjCNEF5Eb4LEXzGid6-ueQOzCl-nEB5g&cad=rja
11. Nadrljanski, M.; Nadrljanski, Đorđe. *Elektroničko učenje*. http://www.famns.edu.vs./skup2/radovi_pdf/nadrljanski_dorde_mila.pdf
 12. Radovanović, M. *Sociolingvistika*. (1979). Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
 13. Ristić, M. *Televizija u sistemu učenja i obuke na daljinu*. (2010). in Tehnika i informatika u obrazovanju. <http://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.scribd.com%2Fdoc%2F45033522%2F521-Ristic-Televizija-u-Sistemu-Ucenja-i-Obuke-Na-Daljinu&rct=j&q=ristic%20miroslava-televizija%20u%20sistemu%20ucenja%20i%20obuke%20na%20daljinu&ei=0EZ3TtXFBsyy8QOr3-XlDQ&usg=AFQjCNEVZnnvnGXRTzE6Ay9Bo4APa8elpg&cad=rja>
 14. Sánchez Calvo, A. *La lengua en las aulas*. Revista iberoamericana de Educación, ISSN:1681-5653 www.rieoei.org/deloslectores/2999Calvo.pdf
 15. Taboada, María Beatriz. *El discurso de la televisión en el aula*. http://www.educ.ar/educar/lm1188400770630/kbee/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/938d4d78-f3d4-4be7-8723-7aaa6a1e3faf.recurso/04a56920-cf23-4627-992f-b9237739883/el_discurso_de_la_television_en_el_aula.pdf

Nela Stojiljković

Academy of Vocational Studies Sumadija, Department Arandjelovac, Arandjelovac

USE OF MEDIA IN SPANISH LANGUAGE TEACHING

Abstract: In this paper, a new role of communication technologies (media), which provided the basis for radical changes in the educational process today, was examined. The importance of the media and the associated advantages was considered, and the possibilities of their application in Spanish language teaching were analyzed. The new teaching methods strive to adapt to the communication system of new generations of students and, thus, help students achieve their goals. Accordingly, there is a variety of forms of using the media in today's teaching, as well as of teaching activities that can be realized by the application of the media. The main purpose of using communication technologies in teaching is to create an educational model that will provide comprehensive language training, including a student-oriented model of education. The potential of multimedia today includes increased teaching capacities of teachers so as to organize and realize a new teaching concept that is different from the traditional one.

Keywords: teaching, learning, media, television, radio, print media, distance education, multimedia competencies

Rad je primljen 21. 3. 2021. godine, a recenziran 7. 5. 2021. godine.

ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ ОДБРАЊЕНЕ НА УЧИТЕЉСКОМ ФАКУЛТЕТУ У БЕОГРАДУ (2005–2020)

Методичка теорија и пракса, број 1/2021

стр. 121–128

Редни број	Име и презиме	Наслов докторске дисертације	Комисија	Датум одбране
	Јасмина, Владимир, Милинковић	<i>Ефекат изабране рејрезентације на усјешности увођења елементарна вероватноће и статистике у наставу математике</i>	проф. др Мирко Дејић, ментор проф. др Вељко Банђур проф. др Миодраг Рашковић проф. др Весна Јевремовић проф. др Биљана Требјешанин	16. 12. 2005.
	Данијела, Новак, Василијевић	<i>Утицај индивидуализоване наставе на квалитет знања о природи</i>	проф. др Вељко Банђур, ментор проф. др Младен Вилотијевић проф. др Ивица Радовановић	21. 12. 2005.
	Валерија, Иван, Пинтер Крекић	<i>Савремене методичке трансформације елементарна комбинаторике у почетној настави математике</i>	проф. др Мирко Дејић, ментор проф. др Вељко Банђур проф. др Весна Јевремовић	16. 9. 2008.
	Зорица, Владимир, Цветановић	<i>Методичка структура и функција читањке у млађим разредима основне школе</i>	проф. др Вук Милатовић, ментор проф. др Александар Јовановић проф. др Биљана Требјешанин доц. др Вељко Брборић	26. 9. 2008.
	Гордана, Марко, Мишчевић	<i>Утицај кооперативне наставе природе и друштва на квалитет знања ученика</i>	проф. др Вељко Банђур, ментор проф. др Биљана Требјешанин проф. др Нада Вилотијевић проф. др Недељко Трнавац	19. 11. 2008.

Редни број	Име и презиме	Наслов докторске дисертације	Комисија	Датум одбране
	Дијана, Љубо, Вучковић	<i>Методичка интерпретација лирске поезије у млађим разредима основне школе</i>	проф. др Александар Јовановић, <i>менијор</i> проф. др Никола Мијановић доц. др Тиодор Росић	3. 3. 2009.
	Зорица, Живота, Јоцић	<i>Проблемска настава грамаике</i>	проф. др Милица Радовић Тешић, <i>менијор</i> проф. др Вељко Банђур доц. др Тиодор Росић доц. др Вељко Брборић	27. 8. 2009.
	Славица, Илија, Костић	<i>Настава мајерње и немајерње језика у српско-мађарској билингвалној средини у првом разреду основне школе</i>	проф. др Милица Радовић Тешић, <i>менијор</i> проф. др Вељко Банђур доц. др Вељко Брборић проф. др Лајош Генц	29. 12. 2010.
	Драгољуб, Војимир, Шобајић	<i>Развој дијалектичке технике у почетној настави клавира</i>	проф. др Гордана Стојановић, <i>менијор</i> проф. др Вељко Банђур проф. др Дубравка Јовичић проф. др Ивана Дробни	1. 2. 2011.
	Александра, Ђорђе, Јовић Милетић	<i>Интеграција традиционалне и класичне музичке образовања у настави почетне музичке описмењавања</i>	проф. др Гордана Стојановић, <i>менијор</i> проф. др Вељко Банђур проф. др Ивана Дробни	2. 2. 2011.
	Мирјана, Борислав, Марковић	<i>Структура и значења језичке изражавања ученика у млађим разредима основне школе</i>	проф. др Милица Радовић Тешић, <i>менијор</i> проф. др Александар Јовановић доц. др Вељко Брборић	30. 6. 2011.
	Маријана, Живомир, Зељић	<i>Методичка трансформација алгебарских садржаја у почетној настави математике</i>	проф. др Мирко Дејић, <i>менијор</i> проф. др Вељко Банђур проф. др Синиша Црвенковић	15. 11 2011.

Редни број	Име и презиме	Наслов докторске дисертације	Комисија	Датум одбране
	Сања, Раденко, Благданић	<i>Историјски садржаји у настави природе и друштва</i>	проф. др Вељко Банђур, мениор проф. др Нада Вилотијевић проф. др Предраг Марковић	16. 11. 2011.
	Далиборка, Сретен, Пурић	<i>Доживљавање, разумевање и тумачење књижевности дела у млађим разредима основне школе</i>	проф. др Александар Јовановић, мениор проф. др Тиодор Росић доц. др Зорица Цветановић доц. др Јелена Врањешевећ	26. 12. 2012.
	Маринел, Адријан, Негру	<i>Српско-румунски диглосијизам код деце млађеј узраста</i>	проф. др Милица Радовић Тешић, мениор проф. др Грозданка Гојков проф. др Илеана Магда проф. др Вељко Брборић	13. 2. 2013.
	Нада, Душан, Трифковић	<i>Стручно усавршавање наставника у функцији управљања развојним процесима у наставном процесу</i>	проф. др Ивица Радовановић, мениор проф. др Милимир Мучибабић проф. др Аурел Божин проф. др Шефика Алибабић	10. 10. 2013.
	Зорица, Симеон, Ковачевић	<i>Констатације у осовладавању деце предшколској и млађеј основношколској узраста за самостално учење</i>	проф. др Вељко Банђур, мениор проф. др Биљана Требјешанин проф. др Снежана Марковић	30. 10. 2013.
	Вишња, Светлана, Мићић	<i>Синтаксичка анализа реченице у млађим разредима основне школе</i>	проф. др Милица Радовић Тешић, мениор доц. др Зорица Цветановић проф. др Рајна Драгићевић проф. др Вељко Брборић	30. 10. 2013.

Редни број	Име и презиме	Наслов докторске дисертације	Комисија	Датум одбране
	Зорица, Петар, Веиновић	<i>Пошрошачки начин живоћа и проблеми у живојној средини у настави природе и друштва</i>	проф. др Вељко Банђур, мениор проф. др Слободан Јовановић проф. др Дарко Надић доц. др Сања Благданић	31. 10. 2013.
	Мирела, Рајко, Мрђа	<i>Интерактивна настава математике у млађим разредима основне школе</i>	проф. др Мирко Дејић, мениор проф. др Вељко Банђур проф. др Александар Липковски	5. 11. 2013.
	Саво, Бранко, Јовић	<i>Методички приручић еским народним песмама са јеванђељским мотивима</i>	проф. др Александар Јовановић, мениор проф. др Петар Пијановић доц. др Драгомир Сандо проф. др Вељко Банђур проф. др Зона Мркаљ	12. 11. 2013.
	Оливера, Јован, Ђокић	<i>Реално окружење у ђоченој настави геометрије</i>	проф. др Мирко Дејић, мениор проф. др Вељко Банђур проф. др Војислав Петровић проф. др Јасмина Миљинковић	4. 12. 2013.
	Валерија, Будимир, Јанићијевић	<i>Настава теорије књижевности у млађим разредима основне школе</i>	проф. др Александар Јовановић, мениор доц. др Зорица Цветановић проф. др Зона Мркаљ проф. др Слађана Јаћимовић	10. 12. 2013.
	Александра, Ненад, Мандић	<i>Методичка трансформација васпитно-образовних садржаја у функцији развоја ђочених математичких појмова</i>	проф. др Мирко Дејић, мениор проф. др Крстивоје Шпијуновић проф. др Аурел Божин проф. др Миодраг Рашковић	12. 12. 2013.

Редни број	Име и презиме	Наслов докторске дисертације	Комисија	Датум одбране
	Филдуза, Решад, Прушевић Садовић	<i>Утицај савремених насловних медија на квалитет непосредне комуникације у наслови природе и друштва</i>	проф. др Сефедин Шеховић, мениор проф. др Данимир Мандић проф. др Мирољуб Радојковић	17. 12. 2013.
	Езаден, Ибрахим, Камука	<i>Заступљеност савремене образовне технологије у либијским школама</i>	проф. др Данимир Мандић, мениор проф. др Радивоје Кулић проф. др Мирослава Ристић	5. 5. 2014.
	Иван, Јован, Марковић	<i>Методички аспекти наслове шаха у млађим разредима основне школе</i>	проф. др Драган Мартиновић, мениор проф. др Мирко Дејић проф. др Владимир Копривица	14. 10. 2014
	Бојан, Добривоје, Лазић	<i>Пројекатско увођење садржаја о разломцима у аритметици за млађе разреде основне школе</i>	проф. др Јасмина Милинковић, мениор проф. др Мирко Дејић проф. др Александар Липковски	5. 5. 2015.
	Душан, Петар, Ристановић	<i>Улога пројектног модела рада у наслови природе и друштва</i>	проф. др Вељко Банђур, мениор проф. др Нада Вилотијевић проф. др Бранко Јовановић	9. 9. 2015.
	Александра, Лазар, Стошић	<i>Функционалност уџбеничког материјала у развоју вокалних способности ученика млађих разреда основне школе</i>	проф. др Гордана Стојановић, мениор доц. др Александра Милетић проф. др Ивана Дробни	29. 10. 2015.
	Марија, Милашин, Павловић	<i>Улога ликовног дела у васпитању и образовању деце предшколског и основношколског узраста</i>	проф. др Невена Хаџи Јованчић, мениор проф. др Вељко Банђур проф. др Миодраг Шуваковић	30. 10. 2015.

Редни број	Име и презиме	Наслов докторске дисертације	Комисија	Датум одбране
	Вера, Драгомир, Вечански Николић	<i>Развојни њојеницијал и модалијетии коришћења ручно израђених ијрачака на ѡредиколском узрасиу</i>	проф. др Невена Хаџи Јованчић, менијор проф. др Биљана Требјешанин проф. др Миодраг Шуваковић	2. 11. 2015.
	Војислав, Лепосава, Илић	<i>Информационо-комуникациона теxнoлoгија као фактијор ѡдизања квалијететиа настїаве ликовне култиуре</i>	проф. др Данимир Мандић, менијор проф. др Мирослава Ристић доц. др Сања Филиповић	17. 2. 2016.
	Мирко, Милан, Ђукановић	<i>Улоги мультимедија у реализацији настїаве ѡприроде и друштва</i>	проф. др Вељко Банђур, менијор проф. др Данимир Мандић проф. др Никола Мијановић	19. 9. 2016.
	Љиљана, Јанош, Келемен	<i>Методички ѡприсиуи усвајању морфолошких облика речи</i>	проф. др Милица Радовић Тешић, менијор проф. др Вељко Брборић проф. др Зорица Цветановић доц. др Горан Зељић	28. 9. 2016.
	Нака, Кемал, Никшић	<i>Методичка функција ѡесама новојазарској краја у настїави елементарне музичке ѡисменосији млађих разреда основне школе</i>	проф. др Јон Лелеа, менијор проф. др Сефедин Шеховић проф. др Ивана Дробни проф. др Миомира Ђурђановић	28 09. 2016.
	Драган, Србољуб, Бранковић	<i>Значај ѡревентивних вежбања за развој мотијоричких сијособносии и морфолошких карактијеристика код ученика млађих разреда основне школе</i>	проф. др Драган Мартиновић, менијор проф. др Вељко Банђур проф. др Даница Џиновић Којић проф. др Драгољуб Вишњић проф. др Марија Мацура	29. 9. 2016.

Редни број	Име и презиме	Наслов докторске дисертације	Комисија	Датум одбране
	Снежана, Лазар, Пртљага	<i>Пројекти метода као фактор њиховости креативности ученика</i>	проф. др Александар Стојановић, <i>мениор</i> проф. др Грозданка Гојков проф. др Сања Благданић проф. др Гордана Мишчевић Кадијевић доц. др Зорица Ковачевић	18. 10. 2017.
	Магдалена, Милоје, Ивковић	<i>Методички приступ историјској дајци у разредној настави</i>	проф. др Александар Јовановић, <i>мениор</i> проф. др Зона Мркаљ проф. др Зорица Цветановић проф. др Зорана Опачић доц. др Валерија Јанићијевић	21. 10. 2017.
	Душан, Слободан, Станковић	<i>Улога система за управљање учењем и њихова улога у настави природе и друштва</i>	проф. др Сефедин Шеховић, <i>мениор</i> проф. др Данимир Мандић проф. др Снежана Маринковић проф. др Даница Џиновић Којић проф. др Мирослава Ристић	15. 11. 2017.
	Радмила, Никола, Стојановић	<i>Улога ученика у процесу музичког оспособљавања ученика млађих разреда основне школе</i>	проф. др Биљана Требежанин, <i>мениор</i> проф. др Миомира Ђурђановић проф. др Јон Лелеа проф. др Вељко Банђур проф. др Милена ИванушГрмек	11. 7. 2018.

Редни број	Име и презиме	Наслов докторске дисертације	Комисија	Датум одбране
	Мика, Милун, Ракоњац	<i>Ефекти хоризонталне унутарпредметне интеграције у разредној настави математике</i>	проф. др Јасмина Милинковић, мениор проф. др Александар Липковски проф. др Маријана Зељић доц. др Оливера Ђокић	19. 2. 2019.
	Горана, Мирко, Старијаш	<i>Улога наставника и ученика у хеуристичкој настави природе и друштва</i>	проф. др Нада Вилотијевић, мениор проф. др Вељко Банђур проф. др Сања Благданић проф. др Гордана Мишчевић Кадијевић проф. др Слађана Анђелковић	24. 4. 2019.
	Милана, Миленко, Дабић Боричић	<i>Методички аспекти формирања алгебарских закона у њојчејној настави математике</i>	проф. др Мирко Дејић, мениор проф. др Јасмина Милинковић проф. др Александар Липковски проф. др Вељко Банђур проф. др Маријана Зељић доц. др Оливера Ђокић	05. 7. 2019.
	Оливера, Славко, Живановић	<i>Ефекти проблемске наставе у развоју способности математичког моделовања</i>	проф. др Јасмина Милинковић, мениор проф. др Маријана Зељић проф. др Александар Липковски проф. др Оливера Ђокић доц. др Јелена Станковић	24. 12. 2020.

Приредио **Вељко Банђур**, руководица докторских студија
Универзитета у Београду, Учитељски факултет

МАТЕМАТИЧКЕ ИГРЕ

Јасмина Милинковић

МАТЕМАТИЧКА ИГРА – игра чија се правила, стратегије и исходи могу проучавати, разумети и реализовати коришћењем математичких знања. У → **настави математике**, термин *м. и.* односи се на дидактичке игре с унапред постављеним циљем и задацима – у смислу утицаја на развој неке математичке способности, врлине, вештине, навике или сазнања. Научна област *м. и.* подразумева и бављење стратегијама игара (нпр. шаха). Популарне *м. и.*, примерене широј популацији, припадају тзв. рекреативној → **математици**; она, осим *м. и.* обухвата и математичке загонетке, занимљиве приче и анегдоте о математици и математичарима. – Археолошки трагови, посебно из Египта и Кине, указују да пракса *м. и.* датира из периода 2000. г. п. н. е. до данас – од игре „вари“ (Wari) и других игара са зрневљем, „лисице и гусака“ (XIII век, Енглеска и Италија), клиса и школе до савременог судокуа, и сл. Историјски трагови античке епохе указују на уважавање игре као значајне активности у образовању и васпитању младих. Савремене когнитивистичке (сазнајне) теорије такође указују на значај игре (Пијаже, Виготски, Леонтјев, и др.). *М. и.* имају посебан значај у развоју почетних математичких појмова, на предшколском нивоу, као целовите активности за остваривање програмских задатака. – У настави математике ови садржаји користе се у циљу мотивисања ученика, увежбавања поступака, развијања способности комуникације... Свака *м. и.* има унапред одређену структуру, садржај, правила, смењивање активности и број ученика. *М. и.* разликују се по сложености, а неке од њих (иако једноставно формулисане, као нпр. афричка игра „манкала“) довеле су до формулисања чувених → **математичких проблема** (нпр. магични квадрати, Фибоначијев низ, Карданови прстени, Архимедов проблем сла гања конвексне фигуре). – Поделе игара врше се према типовима игара и играња, функцији, као и садржајима на које се односе. Основне врсте *м. и.* су: 1) игре логичко-математичких активности (домине, лото, логички блокови, игре стратегије, танграми, лавиринти); 2) игре слагалице (→ **танграми**, комбинаторне игре, геометријски мрежни проблеми, игре са шибицама); 3) конструкторске игре – игре проналажења

комбинација насталих (не)намерним руковањем материјалима, игре обликовања по узору, обликовање у складу са задатим условима (у односу на облик, величину, итд.) или по сопственој замисли, игре ређања материјала, игре графичког представљања; 4) перцептивне игре, и др. Рецимо, игре магичних квадрата и друге схематске игре (судоку, аритмогон...) користе се при утврђивању усменог поступка рачунања, док се танграм користи за развој просторне перцепције. *М. и.* на предшколском нивоу често су и нестатичне, што значи стимулативне и за моторички развој и развој способности запажања, физичке, визуелне и мисаоне манипулације.

Лит.: Л. Виготски, „Игра и њена улога у психичком развоју детета“ (прев.), *Предшколско дејње*, 4, 1971; Е. Каменов, *Интелектуално васпитање кроз игру*, 1985; Г. Шимић, *Математика као игра*, 2005; *Mathematics in School*, vol. 15, 1986.

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

Методичка теорија и пракса, број 1/2021

УДК: 37

стр. 131–132

КУЛТУРОЛОГИЈА

Петар Пијановић

КУЛТУРОЛОГИЈА – често се с разлогом каже да је к. или наука о → **култури** „теорија свега под капом небеском“; овакав закључак проистиче из чињенице да је култура врло широка област људског духа, да се у њој преламају различити видови друштвеног и приватног живота, стваралаштва и вредности у разним видовима. К., дакле, занима све оно што за свој предмет има образовање и → **науку**, → **језик** и → **књижевност**, → **уметност** и филозофију, социјалне и политичке → **идеје**, религију и црквени живот, морал и обичаје, → **издаваштво** и → **масовне медије**. Ова научна област се последњих деценија бави нарочито културом мањинских група, масовном културом, → **супкултуром**, менталитетом, родним питањима, културом слободног времена, идентитетом, културном политиком, мировним покретима, културном свакодневицом, културом младих, поп-артом, културом сопственог искуства и виртуелном културом. Због бројности предметних области у пољу културе, и њихових видова, к. је веома широк, „збирни појам који обухвата различите правце истраживања, методе и теорије хуманистичких наука, и својим програмским усмерењем постулира интердисциплинарност, методолошке иновације и проширење предмета истраживања“ (Г. Боленбек). Као посебне и релативно самосталне области у к. су се издвојиле теорија културе и → **историја културе**. У оквиру исте научне дисциплине формирају се и подобласти каква је, нпр., социологија културе. – Бројна питања из области к. понекад нису била прецизно одређена нити подробније истражена. Та мањкавост к. довела је до организовања *студија културе*. Оне су се развиле у Великој Британији, током друге половине XX века, стављајући тежиште истраживања на популарну културу, идеологију и медије. Подстицај таквог истраживања донело је оснивање Центра за савремена изучавања културе (*Centre for Contemporary Cultural Studies, CCCS*), 1964. при Бирмингемском универзитету. Основни смисао тих студија био је бављење конкретним проблемима, тј. Практичним истраживањима у подручју културе. Осим у Енглеској, студије културе организоване су и на високим школама и универзитетима у Немачкој и Италији, те у САД и Аустралији. Оквир томе је критичко вредновање друштвених појава посматраних и тумачених с аспеката културе, у којој се те појаве

рефлектују и добро виде. Тако су постављене и везе између идеологије, антропологије и културе, које се истражују помоћу различитих метода – од психоанализе до (пост)структурализма. Један од задатака који ова дисциплина себи поставља јесте и истраживање начина којим се обликују различити идентитети. Студије културе баве се бројним питањима као што су статус културе младих према доминантној култури, различити аспекти феминизма, културне разлике, нови друштвени покрети итд. У проучавању тих друштвено-културних феномена приступ је мулти-дисциплинаран. То значи да се ови феномени истражују у међупростору који чине књижевност, социологија, антропологија, уметност, филозофија и теорија медија.

Лит.: G. Bolenbek, „Nauka o kulturi“, *Leksikon savremene kulture* (прев.), 2008; J. Kramer, *Cultural Studies, Leksikon savremene kulture* (прев.), 2008; N. Sekulić, „Studije kulture“, *Sociološki leksikon*, 2007.

Ивко Николић

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Методичка теорија и пракса, број 1/2021

УДК: 371.3::91(076)(075.8)(048.83)

стр. 133– 134

ГЕОГРАФСКИ ПОЈМОВИ КРОЗ ОГЛЕДЕ**Миланка Циновић, Милутин Тадић (2020).*****Географски појмови кроз огледе.* Београд: Учитељски факултет.**

Универзитетски уџбеник *Географски појмови кроз огледе* конципиран је према наставном плану и програму основних студија студијског програма за образовање учитеља, за истоимени изборни предмет, на Учитељском факултету у Београду.

Књига је подељена на три поглавља, од којих су прва два теоријска – *Увод у географију и Експеримент: научни – демонстрациони – школски*, а трећи практични – *Извођење географских огледа*.

У трећем поглављу су кроз пет потпоглавља детаљно приказани школски огледи примењиви у настави предмета из групе природних наука који су заступљени у оба циклуса основног образовања. Свако потпоглавље је посвећено једној геосфери, односно појмовима научних дисциплина које проучавају процесе у тим геосферама: *Атмосфера, Литосфера, Хидросфера, Биосфера и Космос и Земља*.

Потпоглавља чине заокружене целине и могу се посебно изучавати.

Потпоглавља почињу *Репетиторијем* одговарајућих географских појмова, односно појмовима географских дисциплина које се баве проучавањем конкретне геосфере. Репетиториј је уврштен с циљем да се студенти припреме за лакше праћење огледа приказаних у наставку. Репетиторији су илустровани са 28 одговарајућих планова табли, или графичким резимеима, како су их коаутори назвали. То може бити врло корисно, јер студент једним погледом може у целини обухватити одређену тематску целину. Све фазе свих 47 огледа фотографисане су и приказане у рукопису



уџбеника у виду „фото-стрипа“, са укупно 242 фотографије. Фотографије добро расположених студената – експериментатора важне су јер целом рукопису уџбеника дају аутентичност: – *Ми смо извели овај експеримент, зашто га не би и ви извели, једноставно је?*

Након репетиторија, следе описи појединачних огледа (укупно 47), у којима су косим словима истакнути географски (и сродни) појмови који се кроз те огледе могу на очигледан начин увести и објаснити. Појмови се при томе не објашњавају, јер је то већ урађено у репетиторију. Сваки оглед је изложен на фолио-страници књиге на исти начин: на левој страни објашњења, увек истим редоследом (*Циљ огледа / демонстрације – Контекстуални појмови – Материјална средства – Посељак – Шта се види / дешава? – Зашто је то тако – Извори*), а на десној страни фотографије главних фаза огледа и фотографије студената – експериментатора.

Иза прва два поглавља, а у трећем иза сваког потпоглавља, на две стране налази се рубрика *Утврди, прошири и провери знање*. На првој страни су увек задаци у вези са географским појмовима из конкретне географске области (*дефиниши, класификуј, резимирај, графички прикажи*), а на другој страни је тест у форми повезивања појмова са њиховим најкраћим објашњењима. Није предвиђено да се по уџбенику пише, па све цртеже, шеме, решења и одговоре треба писати у свесци, намењеној за то.

Уџбеник је писан академским стилем. Објашњења су довољна, дефиниције географских појмова поједностављене и јасне. Задаци у рубрикама на крају потпоглавља су добро изабрани/формулисани и решиви на основу садржаја одговарајућег потпоглавља. Текст је логично структурисан и коректно документован, у складу са АПА стилем. За сваки школски оглед наведени су извори. На крају је списак коришћених извора, прво списак географске литературе, својеврсне „лектире“ за студенте учитељских факултета, а потом списак коришћених књига и чланака.

Уџбеник је првенствено намењен студентима на учитељским, односно педагошким факултетима, с тим да га у раду могу успешно користити и наставници разредне наставе и наставници географије.

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 индексирана бројевима;
- званичан назив установа у којој аутор ради и место
- уколико је рад претходно саопштен на неком стручном састанку, навести званичан назив састанка, место и време одржавања;
- на дну странице навести име и презиме, адресу за контакт, број телефона, факса и e-mail адресу аутора ради кореспонденције.

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

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

Резиме (краћиак 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 апстрактну на енглеском са тачком.

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

Табеле. Табеле се означавају арапским бројевима по редоследу навођења у тексту, са називом на српском језику. Табеле се достављају 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, графикана треба да су нумерисане. Оставити их у рукопису са легендом Слика:..., Графикон:..., Табела:... (нпр. Слика 1: Учионица у којој...). Сlike, графиконе, табеле послати у засебним фајловима према предходном упутству са називом који одговара легенди.

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

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

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

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

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

ПРИМЕР:

Прва страница рада: Наслов, имена аутора, титуле, место...

Е пошта за контакт и остало

Друга страница рада: Резиме и кључне речи на српском

Резиме и кључне речи на енглеском

Трећа страница

и наредне:

Рад

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- (Београд: Планета принт). - 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



МЕТОДИЧКА
ТЕОРИЈА И ПРАКСА
ЧАСОПИС ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ