

МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА
часопис за наставу и учење

YU ISSN 0354-9801 UDK 37
број 2/2022, Vol 25, година XXV
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: доц. др Ивко Николић, *Учитељски факултет Београд*
Заменик главног уредника: проф. др Драган Мартиновић, *Учитељски факултет Београд*
Одговорни уредник: проф. др Владан Пелемиш, *Учитељски факултет Београд*
Технички уредник: Јелена Радојичић, мастер, *Учитељски факултет Београд*

Редакција:

др Данимир Мандић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Младен Вилотијевић, *Српска академија образовања, Србија*
Vana Chiou, PhD, *University of the Aegean, Greece*
Raymond Siebetchu, PhD, *University for Foreigners of Siena, Italy*
Branislav Antala, PhD, *University of Bratislava, Slovakia*
Gabriela Kelemen, PhD, *University of Arad, Romania*
др Јуриј Планиншец, *Универзитет у Марибору, Словенија*
др Иван Прскало, *Универзитет у Зајреду, Хрватска*
др Мирјана Радетић Пајић, *Универзитет у Пули, Хрватска*
др Алена Летина, *Свеучилиште у Зајреду, Хрватска*
др Вељко Банђур, *Универзитет у Београду, Србија*
др Вељко Брборић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Зорица Цветановић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Зорица Ковачевић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Гордана Мишчевић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Миланка Џиновић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Сања Благоданић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Дејан Мадих, *Универзитет у Новом Саду, Србија*
др Жељко Вучковић, *Универзитет у Новом Саду, Србија*
др Александар Стојадиновић, *Универзитет у Нишу, Србија*
др Виолета Јовановић, *Универзитет у Крајевцу, Србија*
др Снежана Марковић, *Универзитет у Крајевцу, Србија*
др Слободан Вуксановић, *Педагошки музеј у Београду, Србија*
др Далибор Стевић, *Универзитет у Источно Сарајеву, Босна и Херцеговина*
др Велибор Срдих, *Паневропски Универзитет Ајнеирон, Босна и Херцеговина*
др Медина Ванџи Таџић, *Универзитет у Тузли, Босна и Херцеговина*

Секретар редакције: др Горана Старијаш
Лектура и коректура: Милица Јовановић, Љубица Весић, Ђорђе Јанковић
Преводац: Марина Цветковић
Припрема за штампу: Зоран Тошић
Ликовно и графичко обликовање: Војислав Илић
Стручни сарадници: Јелица Илић Минић, Владимир Брборић,
Милош Батрићевић, Радивоје Банђур

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: 70

Часопис излази два пута годишње

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

САДРЖАЈ

ТЕОРИЈСКИ ТЕМЕЉИ

Јасна Јовановић

стр. 173–181

УЛОГА УЧИТЕЉА У ФОРМИРАЊУ САМОПОУЗДАЊА КОД УЧЕНИКА
И ЗНАЧАЈ ПОРУКЕ „ТИ ВРЕДИШ“

Александра М Новаковић

Саша Ј Костадиновић

стр. 182–195

РЕФЛЕКСИЈЕ СТУДЕНАТА МАСТЕРСКИХ СТУДИЈА СРБИСТИКЕ О КВАЛИТЕТУ НАСТАВЕ
НА ПРЕДМЕТУ МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Марија М Воркапић

стр. 196–207

REPEATING PATTERN ACTIVITIES AT PRESCHOOL AGE

ИСТРАЖИВАЊА

Јован Д. Маџут

стр. 208–224

ПРИРОДА ЛИНГВОМЕТОДИЧКОГ ТЕКСТА У НАСТАВИ ФРАЗЕОЛОГИЈЕ

Бранка Р. Брчкало

Златко М. Павловић

стр. 225–242

ЧИТАЛАЧКА КУЛТУРА УЧЕНИКА ТРЕЋЕГ И ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ГИМНАЗИЈЕ

ОД ТЕОРИЈЕ ДО ПРАКСЕ

Невена Г. Јаковљевић

стр. 243–259

СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ ДО 2030. ГОДИНЕ
У УПОРЕДНОЈ ПЕРСПЕКТИВИ МЕЂУНАРОДНИХ ДОКУМЕНАТА

Кристина Миладиновић

Ненад Миладиновић

стр. 260–272

СТАВОВИ О ТЕШКОЋАМА КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОЦЕСУ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА
КОД СРЕДЊОШКОЛСКИХ НАСТАВНИКА

Ружа Јеличић

стр. 273–280

ИЗЛАЗ ИЗ МАТЕМАТИЧКОГ ЛАВИРИНТА

Јелица З. Ристић

стр. 281–295

ПЕДАГОШКИ ОКВИР ЗА ДИЗАЈН ИМЕРЗИВНОГ НАСТАВНОГ ОКРУЖЕЊА

ПРЕУЗЕТО ИЗ

Аурел Божин

стр. 296–298

РАЗВОЈ МИШЉЕЊА

Зорица Веиновић

стр. 299–300

ОДРЖИВИ РАЗВОЈ

ПРИКАЗИ

Вељко Банђур.

стр. 301–304

ДИДАКТИКА (савремени токови)

Оливера Ђокић, Марија Воркапић

стр. 305–306

Збирка решених задатака са елементима теорије из математике II.

УПУТСТВА АУТОРИМА

стр. 307–309

Јасна Јовановић¹

ОШ „Душко Радовић“, Београд

Прегледни рад

Методика теорија и пракса 2/2022

УДК: : 37.018.2::371.386

371.386:159.9

Стр. 173–181

УЛОГА УЧИТЕЉА У ФОРМИРАЊУ САМОПОУЗДАЊА КОД УЧЕНИКА И ЗНАЧАЈ ПОРУКЕ „ТИ ВРЕДИШ“

Резиме: Самопоуздање се обликује и стиче већ од раног детињства и утиче на успех у школи, друштвене и породичне односе. Улога учитеља је веома значајана у формирању самопоуздања. Циљ рада је да учитељи схвате важност развоја самопоуздања код ученика, сагледају технике и начине за стицање самопоуздања које могу користити у свом раду као и да препознају сопствену „моћ“ за усађивање позитивног става о себи, код ученика. Тежња је усмерена на то како да учитељи изграде активан однос према ученицима различитог самопоуздања као и ка неговању поверења и комуникације. Учитељ може користити предложене идеје и подстицајне поруке у свакодневном раду са ученицима али и може увидети сопствене пропусте, недовољно залагање или занемаривање важности ове теме.

Кључне речи: учитељ, самопоуздање, ученик, подстицајне поруке, подршка ученику.

УВОД

Пре само неколико деценија било је присутно а често и одобравано телесно кажњавање, вербално понижавање, изузимање из групе као и јавно негативно етикетирање ученика. Последице таквог приступа далеко су озбиљније од очекивања и доводе до низа психичких поремећаја мањег или већег интензитета. Учитеља, који се диве методама средњег века, на срећу готово да нема а и дефинисањем јасних права ученика уследило је то да је примена таквих метода

¹ jasnav88@gmail.com

кажњива законом. Учесници у образовном процесу све су свеснији важности и значаја пружања подршке, подстицања и охрабривања ученика. Спремни су да се едукују како би овладали свим неопходним вештинама потребним за обављање квалитетног васпитно-образовног рада са децом. Читав низ одобрених програма и семинара сталног стручног усавршавања наставника, између осталог, посебну пажњу посвећују управо психолошким темама које се баве развојем самопоуздања код ученика. Многи од тих програма имају у својим називима речи попут оснаживање наставника; унапређивање; развијање; подршка; јачање; изградња и др. Учитељ дакле има могућности да стекне, уколико није имао одговарајуће вештине за развој самопоуздања код ученика, а затим да их примењује у свакодневном раду. Задатак сваког учитеља је да поред преношења знања утиче и на формирање ученика који су самостални, сигурни у своје вредности и вештине.

О САМОПОУЗДАЊУ

Још у XVIII веку француски мислилац и педагог Жан Жак Русо у својим делима говори да је дете чисто и неискварено и да се квари кроз контакте са одраслима. Он сматра да ако је касније човек „лош“, криви су средина и васпитање, јер нису дозволили да се у њему испољи оно што му је природа доделила. Русоове идеје иако нису прихваћене у потпуности ипак су имале значајну улогу у спознаји да је потребно проучавати природу детета. (Смиљанић и Толичич, 1980).

Самопоуздању кроз историју није придаван посебан нити директан значај већ се оно преплиће кроз разне области педагогије, социологије и психологије. Када је реч о самом појму самопоуздање, у домаћим академским чланцима постоји очигледан договор да се за овај појам користи термин *самойошћивање*, иако тај превод није најпрецизнији, јер се на тај начин наглашава емоционални, а занемарује онај аспект самопроцене који се односи на поуздање у сопствене способности и капацитете. Због тога се у литератури као синоним за овај појам користи и термин самопоуздање, који се исто дефинише као позитивно вредновање себе и веровање у сопствене способности (Стојановић 2016).

Самопоуздање није дато рођењем и биолошким наслеђем. Оно се стиче и развија као и друге способности попут ходања, говора, трчања итд. Човек у најранијем детињству формира особине, посматра односе међу људима, стиче вештине и знања. Дефиниција самопоуздања не постоји али најједноставније речено оно представља начин на који људи мисле о себи. Миљковић и Ријавец (2012) издвајају два различита типа самопоуздања: унутрашње и спољно. Унутрашње се односи на осећај и уверење да смо добри, да вредимо док се спољно односи на наше способности, вештине и на оно што можемо постићи.

Општи став је да свест о себи почиње у раном детињству, развија се током живота, утемељује али и мења услед разних утицаја и социјалног искуства. Ниво самопоуздања код деце може се препознати кроз њихово свакодневно понашање. Самопоуздано дете је углавном слободно, радознано, креативно, упорно док је несамопоуздано дете стидљиво, лако одустаје или је чак агресивно и љубоморно на другу децу. Када дете постигне успех или неуспех, оно до-

живљава емоције у складу са резултатом који постигне. Ниско самопоуздање јавља се када дете начини грешку након чега му се каже да је „лоша девојчица“ или „лош дечак“ и када оно то погрешно протумачи и доживи да је „лоше“, а у стварности су само његови поступци били „лоши“. „Лоше дете“ не постоји. Једино „лоше“ у сваком детету је недостатак свести о томе шта даје позитивне резултате (Anthony, 2003). Када дете научи неку нову вештину, на пример када научи да плива, вози бицикл, броји, сабира и слично, његово самопоуздање расте. Оно жели новонаучене вештине да показује изнова и изнова чекајући дивљење и похвале са друге стране. Док их изводи дете је насмејано, усхићено и задовољно. Наравно, након одређеног времена јавља се жеља за новим вештинама и деци тада треба створити подстицајно окружење и простор у којем их могу стицати.

На развој самопоуздања најгоре утичу обесхрабрујуће поруке попут „Ти то не знаш, ја ћу“ као и застрашивање детета налик „Не можеш, пашћеш сигурно“. Уколико се детету отклоне све опасности које могу угрозити његову безбедност, дете треба пустити да истражује, открива, стиче нова искуства, вештине и тако развија самопоуздање. Разумљиво, неке врсте препрека морају да постоје јер када оне не би постојале до развоја и напретка никада не би ни дошло.

Аутори попут Миљковић и Ријавец (2012), сматрају да ништа не делује тако добро на развој самопоуздања као успех. Осећај самопоуздања је највећи када дете покуша учинити нешто што му је тешко, јако се око тога потруди и тада, након више покушаја, успе. Тада се јавља идеја: *Ако се заиста дойрудим, моју усјейи*. Због тога је важно омогућити деци да доживе успех и постављати им разне ситуације приликом којих ће они сами открити у чему су добри. Важно је да схвате да ће некада доживети и неуспех али да свакако морају да покушају да ураде оно што је задато да би доживели успех. Наравно родитељи и учитељи су ту како би пружили подстицај и охрабрење.

УЛОГА УЧИТЕЉА У РАЗВОЈУ САМОПОУЗДАЊА КОД УЧЕНИКА

*„Најважнији мојив за рад у школи, а и у живоју, јесте задовољство у раду, задовољство у његовом резултату и знање о вредности коју тај резултат има за заједницу...
Познавао сам децу која су више волела школу него игралике.“*

Алберт Ајнштајн

Ово размишљање Ајнштајна указује на невероватну вредност учитељског позива и још значајнију чињеницу да су учитељи реализатори пријатне и подстицајне климе у учioniци, стуб позитивно изграђених ставова, који су основа за даље образовање и функционисање у друштву. Први вајари дечијег самопоуздања и формирања слике о себи су свакако родитељи. Развој самопоуздања подложен је утицају особа из блиског окружења: баке, деке, рођаци, старија браћа и сестре. У предшколском узрасту васпитачи имају главну улогу а по поласку ученика у основну школу улога учитеља је кључна и изузетно значајна за формирање самопоуздања код деце. У прилог томе говори давно Квинтилијаново заговарање такозване *радосне настиа-*

ве. Да би се то постигло, Квинтилијан тражи, да се деца добро упознају и да им се индивидуално приступа, да се похваљују и активирају у настави на различите начине. Како би то било остварено учитељ пре свега треба да створи пријатно и сигурно окружење где ће фокус бити на подстицању и охрабривању ученика. Неким ученицима је потребно више времена покажу своје потенцијале, опробају се у неким активностима или да јавно говоре пред одељењем. Многа деца стоје са стране и посматрају остале уз повлачење и образложење да то не знају. Често се ученик ни не усуди да нешто проба и на тај начин избегава сваки изазов, заправо унапред сматра да није за то. Зато је улога учитеља да буде подршка ученику, да не етикетира ученика као повучено или стидљиво, да буде сигурна база када се повлачи али и да му нуди избор. Неопходно је да му да до знања да верује у њега и да су грешке нормална и пропратна појава. У тако формираном окружењу, ученик се осећа слободно и прихваћено да савладава препреке које уме и може уз онолики број покушаја који му је неопходан.

Код детета би требало развити и свест о томе да је и неуспех саставни део живота, али да сам по себи не значи да дете није довољно добро и покушати објаснити да некада мора доћи до неуспеха како би остварили успех, управо учећи на сопственим грешкама. Учитељ који ученике дочекује осмехом и топлим поздравом, створиће код ученика осећај сигурности као и слободе да уколико има неку несигурност, недоумицу, проблем и слично, потражи помоћ или савет управо од самог учитеља.

Јако је важно да се учитељ понаша подједнако према свим ученицима, да их прозива подједнако често и да им посвети приближно једнаку количину времена. Деца осете сваки вид издвајања, дискриминације као и учитељеву невербалну комуникацију. Уколико учитељи мање користе њихове идеје или их чешће критикују због нетачног одговора а ређе похваљују за добар одговор, ученик ће то приметити као и остали ученици у одељењу. Највећи проблем јесте у томе што се лош школски успех изједначава с лошом општом вредношћу ученика. Бити лош ученик имплицира и – бити лош човек. (Видовић и др., 2017).

Није ретко чути да родитељи али и учитељи упоређују децу и често наглашавају реченице попут : Како он то може а ти не?; Угледај се на њега, он је тако добар!; Благо његовим родитељима! и слично. Истина, ни родитељи а ни учитељи немају лошу намеру већ напротив, надају се да ће успех другог ученика подстаћи и остале да се труде више, али нажалост такав приступ може донети само више штете него користи. Након што и сами престану да користе такве методе учитељи ученика треба да науче да се упоређује само са самим собом. Наиме, какав год успех да оствари ученик, увек ће постојати неко ко је још бољи. Примери: Ако добије петицу из математике, постојаће ученик који је освојио прво место на такмичењу из математике; Ако је стигао први на циљ, његово време биће мање од оног ко је стигао први на претходној трци; Уколико је написао одличну песму, ипак је нека друга изашла у часопису којем је послата. Дакле, упоређивање са другима може донети само непријатна осећања као што су љубомора, завист, разочарање и има за последицу незадовољство и одустајање. Ученику треба објаснити да уколико је опет трећи на трци, ипак је постигао неки успех, време које је истрчао трку је краће него прошлог пута; уколико је добио четворку на контролној вежби из српског језика, ипак

је увидео да одређени део није добро савладао и на следећој вежби му се неће догодити иста грешка јер ће сада то научити. Тако дете схвата да је ипак постигло неки успех, не обесхрабрује се и наставља да стреми ка новом успеху.

Ауторка Мајер Хаузер (2012) сматра да је потребно детету дозволити, кад год је то могуће, да само доноси одлуке. Такође наглашава да је деци већ у раном периоду живота, потребно да ураде нешто сама, без помоћи одраслих. Одрасли често потцењују децу иако су дечје способности много веће него што могу да замисле. Учитељи могу током свакодневних активности препустити ученику: одабир боје маркера или креде за таблу; одлуку којим ће се писмом цело одељење писати тај час и слично. Ученик ће се осетити самостално и радносно што учествује, у њему наизглед, тако важним одлукама.

Учитељи могу да подстичу дечје самопоуздање на више начина: да деци стално дају могућности да се изражавају на различите начине; да никада не критикују детаље у дететовом понашању, ако то може да га прекине и узнемири у слободном изражавању; кад год је могуће, да охрабрују децу и да им се да подршка аплаузом од стране групе; да се укаже поштовање дечјим исказима тако што ће се редовно бележити и прикључивати осталим дечјим радовима; омогућити детету слободан избор; поштовати ритам и стил појединог детета у активностима; (Гера и Дотлић, 1996).

Подстицање самопоштовања се постиже таквим промишљањем и одмеравањем очекивања која се стављају пред дете да их оно може испунити и доживети успех (Гера и Дотлић, 1996). На основу овога учитељ може закључити да уколико детету постави превелики захтев који није у складу са његовим могућностима, врло лако може проузроковати очекивани неуспех који прати осећај незадовољства, туге и разочарања. Стога, учитељ мора строго водити рачуна при формирању циљева, вежби или захтева тако што прилагођава методологију и темпо рада који одговара напретку ученика јер нереално високи захтеви доводе до сигурног неуспеха.

Савремени школски систем усмерен је готово искључиво на когнитивни аспект образовања. Нагласак је на усвајању знања, док су афективна и социјална компонента углавном занемарене. Иако се наводи да је циљ образовања развијање зреле личности која је у стању да успостави добре односе с другим људима, то нигде није формално укључено у наставни план и програм. Истина је да не постоји ниједан конкретан наставни предмет који се бави оспособљавањем појединца односно ученика за правилно функционисање у наизглед уобичајеним ситуацијама и контролисању емоција у датом тренутку. Ефективни развој самопоуздања подразумева свакодневни рад у виду: вежби говора, социјалних игара, техника и стратегија савладавања емоција, активног учешћа у групној дискусији, изражавања свог става итд. Наравно, сваки учитељ тежи да кроз свакодневни рад са ученицима, кроз разне предмете, покуша да обједини наведене активности. Тако на пример на часовима српског језика подстиче: говорништво - дискусијама о ликовима из књижевних дела; јавно излагање - учењем рецитација или подели улога из обрађеног драмског текста. Учитељ кроз групни облик рада може подстицати сараднички дух код ученика, уважавање међусобних разлика као и јачање емоционалне стабилности ученика. Ученици током рада у групи наилазе на разне препреке, труде се да их

превазиђу заједничким снагама. На тај начин буде самопоуздање једни код других, пружају подршку, бодре једни друге и успешно превазилазе проблеме. Један од начина је и да учитељ искористи увођење пројектне наставе које је обезбедило простор за ослобађање од треме приликом јавног наступа управо кроз ученичко представљање презентација или направљеног задатог пројекта у групи или самостално.

Неки од корака које наводе Ријавец и Миљковић (2012), учитељи могу користити као смернице у развоју самопоздања код ученика:

- слушајте дете
- помозите детету да упозна себе
- често похваљујте дете
- водите рачуна како критикујете дечје поступке
- учите дете оптимизму
- омогућите детету доживљај успеха
- научите дете суочавању са неуспехом
- развијајте дечје социјалне вештине
- подстичите дечју асертивност
- научите дете доношењу одлука и решавању проблема
- научите дете контроли емоција
- помозите детету да се суочи са страхом

Ово су само предложена упутства која могу послужити као помоћ учитељу у васпитно-образовном раду. Он може покушати да неке од ових психолошких аспеката укључи на разне начине корелацијом различитих предмета испреплитаним широким спектом васпитних задатака.

ЗНАЧАЈ ПОРУКЕ „ТИ ВРЕДИШ“

„Деца коју шрејтирамо као неуспешну тојово увек и постану неуспешна.“

Кенет Б. Кларк

Велики број деце у основну школу крене са већ формираним уверењима као што су: ја сам најгори, ја не знам то, мени ништа не иде, бићу последњи и слично. Врло је велика вероватноћа да му је блиско окружење (родитељи, васпитачи, рођаци и др.) формирало такво мишљење и пред учитељима је тада знатно тежи задатак, јер ученика треба да убеди да „вреди“ и да није све тако како му се чини. Васпитавање је увек био лакши процес од преваспитавања, а може се рећи да је врло слично и код развоја самопоуздања. Неоспорно је лакше развити самопоуздање код детета које није етикетирано као „лоше“ него код детета које је свакодневно добијало негативне критике на рачун своје личности и понашања. Увидевши мањак самопоуздања код одређеног ученика, учитељ примењује методе у виду похвала и свакодневним активностима, умереним ка охрабривању, му шаље поруке: „Ти вредиш“, „Ти то можеш“, „Верујем у тебе“ и др. Ученик тада, по први пут, доживљава задовољство и радост која му прија и убрзо почиње да се

труди не би ли опет добио похвалу, добру оцену, аплауз од одељења, за одређени поступак, добро урађен задатак или за уложен труд.

Неопходно је да учитељ обави разговор са родитељима или старатељима и упути их на литературу и друге изворе едукације о развоју дечијег самопоуздања, као и да им да јасне савете у свакодневним активностима на који начин да се опходе према детету и које формулације да потпуно избаце из уобичајеног говора. Родитељи и учитељи морају функционисати као тим не би ли ефекат развоја самопоуздања био што бољи а напредак што бржи.

„Охрабрење је за дете оно што је вода за биљку“, написао је Рудолф Драјкурс. Он је свакако разумео значај подстицајних порука у развојном контексту. У настави учитељ може користити похвалу као веома корисно мотивационо средство. Лепе речи за дете које подстицајно делују на његово самопоштовање:

- Баш си добро започела! Сигурна сам да ће бити јако лепо кад завршиш!
- Потребна ми је твоја помоћ!
- Баш се види да си се трудио!
- Ја знам да ћеш ти успети!
- Погледај како си само напредовала! (Гера и Дотлић, 1996)

Ово су неке од формулација које учитељ врло лако може усвојити у свом свакодневном говору и кроз наставни рад учествовати у изградњи самопоуздања. Оваква метода не подразумева свакодневне похвале и подршку и онда када дете не чини никакве напоре или не улаже труд у раду. Учитељ тада мора посегнути и за другим методама како би дете мотивисао и покренуо. Ефекти критике су позитивни само онда када је примерена и усмерена на конкретно понашање. Критика која је усмерена на личност детета није добар избор јер ће оно усвојити етикету да је неуспешно и таквим критикама учитељ му управо шаље поруку „Ти не вредиш“. Ученик мора осетити да учитељ верује у њега и то да ће уз одговарајући труд и евентуалну помоћ осварити успех. Уколику примети сумњу код учитеља врло је вероватно да ученик неће ни покушати да уради одређени захтев или задатак који се очекује од њега, плашећи се неуспеха или негативне реакције учитеља. Видовић и др. разматрајући шта могу учинити наставници како „лошијим ученицима“ не би преносили очекивања неуспеха, већ да својим очекивањем успеха и њих подстакну, између осталог предлажу да је потребно таквом ученику омогућити јаван успех. То се може постићи тако што ће наставник повремено омогућити да управо „лошији ученици“ јавно постигну успех у неком задатку, притом потребно је пажљиво планирање, јер како наводи аутор уколико доживи неуспех пред свима то ће само појачати његов проблем. Наводи се да је добро искористити сваки специфичан таленат који ученик поседује, а онда ће и несумњиво остали ученици позитивно вредновати такво залагање. (Видовић и др., 2017)

Ученик се углавном понаша у складу са сликом о себи а посебно у складу са сликом коју учитељ има о њему. Интересантна је чињеница да уколико учитељ често негативно критикује ученика или га опомиње пред целим одељењем, ученици ће врло брзо преузети учитељев образац односа према том ученику. Током великог одмора, на часу, у међусобном дружењу, вршњаци ће користити идентичне фразе или опомене које користи учитељ. Ученик врло лако након

тога може бити уверен у то да га „другари не воле“. Код детета се тада развија осећај усамљености, одбачености који доводи до повлачења у себе, несигурности али и осећаја беса, љутње која може довести и до агресивног понашања детета. Та одговорност, у представљању добре слике детета, је најважнији задатак учитеља.

ЗАКЉУЧАК

Потреба за развојем самопоуздања код ученика простиче из чињенице да су савременом друштву потребни самостални, самопоуздани и сигурни људи спремни да откривају нове могућности, знања и вештине. Остаје отворено питање, да ли школа развија само когнитивне компетенције и да ли учитељ може самостално да процени када и како да користи одговарајуће начине за развој емоционалних и социјалних компетенција налик самопоуздању, које су од велике важности за будуће образовање, професионални и лични развој и живот генерално. Да ли развој самопоуздања код ученика, треба да буде у делатности савремене основне школе конкретним укључивањем одређених активности у план и програм или ће и даље зависити од добре воље учитеља свесних мање или више важности ових компетенција? Оно што је сигурно је то да ће сваки уложени труд учитеља у развој самопоуздања код ученика допринети унапређењу квалитета целокупног васпитно-образовног рада а несумњиво допринети стварању самосвесних и јаких личности спремних за суочавање са непријатним околностима или привременим неуспехом који могу да доживе. Несигурном ученику је потребна подршка и помоћ а на учитељу је да ли ће самопоуздање код њега развијати и јачати или напротив да ли ће својим негативним очекивањима усадити код ученика осећај ниже вредности и несигурности. Сигурном ученику је потребно омогућити начине за даљи развој али и усмеравати га на одговарајуће изворе за стицање пожељних вештина. Дакле учитељ ће схватити да је подједнако потребан и ученицима који имају самопоуздање и оним ученицима који га немају, само ће се разликовати начини на који ће им пружати подршку.

Литература

1. Anthony, R. (2003). *The ultimate secrets of total self-confidence*. Australia: Total Success Publishing Brisbane.
2. Видовић, В., и др. (2014). *Психологија образовања*. Београд: Klett. стр.101.;249.
3. Гера, И., Дотлић, Љ. (1996). *Приручник за ђодстицање гечјеј самойоштовања*. Нови Сад: Издавачко предузеће Матице српске. стр.24.
4. Majer-Hauzer, H. (2012) *Samostalna deca su srećnija - pedagoški metod Marije Montesori*. Beograd: Laguna.
5. Миљковић, Д., Ријавец, М. (2012). *Боље бији вешар нејо лисћ– психологија гечјеј самойоуздања*. Чачак: Легенда.

6. Смиљанић, В., Толичич, И. (1980). *Дечја психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. стр.6.
7. Stojanović, B. (2016) Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: *Izazovi i dileme*, str. 53–67
doi: 159.922.74373.211.24:159.923.3159.923.2-053.4

Jasna Jovanović
Primary school “Dusko Radovic”, Belgrade

THE ROLE OF TEACHERS IN BUILDING STUDENTS’ CONFIDENCE
AND THE SIGNIFICANCE OF THE MESSAGE “YOU WORTH IT”

Summary: Self-confidence is shaped and acquired from early childhood and affects success in school, social and family relationships. The role of the teacher is very important in the formation of self-confidence. The goal of this work is for teachers to understand the importance of developing self-confidence in students, to see techniques and ways to gain self-confidence that they can use in their work, as well as to recognize their own “power” for instilling a positive attitude in students about themselves. The work focuses on how teachers can build an active relationship with students with varying levels of self-confidence and foster trust and communication. The teacher can use the suggested ideas and motivational messages in his daily work with students, but he can also see his own mistakes, insufficient commitment or neglect of the importance of this topic.

Key words: teacher, self-confidence, student, motivational messages, student support.

Раг примљен: 28. 9. 2022. / Раг прихваћен: 24. 11. 2022.

Александар М. Новаковић¹

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за србистику

Саша Ј. Костадиновић

ОШ „Коле Рашић”, Ниш

Прегледни рад
Методика теорија и пракса 2/2022
УДК: 37.091.3:: 811.163.41
Стр. 182–195

РЕФЛЕКСИЈЕ СТУДЕНАТА МАСТЕРСКИХ СТУДИЈА СРБИСТИКЕ О КВАЛИТЕТУ НАСТАВЕ НА ПРЕДМЕТУ МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Резиме: Предмет овога рада је евалуација квалитета наставе на предмету *Методика наставе српског језика као страног*, који се од академске 2021/2022. године почиње реализовати у оквиру мастерских студија Србистике на Филозофском факултету Универзитета у Нишу. Циљ истраживања јесте стварање јасније слике о квалитету наставе самог предмета и извођење конкретних закључака о могућностима њеног побољшања. У раду користили методу теоријске анализе са техником анализе садржаја, односно дескриптивну методу са техникама анкетаирања и скалирања. Иако је мастерске студије уписало свега девет студенткиња, а пет изабрало поменути предмет, добили смо занимљиве резултате на два анкетама, спроведеним пре почетка курса и након његовог завршетка. Као узроке задовољства курсом које су похађале, испитанице су навеле прилагођеност активности и обима градива статусу предмета у оквиру студијског програма, као и броју ЕСП бодова, односно усклађеношћу стварног ангажовања студената са оним активностима предвиђеним курикулумом. Уз наведено, истакле су се и следеће добре стране: систематична,

¹ aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs

поступна и хармонична организација часова предавања и вежби, коришћење наставних материјала припремљених од стране наставника пре сваког часа – библиографије радова, појединачних лекција и видео-материјала, ажурна реализација и оцењивање предиспитних обавеза, као и рад са укљученим камерама током онлајн наставе (успостављене услед појаве и ширења вируса корона). Ипак, поред добрих страна студенткиње су запазиле и неколико лоших, које се првенствено тичу неправилне расподеле времена за: 1) израду студентског наставног материјала (лекција за уџбеник), 2) рад са странцима и 3) исцрпљујуће праћење наставе кроз предавања и вежбе, које су реализоване непосредно након предавања (у истом дану).

Кључне речи: евалуација наставе, методика наставе српског као страног језика, мастерске студије, Филозофски факултет Ниш, србистика

1. УВОД

Високошколске институције, поред акредитације и реализације студијских програма, имају дужност, потребу и обавезу да спроводе константне евалуације њиховог квалитета. Сврха евалуација је прикупљање што већег броја повратних информација, које представљају значајне смернице за побољшање свих аспеката деловања и обезбеђивање одређеног угледа на самом универзитету, али и шире – у земљи и иностранству. Евалуација представља комуникативни чин, који се реализује између покретача и учесника, при чему обе стране имају важне улоге у декодирању, интерпретацији и одговору на добијену информацију (Џонсон, Џонсон 1994). Већина високообразовних институција податке прикупља анкетирајући запослене, превасходно наставнике, сараднике и студенте, при чему бисмо са сигурношћу могли тврдити да „глас студената“ представља најобјективнији показатељ њеног рада и ефикасности. Најчешће се предузимају две врсте евалуација – евалуација читавог студијског програма и евалуација појединачних предмета (Кин, Лабран 2005; Беран и сар. 2007). Уколико им се приступи систематично, добијене повратне информације требало би да воде ка побољшању наставног процеса, подизању квалитета студијских програма и појединачних предмета, али и постизању конкурентности на тржишту (Лизио и сар. 2002; Френклин 2001). На основу квалитативних и квантитативних одговора, високошколске институције доносе одлуке о модификацијама процеса подучавања, садржаја и учења, а сами наставници о прилагођавању предмета потребама студената и објективним потребама друштва (Рашид и сар. 2013; Нитин и сар. 2015), јер је, у супротном, „акција без повратне информације у потпуности непродуктивна за студента“ (Лаурилард 2002: 55).

Евалуација појединачног предмета претпоставља сагледавање ставова студената, наставника и колега према функционалности и актуелности његових садржаја, доступности и обиму коришћене литературе, пролазности на испиту и поступању предавача. Информације о самом предмету могу се добити формалним или неформалним путем, а обично се деле у чети-

ри групе: *самостално израђиване информације* (претпреглед, ретроспектива, опажање), *израђиване информације од колеџа наставника* (ретроспектива, сараднички коментари), *израђиване информације од студената* (упитници, фокус групе, форуми и сл.), као и *споредне информације* (праћење и преиспитивање, обрасци за праћење присуства, активност студената и сл.) (Хуснел 2009). Две основне сврхе евалуације предмета су ревизија и развој (Едстром 2008; Кембер и сар. 2002), односно осигурање и побољшање квалитета (Бигс 2003), те повећање мотивације студената (Климова 2015). Најчешће се предузима након реализације курса, обезбеђујући довољно информација о добрим и лошим странама, односно о могућностима за његово побољшање (Ерез 1977; Хати, Тимперлеј 2007), кроз изношење коментара, мишљења, ставова, позитивног или негативног уверења, имплицитних и експлицитних сугестија. Захваљујући свим повратним информацијама, наставник је у прилици да из године у годину побољшава квалитет свога предмета, делујући према добијеним смерницама од својих студената и колега, односно према сопственим запажањима и стеченом искуству. Ипак, предузимање евалуације појединачног предмета посебно је значајно у првој години његове имплементације у одређени студијски програм, како би наставник био у прилици да, захваљујући повратним информацијама, у потпуности усмери свој предмет ка остваривању постављених циљева и исхода читавог студијског програма. Зато ћемо у овом раду настојати да сагледамо очекивања и мишљења студената мастерских студија Србистике на Филозофском факултету Универзитета у Нишу у вези са предметом *Методика наставе српског језика као страног*, који је први пут акредитован током академске 2021/2022. године.

Рад садржи пет поглавља. Након уводних разматрања и кратког прегледа претходних истраживања у вези са питањем значаја евалуације на високошколским установама, у другом поглављу детаљно је објашњена методологија истраживања. У трећем поглављу је дат кратак опис предмета *Методика наставе српског језика као страног*, а у четвртном су квантитативно и квалитативно анализирани ставови студената у вези са њиховим очекивањима и ставовима према предмету, док су у петом поглављу изведени најважнији закључци.

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

2. 1. Предмет и циљ истраживања

Унапређење квалитета студијског програма, између осталог, подразумева и увођење нових предмета, чији садржаји представљају слику и прилику промена које се дешавају у једној друштвеној заједници. Наиме, у последњих тридесетак година, захваљујући друштвено-политичким дешавањима на простору бивше Југославије, дошло је до повећања интересовања за наставом српског као страног језика. Све већи број странаца је услед својих приватних, студентских или пословних обавеза почео да учи српски језик, због чега је дошло до повећања интересовања и самих наставника, истраживача и лингвиста, чије се константно усавршавање у овој области одразило на побољшање квалитета и увећање квантитета научних и стручних публикација – радова, монографија, докторских дисертација, уџбеника и приручника. Контин-

нуираним и преданим радом започело је тих, али темељан развитак методике наставе српског као страног језика, најпре отварањем центара за изучавање српског као страног језика при филолошким и филозофским факултетима (Београд, 1986; Нови Сад, 2001; Ниш, 2013; Крагујевац, 2015), затим акредитовањем мастерских студија *српски као сѝрани језик* у Београду, Новом Саду и Крагујевцу, односно посебног предмета *Методика наставе српској језика као сѝраној* у Нишу. С обзиром на чињеницу да до академске 2021/2022. године на Филозофском факултету Универзитета у Нишу није постојао сличан предмет, обезбеђивање квалитета самог предмета, али и читавих мастерских студија, подразумева спровођење константних евалуација. Зато је предмет овог истраживања анализа очекивања студената мастер академских студија Србистике о курсу *Методика наставе српској језика као сѝраној језика* пре његовог званичног почетка, као и рефлексije студената о предмету након реализације наставе (у јесењем семестру). Циљ истраживања јесте стварање јасније слике о квалитету наставе самог предмета и извођење конкретних смерница за њено побољшање.

2.2. Задачи истраживања

У складу са постављеним предметом и циљем истраживања дефинисали смо следеће истраживачке задатке:

1. Сагледати очекивања студената о настави на предмету Методика наставе српског као страног језика.
2. Упоредити ставове студената према предмету Методика наставе српског као страног језика на крају курса у односу на њихова очекивања пре почетка реализације наставе.
3. Анализирати мишљење студената о квалитету наставе на предмету.
4. Формулисати препоруке за побољшање квалитета наставе на основу запажања студената.

2.3. Методe, штехнике, инсѝруменѝи и узорак истраживања

У складу са издвојеним предметом, циљем и задацима током истраживања користили смо методу методу теоријске анализе са техником анализе садржаја, односно дескриптивну методу са техникама анкетирања и скалирања. Спровели смо детаљна квалитативна истраживања ради испитивања очекивања студената пре почетка реализације курса, односно њихових ставова према предмету након реализације програмом предвиђених часова.

У истраживању смо користили два упитника, која су специјално осмишљена за реализацију овог истраживања. Први упитник је био намењен сагледавању очекивања студената од предмета Методика наставе српског језика као страног – *Сѝавови сѝуденатѝа ѝрема ѝредметѝу на ѝочетѝку курса* (скр. ССППНПК). Састојао се из три дела – прикупљања социодемографских података, пет питања отвореног типа и једанаест тврдњи у вези са предметом. Други упитник је намењен сагледавању степена задовољства студената квалитетом самог предмета – *Сѝавови сѝуденатѝа ѝрема ѝредметѝу након завршеѝка курса* (скр. ССППНЗК).

Такође се састојао из три дела, при чему је садржао девет питања отвореног типа и двадесет и четири тврдње у вези са предметом. Сви прикупљени подаци дескриптивно су објашњени.

2.4. Начин прикупљања података

Истраживање је спроведено током зимском семестра академске 2021/2022. године. Први упитник студенти су попуњавали пре почетка самог курса – непосредно након изјашњавања о изборним предметима, док је други упитник реализован након завршетка наставе на курсу – средином фебруара 2022. године. Сви подаци су прикупљени помоћу Гугл упитника, који је послат студентима путем имејла. Предвиђено време за решавање упитника било је 15 минута. У истраживању је учествовало укупно 5 студенткиња мастер студија Србистике на Филозофском факултету Универзитета у Нишу.²

3. МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НИШУ

Отварањем Центра за српски као страни и нематерњи језик на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (2013) отпочело је систематично и поступно проучавање методике наставе српског као страног језика. Наставници и сарадници, ангажовани у Центру, своју пажњу су посветили упознавању теоријско-методолошких поставки савремене наставе српског као страног језика, са циљем да часове учине квалитетнијим и ефикаснијим. Истраживање Александра Новаковића (2021) показује да се Центар, захваљујући таквом приступу, из године у годину развија и расте. Странци који у Нишу студирају и живе све чешће се одлучују да похађају неки од доступних курсева, због чега је у југоисточном делу Србије препознат као важна организациона јединица у оквиру деловања Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Наведено чињенично стање утицало је на појаву објективне потребе за усмеравање пажње ка школовању наставног подмлатка, што и јесте један од важнијих циљева методике наставе српског као страног језика. Као први корак у таквом настојању акредитован је предмет *Методика наставе српског језика као страног* на мастерским студијама Србистике, при чему је јасно исказан став о потреби акредитовања читавог мастер програма *Српски као страни језик*, какви већ постоје на универзитетима у Београду, Новом Саду и Крагујевцу.

Предмет Методика наставе српског као страног језика у оквиру мастерских студија Србистике на Филозофском факултету у Нишу има статус изборног предмета и са собом носи 4 ЕСП бода. Циљ предмета је да се студенти, будући професори српског језика (и књижевности), упознају са основним теоријско-методолошким поставкама ове научне дисциплине и то кроз: упознавање са основним појмовима, овладавање методичким компетенцијама важним у настави српског као страног језика, развијање критичког мишљења и подстицање стваралачког приступа. Исход предмета подразумева да ће студенти, захваљујући успешно реализованом

² Првобитна намера нам је била да спроведемо квантитативно истраживање (уз коришћење различитих статистичких тестова). Нажалост, мали број пријављених кандидата за читаве мастерске студије Србистике, а и сам предмет, омео нас је у тој намери, те смо податке анализирали само дескриптивно.

курсу, стећи знања о начину извођења наставе српског као страног језика. Обим предвиђених садржаја за изучавање током курса у потпуности одговара броју кредита који предмет са собом носи, као и фонду часова, који обухвата два часа предавања и два часа вежби. Током теоријске наставе студенти се упознају са следећим садржајима: 1. Теоријом учења страног језика; 2. Појмом методике наставе српског као страног језика; 3. Особеностима наставе српског као страног језика; 4. Заједничким европским референтним оквиром за живе језике; 5. Програмским садржајима у настави српског као страног језика; 6. Граматичким садржајима у настави српског као страног језика; 7. Развојем језичких компетенција; 8. Језичким вештинама у настави српског као страног језика; 9. Улогом наставника и ученика на часу српског као страног језика; 10. Интеркултуралношћу у настави српског као страног језика; 11. Комуникативном методом у настави српског као страног језика; 12. Врстама наставних материјала у настави српског као страног језика; 13. Местом и функцијама уџбеничког комплета у настави српског као страног језика и његове јединице; 14. Речником у настави српског као страног језика; 15. Проценом знања на почетку и на крају курсева. Практична настава обухвата следеће активности: 1. Упознавање са најзначајнијим радовима из области методике наставе српског као страног језика; 2. Израду практичних припрема за часове српског као страног језика; 3. Осмишљавање наставних материјала – писање лекција за уџбеник; 4. Хоспитовање у Центру за српски као страни и нематерњи језик на Филозофском факултету у Нишу. Другим речима, од студената се на часовима вежби очекује да: осмисле лекцију за уџбеник, напишу сценарио за час, одрже огледни час странцима пред својим колегама, односно „одбране“ договорену студију забележену у библиографијама Весне Крајишник (1992) и/или Милке Николић (2020), захваљујући чему могу обезбедити 40 поена. Сам испит се састоји у усменом одговору студента, на коме, уколико покаже одлично познавање материје, може освојити чак 60 поена. Препоручену литературу за спремање испита чине, пре свега, четири зборника са међународног научног скупа „Српски као страни у теорији и пракси“, уџбеници Ксеније Кончаревић *Настава страног језика на филолошким студијама (теорија и пракса)* и *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*, уџбеник Марине Јањић *Методика наставе српског као завичајног језика*, односно докторска дисертација Александра Новаковића под називом *Полифункционалност уџбеничког комплета за учење српског језика као страног*, као и новопубликовани уџбеник/приручник *Увод у методику наставе српског као страног језика*, написан управо за потребе реализације наведеног курса.

С обзиром на чињеницу да се наведени предмет први пут реализовао током зимског семестра академске 2021/2022. године, спровођење евалуације о његовом квалитету и могућностима унапређења са собом носи вишеструке користи, како наставнику тако и читавом студјском програму (са којим би требало да буде у потпуном сагласју). Зато ћемо у наредном поглављу представити резултате двају објашњених анкета и упоредити очекивања студената пре његове реализације са њиховим мишљењем након завршетка наставе.

4. АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

4.1. Анализа резултата на почетку курса

Чињеница да се током академске 2021/2022. године на мастер студије Србистике уписало укупно девет студенткиња, од којих је пет изабрало предмет *Методика наставе српског језика као страног*, говори у прилог веровању да област коју предмет обухвата и покрива заиста привлачи пажњу студената српског језика и књижевности.³ Све анкетиране студенткиње су на претходним нивоима студија стекле изузетне наставничке вештине и компетенције, што нам потврђују и оцене (девет и десет) на предмету основних академских студија *Методичка пракса*. На питање *Зашто сте изабрали овај предмет?* студенткиње су као најважније разлоге навеле: 1) стицање потребне вештине за реализацију часова српског као страног језика, 2) савладавање нових садржаја (са којима се нису сусрели током основних студија), а који могу бити изузетно корисни у будућем професионалном раду, 3) овладавање теоријским и практичним знањима неопходним за рад у настави српског као страног, 4) упознавање са занимљивим „и егзотичним“ предметом, те 5) полагање предмета из области која се на другим филолошким и филозофским факултетима у Републици Србији изучава у виду читавих мастерских студија. У покушају да дефинишу ову методику, све студенткиње су дале уопштену дефиницију да је методика наставе српског као страног језика „проучава методе и начине извођења наставе српског језика странцима“, односно да „представља скуп теоријских и практичних знања о креирању и начину реализације часова српског језика“. Од овог предмета очекују: стицање практичних знања о томе како држати странцима часове, упознавање са занимљивим и креативним методама у настави и начинима једноставног преношења сложених граматичких правила странцима, (квалитетним) уџбеницима који се могу користити и усвајање неопходних теоријских знања на путу професионалног усавршавања. Као посебне вештине студенткиње су пре самог почетка курса желеле да усаврше своја знања рада на рачунару и држања часова странцима путем електронских платформи и прошире знања о начинима структурирања часа у настави српског као страног језика. Зато верују да се као најпогоднији начин реализације часова предавања и вежби заснива на правој мери између преношења теоријских знања и њихове примене у пракси, на самим часовима са странцима и кроз решавање практичних задатака.

Имајући представу о методици наставе српског као матерњег језика и важности знања из ове области у реализацији часова са матерњим говорницима српског језика, студенткиње су извеле закључак да би и *Методици наставе српског језика као страног* требало доделити статус обавезног предмета у студијском програму. Притом, студенткиње су мишљења да би овај предмет требало да се нађе на нивоу основних академских студија, одмах након обавезних методика наставе српског као матерњег језика и књижевности. С обзиром на чињеницу да до почетка курса нису имале прилику да се сусретну са садржајима из области методике наставе српског као страног језика испитанице су биле неодлучне у вези са тврдњом да ова област

3 Да је ова тврдња заиста тачна, потврђује нам и распоред предмета по изборним блоковима, јер су студенткиње поред овог имале још три предмета у понуди.

не постоји као званична научна дисциплина, односно да није довољно развијена. Ипак, све су мишљења да су садржаји овог предмета тешки за савладавање, због чега имају нови изазов на путу свог професионалног развоја. Само једна студенткиња је имала прилику да сазна нешто више о овој научној дисциплини и то на предавању које је одржала професорка Весна Крајишник о специфичностима наставе српског као страног језика, а које постоји на Јутјуб-каналу⁴ *Друштва младих лингвиста*. У складу са тим, студенткиње не познају ни литературу која се користи у овој области, верујући да ће им настава овог предмета омогућити да се ближе упознају са квалитетним наставним материјалима, вредним научним публикацијама и највећим проучаваоцима српског као страног језика у овој области. Уз наведено, испитанице сматрају да је фонд часова, који подразумева два часа предавања и два часа вежби, довољан за успешну реализацију курса.

4.2. Анализа резултата након завршетка курса

Други упитник студенткиње су попуњавале непосредно по завршетку курса, средином фебруара 2022. године. Том приликом су се изјасниле да је предмет у потпуности испунио (пачак и превазишао) првобитна очекивања: „Очекивала сам само теријске лекције о *методичи настави српског језика као страног језика*, али добила сам све што ми је потребно од теорије и скоро све од праксе (нажалост, због ситуације, нисмо само имали тај сусрет са странцима уживо, већ онлајн). Остало је све било и више него одлично, поготово опуштена атмосфера током предавања, одлична комуникација са студентима и међу колегиницама, наставни материјал који смо добијали, као и домаћи задаци које смо радили – све је било савршено уклопљено“ (Ј. М.). Резултат таквог приступа допринео је усвајању нових знања, те се у каснијем покушају дефинисања методике наставе српског као страног језика примећује велика разлика у томе што она више није само теоријска и практична активност (каква је за студенткиње била на почетку курса), већ „интересантна и сложена научна дисциплина која проучава сва битна питања организације и реализације наставе српског као страног језика“ (А. Т.), те „цела једна филозофија о странцима који уче српски као страни, о њиховом начину размишљања, промишљања, схватања, филозофија о српском као страном, где смо ми као професори дужни да из различитих перспектива сагледавамо српски језик и стално учимо нешто ново о њему“ (Ј. Ј.). Уз то, направљена је разлика између методике наставе српског као матерњег и српског као страног: „На почетку курса сматрала сам да методика наставе српског као страног језика не може бити много различита од методике наставе српског као матерњег језика. Како је курс напредовао, како су се низале презентације и лекције, увидела сам јасну разлику између ове две научне области.“ (А. Т.). На питање *Шта сте научили током курса?* апсолутно све испитанице су се сагласиле да су стекле теоријска и практична знања неопходна за реализацију часова српског као страног, наглашавајући: 1) „Курс ми је пружио знања о битним сегментима ове научне области, почев од историјског развоја, преко дефинисања самог појма методике наставе српског као страног језика, до битних практичних питања у настави (полазници, градиво, уџбеници, методе, пос-

4 Предавање је доступно на веб-адреси: <http://skr.rs/z3Q1>.

тупци, часови и сл.)“ (А. Т.); 2) „Сада знам одговоре на сва она питања која муче почетнике у овом послу. Упозната сам са програмом и наставним јединицама, са циљном групном студента и ученика, са типовима часа, са трајањем часова, са уџбеницима, радним свескама и приручницима, са Заједничким европским оквиром, са тестовима за све нивое српског као страног, са ауторима и научницима који су се бавили методиком наставе српског као страног, са грешкама које странци праве током курса. Сада знам да ништа не треба подразумевати, већ да професор мора стално промишљати о својим поступцима и да мора бити спреман у сваком тренутку за нове изазове“ (Ј. Ј.); 3) „На ово питање бих најпецизније одговорила цитирајући Бугарског: *Ко?, Ко ме?, Где?, Зашто?, Шта?, Како?, Из чега?, Преко кога?*“ (А. М.). Као посебне вештине које су развијене на часовима предавања и вежби, у одговорима се истичу следеће: „организација наставног процеса и самих часова, начини мотивације ученика, коришћење и креирање квалитетних наставних материјала – уџбеника, тестова, приручника“ (Ј. М.), односно „организација часова путем електронских интерактивних платформи“ (А. Т.), „вештину решавања проблема и проналаска решења за дату недомицу и дати проблем кроз константно размишљање о начинима приближавања језичких недоумица странцима“ (Ј. Ј.). Као добре стране наставе полазнице истичу систематичну, поступну и хармоничну организацију часова предавања и вежби (са задржавањем суштинске разлике међу њима)⁵, коришћење унапред припремљених лекција за сваки час, постојање презентација⁶ које прате лекцију и коришћење библиографије радова за оне „који желе да се детаљно баве овом методиком или пишу научне радове“,⁷ активност студентата и на предавањима⁸ и на вежбама кроз међусобну комуникацију свих учесника наставног процеса⁹, односно активност у евалуацији наставног материјала након сваког часа, ажурна реализација предиспитних обавеза (упознавање са библиографијом радова, одбрана две студије, писање лекција), полагање испита током трајања семестра кроз континуирани рад¹⁰, као и рад

5 „Предавања су увек била интересантна са много примера из личног искуства, вежбе увек корисне“ (А. М.).

6 „Презентације су јасне, конкретне, излагање је груписано око водећих идеја изабране теме. Ниједна презентација није преобимна, ни у једној нема непотребног проширивања текста, у појединим је доста детаља, набрајања, подела... Визуелно су препознатљиве, битни детаљи си издвојени одређеним бојама, лако их је пратити и упамтити. Мотивациони записи су врло интересантни, добро одабрани, углавном остварују своју функцију. Свака лекција делује као лепо развијена и заокружена целина која налази одређено место у понуђеном материјалу о методици наставе српског као страног језика“ (А. Т.).

7 „Поред основног уџбеника и презентација, доступна нам је целокупна библиографија радова о методици наставе српског као страног језика, сви могући уџбеници, радне свеске, приручници, тестови који се користе у настави. Нама студентима је то од великог значаја, када не морамо да скупљамо део по део, папир по папир, већ имамо све на једном месту и користимо шта нам је потребно за одређени час“ (Ј. Ј.).

8 „Часови предавања и вежби осмишљени су на тај начин да иако професор предаје лекцију никада то није монолог, већ су ту стално питања које добијамо, тражи се од нас да размишљамо о датој теми и дамо своје мишљење“ (Ј. Ј.).

9 „Веома сам задовољна организацијом предмета. Од почетка па до краја је све детаљно осмишљено на тај начин да из часа у час растемо, учимо, сазнајемо, надограђујемо постојеће знање из методике наставе српског као страног“ (Ј. Ј.).

10 „Сматрам да сам тим континуираним радом научила *дугорочно* много више него што сам раније учила *кампањски*“ (А. М.).

са укљученим камерама током курса.¹¹ Као лоше стране, студенткиње су издвојиле следеће: 1) мало времена предвиђеног за израду наставног материјала („лекција¹² за студентски уџбеник који треба бити публикован након завршетка курса“), 2) мало проведеног времена на часовима у непосредном раду са странцима (услед специфичних епидемијских услова)¹³, 3) четворосатно ангажовање спајањем часова предавања и вежби у једном дану: „Било је напорно јер су предавања и вежбе спојене, те је у другом делу вежби полако почињала да нам опада концентрација“ (Ј. М.).

У другом делу упитника коришћена је петостепена Ликертова скала, која нам је помогла да увидимо степен слагања студената са наведеним тврдњама. Све испитанице и након завршеног курса сматрају да би требало да добије статус обавезног предмета, при чему се од слагања са тврдњом да предмет треба да буде на основним академским студијама став променио до неодлучности (с обзиром на сложеност и структуру садржаја предмета). Такође, захваљујући обрађеним и савладаним градивом на предмету, студенткиње су увиделе да методика наставе српског као страног језика представља научну дисциплину утемељену у науци, која се постепено развија, али увек узлазном путањом. Такође, промена става је уочљива и у вези са тврдњом да је методика наставе српског као страног тешка за разумевање – од апсолутног прихватања (на почетку курса) промењен је став до апсолутног неприхватања (на крају курса), до чега је делом довело и упознавање са релевантном литературом у овој области. Такође, студенткиње су задржале свој став да је фонд од два часа предавања и два часа вежби довољан, с напоменом да је потребно више пажње посветити практичном раду са странцима на вежбама. Своје задовољство читавим курсом објашњавају апсолутним слагањем са тврдњама да је радно оптерећење усклађено са: 1) врстом курса (изборни предмет), 2) предзнањима студената, 3) прихватљивим бројем активности студената, 4) прилагођеношћу начина провере знања, 5) квалитетом наставних материјала, 6) постојањем посебног уџбеника писаног за потребе реализације предмета, 7) усклађеношћу стварног рада и курикулумом предвиђених садржаја и 8) отвореном приступу наставника.

5. ЗАКЉУЧАК

Методика наставе српског као страног језика представља релативно младу научну дисциплину која се почела развијати средином XX века. Доступни подаци нам говоре да је на путу њеног утемељења било доста препрека, изазваних друштвено-политичким приликама у Републици Србији, које је у ходу требало превазићи. Зато се у појединим тренуцима развијала

11 „Цео курс је веома добро осмишљен, лекције су јасне и добро структуриране, нимало није било неинтересантно или напорно, а притом смо имале прилику да саме анализирамо постојеће уџбенике и састављамо лекције и задатке. Корисна комбинација теоријског и практичног дела!“ (А. М.).

12 Студенткиње као „најзанимљивију предиспитну обавезу“ (Ј. М.) издвајају креирање лекције за уџбеник, што је уједно и врста „новог изазова“ (А. Т.).

13 „Једина препорука за побољшање квалитета курса може бити више укључивање странаца. Сигурна сам да ће и то бити реализовано када се све врати у нормалу што се пандемије тиче и кренемо поново са слушањем предавања на факултету. Тада ће бити остварена и већа комуникација са странцима“ (Ј. Ј.).

брже, кат-кад спорије, али, што је најбитније, увек узлазном путањом, настојећи да покрије сва релевантна подручја свога деловања. Од 1986. године и оснивања Центра за српски као страни језик при Филолошком факултету у Београду почиње њен убрзани напредак, који се огледа у отварању истоимених центара при осталим катедрама за изучавање српског језика и књижевности – Новом Саду, Нишу, Крагујевцу и увећању броја заинтересованих истраживача, научника и наставника. Круну досадашњег развоја представља акредитација мастерских студија српског као страног језика у Крагујевцу, Новом Саду и Београду, као и рађање такве идеје на Филозофском факултету у Нишу. У намери да овој области од изузетног друштвеног значаја да више простора, Департман за србистику поменутог факултета акредитовао је предмет *Методика наставе српског језика као страног* у оквиру мастерских студија Србистике током академске 2021/2022. године, када се настава на предмету почела и званично реализовати.

Имајући у виду значај евалуације за унапређење наставе и квалитета самог предмета, спровели смо истраживање ради стварања јасније слике о добрим и лошим странама првог реализованог курса. Иако је мастерске студије српског језика уписало свега девет студенткиња, а пет изабрало поменути предмет, добили смо занимљиве резултате на два анкетама, спроведеним пре почетка курса и након његовог завршетка. Као узроке задовољства курсом које су похађале, испитанице су навеле прилагођеност активности и обима градива статусу предмета у оквиру студијског програма, као и броју ЕСП бодова, односно усклађеношћу стварног ангажовања студената са оним активностима предвиђеним курикулумом. Уз наведено, истакле су се и следеће добре стране: систематична, поступна и хармонична организација часова предавања и вежби, коришћење наставних материјала припремљених од стране наставника пре сваког часа – библиографије радова, појединачних лекција и видео-материјала, ажурна реализација и оцењивање предиспитних обавеза, као и рад са укљученим камерама током онлајн наставе (успостављене услед појаве и ширења вируса корона). Ипак, поред добрих страна студенткиње су запазиле и неколико лоших, које се првенствено тичу неправилне расподеле времена за: 1) израду студентског наставног материјала (лекција за уџбеник), 2) рад са странцима и 3) праћење наставе кроз предавања и вежбе, које су реализоване непосредно након предавања (у истом дану). Зато се препоруке за унапређење квалитета односе на отклањање уочених недостатака: 1) планирање већег броја часова вежби намењених писању лекције за будући студентски уџбеник; 2) повећање броја часова на којима ће студенти директно радити са странцима (по могућству, у оквиру додатних облика наставног рада) и 3) пажљиво планирање распореда активности, одвајањем часова предавања и часова вежби.

Ипак, постојање одређеног броја недостатака током реализације наставе на предмету *Методика наставе српског језика као страног* није утицало на квалитет стечених знања, с обзиром на чињеницу да су студенткиње показале промену у ставовима на крају курса у односу на оне које су имале на његовом почетку – стечена су знања о историјском развоју и значају ове научне дисциплине су се увећала, успостављена је разлика са методиком наставе српског као матерњег језика, стечена су знања о важним питањима организације и реализације наставе српског као страног језика, односно упозната релевантна литература за озбиљније бављење

овом врстом методике. Тежња ка успостављању посебних мастерских студија посвећених изучавању наставе српског као страног језика нас обавезује да континуирано пратимо и евалуирамо степен задовољства студената актуелним курсевима из ове области. Зато верујемо да ће интересовање за овом облашћу и на нишком универзитету расти из године у годину, што ће утицати на стварање позитивне климе за остварење планираног циља.

Цитирана литература

1. Џонсон, Џонсон 1994: Johnson, David W., Johnson, P. Frank (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
2. Кин, Лабран 2005: Keane, E., Labhrainn, I. M. (2005). „Obtaining student feedback on teaching & course quality“. Centre for Excellence in Learning & Teaching. <http://skr.rs/z7nX>
3. Беран и сар. 2007: Beran, T., Violato, C., Kline, D. (2007). „What’s the ‘use’ of student ratings of instruction for administrators? One university’s experience“. *Canadian Journal of Higher Education*, 17(1), 27–43.
4. Лизио и сар. 2002: Lizzio, A., Wilson, K., Simons, R. (2002). „University students’ perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice“. *Studies in Higher Education*, 27, 27–52
5. Френклин 2001: Franklin, J. (2001). „Interpreting the numbers: using a narrative to help others read student evaluations of your teaching accurately“. In K.G. Lewis (Ed.), *Techniques and strategies for interpreting student evaluations* [special issue]. *New Directions for Teaching and Learning*, 87, 85–100.
6. Рашид и сар. 2013: Rashid, A., Asif, S., Butt, N. A., Ashraf, I. (2013). „Feature level opinion mining of educational student feedback data using sequential pattern mining and association rule mining.“ *International Journal of Computer Applications*, 81(10), 31–38
7. Нитин и сар. 2015: Nitin, G. I., Shankararaman, V., Gottipati, S. (2015). „Analyzing educational comments for topics and sentiments: a text analytics approach“. *Frontiers in education conference*. El Paso: Texas.
8. Лаурилард 2002: Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. London: Routledge/Falmer.
9. Хуснел 2009: Housnell, D. (2009). *Evaluating courses and teaching; A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. Routledge.
10. Едстром 2008: Edstrom, K. (2008). „Doing course evaluation as if learning matters most“. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 95–106.
11. Кембер и сар. 2002: Kember, D., Leung, D., Kwan, K. (2002). „Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching?“. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411–425.
12. Бигс 2003: Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE/Open University Press.

13. Климова 2015: Klimova, B. (2015). „The Role of Feedback in EFL Classes“, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 172–177. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.502>.
14. Ерез 1977: Erez, M. (1977). „Feedback: A necessary condition for the goal setting-performance relationship“. *Journal of Applied Psychology*, 62(5), 624–627. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.62.5.624>.
15. Хати, Темперлај 2007: Hattie, John, Timperley, Helen (2007). „The Power of Feedback“. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.
16. Новаковић 2021: Новаковић, Александар (2021). „Активности Центра за српски као страни и нематерњи језик Филозофског факултета Универзитета у Нишу од оснивања до данас“. *Philologia Mediana* 13, 949–971.
17. Крајишник 1992: Krajišnik, Vesna (1992). „Bibliografija jugoslovenskih radova o srpskohrvatskom jeziku kao stranom (1960–1990)“. *Živi jezici*, XXXIV–XXXV/1–4, 184–203.
18. Николић 2020: Николић, Милка (2020). „Библиографија српског као страног језика (1991–2018)“. У: *Српски језик као страни у теорији и пракси IV* (ур. Весна Крајишник), Београд: Филолошки факултет, 593–623.

Alexander M. Novakovic
University in Nis
Faculty of Philosophy
Department of Serbian Studies

Saša J. Kostadinović
Primary School “Kole Rašić” Niš

REFLECTIONS OF POSTGRADUATE STUDENTS ON THE QUALITY OF TEACHING IN THE COURSE *THE METHODOLOGY OF TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE*

Summary: The topic of this article is the evaluation of the quality of teaching in the course *The Methodology of Teaching Serbian as a Foreign Language*, which was introduced in the school year 2021/2022 in the postgraduate program of Serbian language studies at the Faculty of Philosophy in the University of Nis. The goal of the research is to create a clearer image about the quality of teaching of the course itself, as well as to extract specific conclusions about the possible improvements to the course. In the article I used the method of theoretical analysis as well the method of content analysis, in other words the descriptive method with the techniques of surveying and scaling. Although only nine students attended the postgraduate program, and only five elected this course, I received valuable results from two students in particular, surveyed before the start and after the end of the course. The students noted several reasons for their overall satisfaction with the course they attended, namely the appropriateness of the activities and the scope of the course material, as well as the number of ESP points

entailed in the course, in other words the compatibility between the actual activities the students performed in the course and those activities entailed in the curriculum. Additionally, other positives included: a systematic, complete and harmonious organization of the lecture and tutorial classes, the use of class materials prepared by the teacher before every class – bibliographies, specific lessons and video-materials, the punctual realization and evaluation of pre-examination obligations, as well as the practice of working with cameras during online classes (established during the appearance and spread of the Corona virus). However, apart from positive remarks the students offered several negative comments, mainly those pertaining to the insufficient time allocated for: 1) the creation of student teaching materials (textbook lessons), 2) work with foreign students, and 3) the exhaustion of attending tutorial classes which were held immediately after the lecture classes.

Key words: evaluation of teaching performance, the methodology of teaching Serbian as a foreign language, postgraduate studies, The Faculty of Philosophy in Nis, Serbian language and literature

Рад ђримљен: 8. 7. 2022. / Рад ђрихваћен: 21. 09. 2022.

REPEATING PATTERN ACTIVITIES AT PRESCHOOL AGE

Abstract: *Activities with patterns are very common and very important in the period of the early education of children. Patterns are present in different forms and contexts in kindergarten, where preschool children often encounter situations in which they work on noticing or predicting certain regularities, whether they are everyday life situations like arranging in a column (boy-girl-boy-girl) or drawing zebra patterns (black-white-black-white), etc. New research on early mathematics education increases this content's (positive) influence during the development of numerous mathematical competencies, not only those related to algebraic abilities, measurement and spatial reasoning. The aim of this work is to present the development of competences related to the concept of pattern in children of preschool age. In the first part of the paper, the theoretical foundations of mathematical patterns, their categorization and types, their importance at preschool age, as well as specific activities and operations that can be encountered while working with preschool children are presented. The paper also shows the peculiarities of a special category of patterns - patterns of repetition, which are the focus of this paper. Furthermore, the paper presents some of the previous research aimed at children's activities when identifying the structure of the pattern or units of initiation.*

Keywords: *repeating patterns, preschool children, unit of repeat.*

INTRODUCTION

Many scientists believe that pattern is crucial concept in mathematics education. For example, Steen (1990, p. 611) states that "mathematics is the science of patterns". Schoenfeld (1992, p. 334) believes that mathematics is "a living subject that seeks to understand the patterns that permeate both

¹ marija.vorkapic@uf.bg.ac.rs

the world around us and the mind within us”, while English (2004) advocates that the development of mathematical reasoning in young children depends on their ability to identify, expand and generalize the pattern. Many documents related to mathematics education include working with patterns as one of the basic algebraic topics (National Council of Teachers of Mathematics, 2000). The ability to notice and analyze a mathematical pattern is characterized by recognizing a repeating unit and identifying how it repeats in that pattern (Mulligan et al., 2020). Studies have shown that children who successfully solve problems related to patterns later have more success in mathematics (Papic, 2007). Introducing preschoolers to patterns is supported by many mathematics education researchers (Sarama & Clements, 2009). Some of the importance of working with patterns at that age is in developing the ability to abstract and generalize (Ibid). Deductive reasoning abilities can also be developed simultaneously with the development of equivalent patterns using different materials and teaching children to predict what is next in an existing pattern (Greenes et al., 2004). In addition to the statement that patterns support the development of specific skills, activities with patterns such as extension, are important component of children’s intellectual development since they provide children with the opportunity to observe and verbalize generalizations and record them symbolically (English & Warren, 1998). Understanding the unit of repetition as a structural part of the pattern is of particular importance because it appears during the development of many mathematical contents, such as measurement (when repeating an identical spatial unit) and multiplication (repeating an identical numerical unit). In each pattern, the various elements are organized in some regular order. For example, in the increasing order of square numbers 0, 1, 4, 9,..., the numbers increase by 1, 3, 5 ..., respectively, for a series of odd numbers. In a circle, all points on the circle are the same distance from the center. The way a mathematical pattern is organized is called the structure of that pattern. Finding the structure of patterns is often considered pre-algebraic thinking because the spontaneous development of number concepts begins with the development of algebraic thinking through patterns (Rittle-Johnson et al., 2014).

MATHEMATICAL PATTERNS AT PRESCHOOL AGE

Mathematical pattern refers to any predictable regularity that expresses numerical, spatial, or logical relationships among the elements of that pattern (Mulligan & Mitchelmore, 2009). There are different types of patterns that preschool children encounter in early childhood. In the literature, we most often came across the division of patterns according to the way elements are structured within it. Some authors (Papic & Mulligan, 2005; 2007) believe that children of preschool age most often encounter three types of patterns:

- 1) **repeating patterns**, which have a “cyclical structure that can be generated by repeating smaller parts of that pattern” (Liljedahl, 2004, p. 26-27) (eg. ABABAB...), where the smaller repeating part (AB) is called unit of repetition (Threlfall, 1999);
- 2) **spatial-structural patterns**, which refer to the invariant relations between different properties of geometric shapes (Papic et al., 2011).

- 3) **increasing patterns**, consisting of sequences of elements that increase or decrease systematically (eg 2, 4, 6, 8, ...) (Papic et al., 2011).

In the educational practice in Serbia, these types of patterns are often found in symbiosis. For example, we can encounter *increasing repetitive patterns* that are repeating patterns and increasing patterns integrated into the same activity, so that the unit of repetition is a particular segment of ascending order. For example, children can make a fence from constructors by placing one constructor, next to it two constructors, then three, and then again one, two, three... or they will represent an ascending pattern where the next element is incremented by 1, but also a repeating pattern with the repeat unit ABC.

Apart from the mentioned categorization, some of the authors (Mulligan & Mitchelmore, 2013) distinguish three forms of structuring according to the type of content present in them: a) numerical, b) spatial-measuring, and c) modal patterns.

Repeating patterns in preschool children

Repeating patterns are considered as the most accessible type of pattern for young children, possibly because of their very frequent and natural application in everyday activities (Ginsburg et al., 1999; Ginsburg et al., 2003; NCTM, 2006). This type of pattern refers to patterns that have a recognizable, linear unit of repetition (Zazkis & Liljedahl, 2002; Rittle-Johnson et al., 2014). For example, the pattern ABBCABBC has a repeat unit of length of four elements. Considering the importance of researching this type of pattern, it is necessary to support and encourage all activities that support the observation of structures. At preschool age, children form patterns in everyday situations and from elements from their environment. It can be drawing lines (Fox, 2005), making necklaces (Waters, 2004) and various games with models and applications (Bäckman, 2016). The abilities to work on these types of patterns become even more sophisticated around the age of six and seven. In order to create their patterns, children are usually offered tasks and games in which they, usually with help, should continue (expand, extend) a certain pattern. Children first encounter simpler patterns such as those whose unit of repetition is e.g. AB, to make them more difficult by adding repetition units. Many children can successfully solve this type of task which does not necessarily mean recognizing the structure of that pattern (Papic et al., 2011). Certain types of activities can support the creation of this type of capability. Those activities are called “abstract tasks”, and they refer to e.g. identifying the smallest repeat unit by rounding or capping (Papic et al., 2011), creating a particular structure with fewer repeat units but the same pattern structure (Rittle-Johnson et al., 2013). In addition, some of the tasks can be to create or draw the same type of pattern using different materials (Ibid). For example, the pattern ABBC can be represented as circles of different colors: red, yellow, yellow, blue. Children can be required to (re)construct the same pattern with the help of geometric shapes of circle, square and triangle (circle, square, square, triangle). The ability to create the same pattern using different materials is a more complex process than simply copying, expanding and “fixing” the pattern (Sarama & Clements, 2009). By working on activities of this type, children develop abilities and strategies that can later be seen when working with other mathematical content. In other words, exposing preschool children to tasks related to repetition patterns is very important for the development of mathematical

thinking, and it is necessary to increase the awareness of educators and provide them with support in planning activities of this type.

Operations and activities with (repeating) patterns

Working with patterns implies certain operations and activities that children can do with them. The most common operations with patterns include: exploring, identifying, expanding, reproducing, presenting and describing patterns (Van de Walle, 2004; Radatz et al., 1998). We will describe the characteristics of each of them below.

1. **Exploring** patterns implies their presentation in a certain context, for which it is necessary to analyze the structure of the patterns beforehand. During the exploration, it is important to find its basic elements (Vogel, 2005).

2. **Identifying** patterns is initially an intuitive process and relates to the structure as a whole. To identify a pattern is to distinguish random occurrences from those that are structured. Identification of patterns is possible only in structured phenomena, in contrast to random ones where this is not possible (Vogel, 2005).

3. **Expanding (continuing)** a certain pattern formation implies mental activities in which the individual is aware of that pattern. Essential to this process is the identification of the characteristics of the pattern - its basic element and its regularities. The expansion of patterns is most often done with the guidance of adults. Pattern extension tasks begin with showing a pattern to the child, and then asking the child to continue the same pattern. Many children succeed in extending the pattern without necessarily recognizing the unit of repetition (Papić et al., 2011). Economopolus (1998) believes that in order for children to be able to generalize and predict patterns, they must mentally separate themselves from simply looking at the structure of patterns, that is, see what the unit of repetition consists of.

4. **Reproduction** of patterns implies the re-creation of an already existing pattern (Rittle-Johnson et al., 2015). When it comes to pattern reproduction, Papić et al. (2011) distinguish two types of reproduction: duplication and copying. *Duplication* implies creating the same pattern using the same materials, while *copying* implies abstracting the unit of repetition and using it while creating a pattern with different materials. For example, children may be presented with a necklace in which the beads alternate in the pattern ABBCABBC, and asked to make several necklaces containing the same bead pattern (duplication). Or, using the same repeat unit, children can make a sash for a dress out of colored flowers that follow the ABBCABBC pattern. Reproduction of patterns requires very precise and consistent analysis. Recreating and comparing patterns is an important requirement for discovering regularities (Vogel, 2005).

5. **Representing and describing** patterns involves determining the rules that characterize its structure according to appropriate descriptive features (Stern et al., 2003). These descriptions enable the reconstruction of patterns.

Interaction with patterns does not imply strict following of this order and largely depends on the context in which the patterns are used, the tasks that are used as motivation for their use (Vogel, 2005; Tsamir et al., 2017).

In addition to the mentioned operations, some of the authors highlight the most common activities of preschool children when encountering patterns, such as: creating, abstracting and verbalizing patterns (Tsamir et al., 2017).

The **creation** of patterns initially takes place spontaneously, most often from materials and elements in the environment: painting different lines, making necklaces from play materials, arranging geometric shapes according to a certain order, etc. (Fox, 2005; Waters. 2004; Bäckman, 2016);

Abstracting patterns implies that children can be asked to make a new pattern modeled on a previous one using different elements but the same unit of repetition (Rittle-Johnson et al., 2013). Being able to translate patterns into new media represents a more advanced stage than being able to copy, expand, or correct a pattern (Sarama & Clements, 2009). The abstraction of patterns occurs as one of the activities of the reproduction operation, which was discussed by Papić et al. (2011).

Some tasks focus on **verbalization**. For example, a child may consider a pattern such as “blue, yellow, yellow, blue, yellow, yellow” to be the same as “curved, pointed, pointed, curved, pointed, pointed” patterns and describe it in words (Papić et al., 2011).

Previously, the most common activities that we encountered in the literature were presented. It is important to emphasize that in addition to these, activities such as correcting, completing, describing the elements of the patterns and defining the rules of the forms (in a child-specific way) can be done with children.

In many studies (Zazkis & Liljedahl, 2002; Hutchinson & Pournara, 2011; Papić et al., 2011; Rittle-Johnson et al., 2014; Tsamir et al., 2017) it has been proven that children of preschool age, specifically aged 4- 6-year-olds have a wide range of abilities when it comes to repeating patterns. Children of this age are able to successfully copy, expand, and even abstract a repeating pattern. However, the level of success of the aforementioned abilities depends on the complexity of the form itself, i.e. its structure, as well as on the requirements addressed to the children. More precisely, children of preschool age show a high rate of success in those operations and activities that do not necessarily require recognition of the structure of the form, or units of repetition of the proposed pattern. Therefore, activities such as creating one's own pattern or generalizing it, most children of preschool age are not able to do.

For example, the results of research by Hutchinson and Pournara (2011) show that most children aged 4.5-5.5 years successfully *copy* (75%) and *extend* the pattern (87.5%), while a smaller number of them (50%) are able to *create* their own pattern, with success varying depending on the complexity of the pattern structure and the number of elements. Many of the children's answers indicate that the children did not understand the structure of the pattern, because when asked to explain their pattern, they counted each element of the pattern individually. Only one child out of eight examined was able to recognize that he used the unit of repetition 7 times. When it came to completing the form, which involved looking at the elements to the left and right of the missing field, most children did it successfully. Although there were children who were more successful than others on individual tasks, thus showing better competence, it is not visible that they understand the structure of the pattern, but that they create the pattern according to the principle of “what goes next”. As a key step toward

understanding pattern structure, the authors cite “what goes here” reasoning, as well as the ability to identify the unit of repetition. The authors believe that at this age, work on patterns of this type should be increased, as well as their integration with other contents in the curriculum.

Rittle-Johnson et al. (2014) focused their research on understanding the pattern structure of children aged 4-5 years, relying on construction maps that indicate the level of mastery of certain operations and activities within the pattern. The construction map of this research contains four levels of abilities (less sophisticated abilities are at the bottom of the map and more sophisticated at the top), which differ according to the level of abstraction required in the task and is based on the learning trajectory of patterns and structures proposed by Clements and Sarama (2009). More specifically, Level 1 involves copying patterns, Level 2 expanding patterns, Level 3 abstracting the hidden structure of the pattern using another material, and Level 4 involves explicitly recognizing the smallest unit of the pattern. The research results show that children of this age have mastered Levels 2 and 3, that is, they are successful in pattern expansion tasks, which is also confirmed by the research of Hutchinson and Pournara (2011) and their abstraction (colors and shapes). Contrary to previously mentioned research the authors showed that children were less successful in copying task and explicit recognition of repetition units. Research shows that more exposure to activities with repetition patterns, as well as feedback that follows the activity, contributes to better understanding and better success of children on tasks of this type. For example, during the first research session, 59 out of 66 children made multiple errors on 8 tasks, while the other 7 children were correct on all 8 tasks. The number of errors that children made varied from 2 to 5. More than 65% of children made partial errors, and close to half of the children randomized objects, collated objects, or made a pattern with a simple repeating unit (AB). The number of errors decreased significantly after the children received feedback. In addition to more frequent exposure to the tasks, success was also influenced by the number of elements within the forms. For example, children made fewer mistakes with patterns that had three elements compared to those that had 4 elements.

Tsamir et al. (2017) showed in their study that children aged 5 to 6 can successfully expand patterns by more than one element, but that the success of the expansion depends both on the structure of the pattern and on the proposed continuation, and that children are more successful in extending a pattern that ends with a complete unit of repetition. When it comes to abstraction tasks, with the increase in abstractness and the ability to generalize, children’s success in perceiving the structure of a pattern also decreases, since when comparing two patterns, children were most successful when the patterns were made of the same material, and least successful when they had to recognize different structures on different materials. As part of the research, examples were chosen in which the mentioned units of repetition were complete or incomplete and in which the structure and materials shown to the children varied. The results of the research show that there were children who were successful when asked to extend the pattern, but also that this success inevitably depended on whether the repetition unit was complete or not: 67% of them successfully extended the pattern by choosing the appropriate continuation of the pattern when it ended with a complete unit of repetition, on the contrary, 60% of children chose an adequate continuation of the pattern when the unit of repetition

was not completed, or 15% of the children managed to correctly choose the endings for both patterns, without simultaneously choosing the wrong endings. Although the difference is not small, these data suggest that children are still able to see the complete repetition unit within the patterns. When it comes to understanding pattern structure in abstraction tasks, where children compared pairs of patterns in which the type of material and repetition units were varied, the results show the following:

- Children of preschool age are more successful in recognizing the structure of the pattern if the same material is used in the observed pair.
- When pairs of patterns are made of the same materials, children are equally successful at spotting the structure and non-structure of the pattern;
- When patterns are made of different materials, children perceive patterns with the same rather than different structures more easily.

Based on the previous construction maps from the research of Sarama & Clements (2009) and Rittle-Johnson et al. (2014), we suggested a construction map (Table 1) of which operations and activities preschool children first master, more precisely which are more sophisticated operations and activities at this age.

Table 1. Constructor map of operations and activities with repeating patterns

Level	Operation/activity	Researches
Level 6	Identification of unit of repetition	Hutchinson & Pournara, 2011; Rittle-Johnson et al, 2014; Tsamir et al., 2017;
Level 5	Producing	Hutchinson & Pournara, 2011;
Level 4	Abstraction	Rittle-Johnson et al, 2014; Tsamir et al., 2017;
Level 3	Completing	Hutchinson & Pournara, 2011:
Level 2	Copying	Hutchinson & Pournara, 2011; Rittle-Johnson et al, 2014;
Level 1	Extending	Hutchinson & Pournara, 2011; Tsamir et al., 2017;

The existing construction map of research by Rittle-Johnson et al. (2014) was supplemented with 2 more levels, i.e. activities of completing and creating patterns. In addition, a change was made in the order of the levels suggested by the mentioned researchers. The aforementioned additions and changes to the construction maps were based on data on the success of children of a certain age in these activities. For example, the copying task was one of the more successful operations in Hutchinson & Pournara (2011), while in Rittle-Johnson et al. (2014) children were less successful during these activities. The reason may be in the differences in the age of the children, that is, in the cognitive abilities of children who at a younger age had a weaker ability to perceive the unit of repetition or failed to develop a sufficiently effective strategy in order to reach the correct solution. When it comes to the completing (replenishment) activity, which until now was not visible in the construction maps, we considered it to be at Level 3. Comparing the results with other operations and activities in the research of Hutchinson & Pournara (2011), the conclusion is reached that the children were less

successful in relation to the extending and copying activities, but still better in relation to the task of creating patterns. When it comes to Level 4 and Level 5 from the table shown, we established the order based on the age of the children and success in these activities, since the activities of abstraction and creating patterns were not found in all three studies. In order to determine the sequence of levels with certainty, it is necessary to rely on more relevant research that deals with these operations and activities. The results of all three studies agree that the most sophisticated level of children's thinking with repetition patterns is the identification of the unit of repetition.

IMPLICATIONS FOR THE WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN

At the very beginning, it is important to note that the educational practice in Serbia, as well as none of the previous and current preschool education programs (*Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa*, 2006; *Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa*, 2018) do not recognize the pattern as one of mathematical content that must be implemented in everyday work, in contrast to preschool programs in other countries (Australian curriculum, 2018; Statutory framework for the early years foundation stage, 2021).

In order to realize the potential of patterns in early education plans and programs, it is clear that practice in kindergarten is crucial. It is necessary to implement them in both mathematical and other forms of activity with children of this age. Activities with patterns can be developed through a range of contexts, such as those present in literature, music, dance, children's physical activity, etc. Many authors recommend explicit pattern learning as well as child-initiated play (Garrick et al., 2005; McCluskey et al., 2018). Pattern teaching activities should include as many activities and operations as possible, not only those that involve copying or extending them (Garrick et al., 2005; Miller et al., 2016).

Apart from the indisputable need to implement content that breaks patterns in educational work with children of preschool age, it is also necessary to emphasize the need for training both kindergarten teachers and future kindergarten teachers to work with them. Some of existing research shows that pattern teaching should be supported by knowledge of its developmental progression (Frye et al., 2013) since practitioner understanding of patterns (Houssart, 2000) and identification of pattern types (McGarvey, 2012) vary in their sophistication and complexity. A specific assessment of children's ability to work on patterns should enable overcoming difficulties through practice.

CONCLUSION

As already has been pointed out several times, the importance of patterns in general, and especially repeating patterns at preschool age is very big. Therefore, it is not surprising that there is a large number of research, especially at preschool age, which we encountered during the literature review. Researches show that children of preschool age master operations such as copying, expanding and abstracting patterns, which does not necessarily imply that children are able to recognize structure or the repetition unit of the pattern. More precisely, we can conclude that: 1. children at preschool age are

able to successfully work with repeating pattern operations that do not necessarily imply recognition of its structure, and 2. children's success largely depends on the complexity of the structure, the number of pattern elements and the number of elements within the repetition unit.

Given that most of the research we encountered deals with repeating patterns, some implications for future research may include examining the possibilities and abilities of preschool children in working with other types of patterns, such as growing and spatial patterns. Since most of the existing research is based on operations and activities that have already been examined at these ages, it is especially important to pay attention to other operations and activities that preschool children perform when working with patterns, such as describing, verbalizing, "fixing" the pattern, etc. Some future research should examine children's success in these activities. Additional systematization of existing research with new data can help expand the already existing construct map (Sarama & Clements, 2009, Rittle-Johnson et al., 2014). Observation of children while working on other activities with patterns or individual interviews with them can contribute to supplementing and elucidating the picture about the strategies used with patterns, but also about in which specific cases they lead children to the correct solution and successful understanding of the repetition unit.

References

1. ACARA. (2018). *Australian curriculum: F-10 (v 8.4)*. Sydney: ACARA.
2. Bäckman, K. (2016). Children's play as a starting point for teaching shapes and patterns in the preschool. In T. Meaney, O. Helenius, M. L. Johansson, T. Lange, & A. Wernberg (Eds.), *Mathematics education in the early years—Results from the POEM2 Conference* (pp. 223–234). New York: Springer International Publishing.
3. Björklund, C. (2016). Playing with patterns: Conclusions from a learning study with toddlers. In T. Meaney, O. Helenius, M. L. Johansson, T. Lange, & A. Wernberg (Eds.), *Mathematics education in the early years—Results from the POEM2 Conference* (pp. 269–288). New York: Springer International Publishing.
4. Department for Education (2021). *Statutory framework for the early years foundation stage*. <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2> (Visited: 22. 8. 2022.).
5. Economopoulos, K. (1998). What comes next? The mathematics of pattern in Kindergarten. *Teaching Children Mathematics*, 5(4), 230–233.
6. English, L. (2004). Promoting the development of young children's mathematical and analogical reasoning. In L. English (Ed.), *Mathematical and analogical reasoning of young learners*, p. 201–213. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
7. English, L. D., & Warren, E. A. (1998). Introducing the variable through pattern exploration. *Mathematics Teacher*, 91(2), 166–170

8. Fox, J. (2005). Child-initiated mathematical patterning in the pre-compulsory years. In H. Chick and J. Vincent (Eds.). *Proceedings of the 29th conference of the international group for the psychology of mathematics education*, vol. 2, p. 313-320. Melbourne: PME.
9. Frye, D., Baroody, A.J., Burchinal, M., Carver, S. M., Jordan, N. C., & McDowell, J. (2013). *Teaching math to young children: A practice guide [NCEE 2014-4005]*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE).
10. Garrick, R., Threlfall, J., & Orton, A. (2005). Pattern in the nursery. In A. Orton (Ed.), *Pattern in the teaching and learning of mathematics* (pp. 1–17). London: Continuum.
11. Ginsburg, H., Inoue, N., & Seo, K. H. (1999). Young children doing mathematics: Observations of everyday activities. In J. Copley (Ed.), *Mathematics in the early years* (pp. 88–99). Reston, VA: NCTM.
12. Ginsburg, H. P., Lin, C.-l., Ness, D., & Seo, K.-H. (2003). Young american and chinese children's everyday mathematical activity. *Mathematical Thinking and Learning*, 5, 235-258. doi:10.1207/S15327833MTL0504_01
13. Greenes, C., Ginsburg, H. P., & Balfanz, R. (2004). Big Math for Little Kids. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 159–166
14. Houssart, J. (2000). Perceptions of mathematical pattern amongst primary teachers. *Educational Studies*, 26(4), 489–502.
15. Hutchinson, E., & Pournara, C. (2011). Pre-school children's understanding of Mathematical patterns. *South African Journal of Childhood Education*, 1, 20.
16. Liljedahl, P. (2004). Repeating pattern or number pattern: The distinction is blurred. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 26(3), 24–42.
17. McGarvey, L. M. (2012). What is a pattern? Criteria used by teachers and young children. *Mathematical Thinking and Learning*, 14(4), 310–337.
18. Miller, M. R., Rittle-Johnson, B., Loehr, A. M., & Fyfe, E. R. (2016). The influence of relational knowledge and executive function on preschoolers' repeating pattern knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 17(1), 85–104.
19. Mulligan, J. & Mitchelmore, M. (2009). Awareness of pattern and structure in early mathematical development. *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), 33-49.
20. Mulligan, J. T., & Mitchelmore, M. C. (2013). Early awareness of mathematical pattern and structure. In L. English & J. Mulligan (Eds.), *Reconceptualizing early mathematics learning* (pp. 29–45). New York: Springer.
21. Mulligan, J., Oslington, G. & English, L. (2020). Supporting early mathematical development through a 'pattern and structure' intervention program. *ZDM Mathematics Education* 52, 663–676 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01147-9>
22. National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.
23. National Council of Teachers of Mathematics. (2006). Curriculum focal points for prekindergarten through Grade 8 mathematics. Reston, VA: Author.

24. Papic, M. & Mulligan, J. (2005). Pre-schoolers' mathematical patterning. In P. Clarkson, A. Downton, D. Gronn, M. Horne, A. McDonough, R. Pierce, and A. Roche (Eds.). *Building connections: Theory, research and practice*, p. 609-616. Proceedings of the 28th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Melbourne. Sydney: MERGA.
25. Papic, M. (2007). Promoting repeating patterns with young children—More than just alternating colours! *Australian Primary Mathematics Classroom*, 12(3), 8–13.
26. Papic, M. & Mulligan, J. (2007). The growth of early mathematical patterning: An intervention study. In J. Watson and K. Beswick (Eds.). *Mathematics: Essential research, essential practice*, p. 591-600. Proceedings of the 30th annual conference of the Mathematics
27. Papic, M., Mulligan, J., & Mitchelmore, M. (2011). Assessing the development of preschoolers' mathematical patterning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(3), 237–269.
28. *Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa* (2006). Prosvetni glasnik, br. 14.
29. *Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2018). Prosvetni glasnik, br. 16
30. Radatz, H., Schipper, W., Dröge, R. & Ebeling, A. (1998): Handbuch für den Mathematikunterricht. 2. Schuljahr. -Hannover: Schroedel
31. Rittle-Johnson, B., Fyfe, E. R., McLean, L. E., & McEldoon, K. L. (2013). Emerging understanding of patterning in 4-year-olds. *Journal of Cognition and Development*, 14(3), 376–396.
32. Rittle-Johnson, B., Fyfe, E. R., Loehr, A. M., & Miller, M. R. (2015). Beyond numeracy in preschool: Adding patterns to the equation. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 101–112. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.005>
33. Sarama, J., & Clements, D. (2009). Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children. London, England: Routledge.
34. Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334–370). New York: Macmillan.
35. Steen, L. (1990). *On the shoulders of giants: New approaches to numeracy*. Washington, DC: National Academic Press.
36. Threlfall, J. (1999). Repeating patterns in the early primary years. In A. Orton (Ed.), *Pattern in the teaching and learning of mathematics* (pp. 18–30). London, UK: Cassell.
37. van de Walle, J. A. (2004): Elementary and middle school mathematics. Teaching developmentally. 5th ed. - Boston: Pearson Education
38. Vogel, R., & Wessolowski, S. (2005): Muster und Strukturen. Eine Leitidee für den Mathematikunterricht. – In: J. Engel, R. Vogel & S. Wessolowski (Hrsg.), *Strukturieren – Modellieren – Kommunizieren. Leitbilder mathematischer und informatischer Aktivitäten*. Hildesheim: Franzbecker. pp. 57-67
39. Warren, E. (2005). Patterns supporting the development of early algebraic thinking. In P. Clarkson, A. Downton, D. Gronn, M. Horne, A. McDonough, R. Pierce and A. Roche (Eds.). *Building con-*

- nections: Theory, research and practice*, p. 759-766. Proceedings of the 28th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Melbourne). Sydney: MERGA.
40. Waters, J. (2004). Mathematical patterning in early childhood settings. In I. Putt, R. Faragher, & M. McLean (Eds.), *Mathematics Education for the Third Millennium: Towards 2010*. Proceedings of the 27th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (Vol. 2, pp. 565– 572). Townsville, Australia: MERGA.
41. Zazkis, R., & Liljedahl, P. (2002). Generalization of patterns: The tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational Studies in Mathematics*, 49(3), 379–4

Марија М. Воркапић

Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Београд

ПОНАВЉАЊЕ ШАБЛОНСКИХ АКТИВНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме: Активности са обрасцима су веома честе и веома важне у периоду раног образовања деце. Обрасци су присутни у различитим облицима и контекстима у вртићу, где се деца предшколског узраста често сусрећу са ситуацијама у којима раде на уочавању или предвиђању одређених правилности, било да је реч о свакодневним животним ситуацијама попут ређања у колону (дечак-девојчица-дечак-девојчица) или цртања шара зебри (црно-бело-црно-бело) итд. Нова истраживања раног математичког образовања указују на (позитиван) утицај овог садржаја на развој бројних математичких компетенција, не само оних које се односе на алгебарске способности, мерење и просторно закључивање. Циљ овог рада јесте да прикаже развој компетенција у вези са појмом обрасца код деце предшколског узраста. У првом делу рада су приказане теоријске основе математичких образаца, њихова категоризација и типови, њихов значај у предшколском узрасту, као и специфичне активности и операције са којима се могу сусрести у раду са децом предшколског узраста. У раду су приказане и особености посебне категорије образаца – образаца понављања, који су у фокусу овог рада. Надаље, у раду су приказана нека од претходних истраживања која су усмерена на дечије активности приликом идентификовања структуре обрасца или јединица понављања.

Кључне речи: обрасци понављања, предшколски узраст, јединица понављања.

Раг ђримљен: 18. 8. 2022. / Раг ђприхваћен: 21. 10. 2022.

Јован Д. Маџут¹

Докторанд Учитељског факултета, Универзитет у Београду

Оригинални научни рад

Методика теорија и пракса 2/2022

УДК: 371.3::811.163.41

811.163.41'373.7

Стр. 208–224

ПРИРОДА ЛИНГВОМЕТОДИЧКОГ ТЕКСТА У НАСТАВИ ФРАЗЕОЛОГИЈЕ²

Сажетак: Садржаји фразеологије су 2019. године постали саставни део *Програма наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања* (2019) и део исхода. Разматрајући природу фразеологизама као језичких појава и потребу њиховог тумачења у оквиру контекста, закључено је да би један од путева сазнања у настави фразеологије могао да се реализује применом лингвометодичког текста. Увидом у методичку литературу примећено је да се полазни текст дефинише једино у односу на наставу граматике и наставу правописа. Циљ овог рада је да испита природу лингвометодичког текста у настави фразеологије. За потребе рада организовано је емпиријско истраживање на узорку од 20 ученика четвртог разреда основне школе. Коришћена је метода тестирања, а резултати су анализирани квалитативно. Дошло се до закључка да лингвометодички текст у настави фразеологије преузима многа својства полазног текста у настави граматике и настави правописа, али и да има своје посебне карактеристике: не сме бити отпоран на утицаје савремене културе; ваљало би да ликови који се у њему јављају и који користе/којима су упућени фразеологизам буду деца; фраза мора бити употребљена на крају текста и графички-визуелно издвојена од остатка текста; полазни текст мора поседовати троделну методичку апаратуру – први део: две врсте питања (репродуктивна питања којима се проверава разумевање контекста и питања везана за тумачење структуре фразеологизма), други део – питање

¹ macut.jovan@gmail.com

² Рад је настао као испитна обавеза у оквиру курса Савремени токови методике српског језика у разредној настави, на другој години докторских академских студије.

којим се врши мисаоно уопштавања, трећи део – налог којим се проверава ученичка способност препознавања правилне употребе фразе у новој говорној ситуацији.

Кључне речи: фразеологија, лингвометодички текст, језичка култура, методика наставе српског језика и књижевности, методика фразеологије.

УВОД

Методика наставе говорне културе представља предметну област методике наставе српског језика и књижевности. „Циљ методике наставе говорне културе је оспособљавање ученика за усмено и писмено изражавање“ (ЛОТ 2014: 413). Павле Илић наводи да, сходно чињеници да се настава свих осталих предмета користи различитим облицима усменог и писменог изражавања „развој културе изражавања и треба сматрати општешколским задатком“ (Илић 2006:540). Иако су садржаји наставе језичке културе усмерени претежно на различите облике усменог и писменог изражавања у домен ове предметне области одскора спадају и садржаји фразеологије. Присуство ових програмских садржаја у *Пројектима наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања* из 2019. године³ који се примењује почевши од школске 2021/2022. године, као и уврштавање фразеологизама у исходе самог предмета,⁴ од неизмерног је значаја јер доприноси развоју ученичких језичких компетенција на млађем школском узрасту.

С обзиром да фразеологизми представљају језичке појаве њихово тумачење би могло да буде започето одговарајућим методичким полазним (лингвометодичким) текстом, како то обично бива са тумачњем језичких појава. Међутим, након пруженог увида у методичку литературу, као и у радове који темељ за своју анализу преузимају из методичке литературе (Зељић 2020) увидели смо да аутори појам лингвометодичког текста дефинишу једино у односу на наставу граматике и правописа.⁵ Садржаји фразеологије (сагледани кроз перспективу програма) не припадају ни области граматике ни правописа, већ их програм сврстава у домен садржаја *Језичке културе* (Правилник о програму 2019). Поставља се питање – на који начин започети методичку обраду садржаја из фразеологије? Сматрамо да лингвометодички текст представља један од могућих сазнајних путева у настави фразеологије.

3 О променама в. детаљније у: Стакић 2020, 155-166 стр.

4 Након завршетка четвртог разреда основне школе ученик ће бити оспособљен да „препозна значење речи и фразеологизама који се употребљавају у свакодневној комуникацији“ (Правилник о програму 2019).

5 Ниједан час граматике, било да је реч о обради, утврђивању или проверавању, не сме проћи без тзв. *методичког полазног текста*. [...] То је текст од којег се полази у процесу усвајања граматичких категорија“ (Милатовић 2013: 388). „ЛИНГВОМЕТОДИЧКИ ТЕКСТ – текст у настави граматике и правописа на којем се уочава језичка појава и њене карактеристике (на часу обраде), одн. на ком се проверава функционално знање о усвојеној језичкој појави (на часу утврђивања)“ (ЛОТ 2014: 357).

„Лингвометодички текст представља предлогак, полазни текст на којем ученици уочавају одређену језичку (граматичку или правописну) појаву“ (Зељић 2020: 116).

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Фразеологизми су „устаљене језичке јединице које се састоје од најмање две речи и имају јединствено значење“ (Драгићевић 2010: 24). Употреба фразеологизама стилски боји говор, чини га експресивнијим, односно „чини казивање живљим, рељефнијим“ (Дешић 2008: 220). Анализа фразеа⁶ подстиче ученике да промишљају језик који говоре што их уводи у дубље разумевања механизма његовог функционисања и упућује их „ка ономе што се у језику и са језиком може“ (Бугарски 1998: 62-63).

О значају фразеологије сведочи и студија Драгане Мршевић-Радовић *Фразеологија и национална култура* (Мршевић-Радовић 2014) у којој ауторка кроз тумачење семантике фразеолошких јединица настоји да допринесе реконструкцији специфичне језичке слике света нашег народа.⁷

Наставно тумачење садржаја из фразеологије требало би да буде уско везано за контекст говорне ситуације. На то нас упућује и „Упутство за дидактичко-методичко остваривање програма“: „Изузетно је значајно да се ове лексеме и устаљени изрази не изучавају изоловано, изван контекста, већ је потребно указати ученицима на њихову функцију у стварној језичкој употреби“ (Правилник о програму 2019). О значају контекста у својој докторској дисертацији *Фразеологизми у лектири за основну школу* пише и Биљана Никић. Један од подналова у оквиру теоријског дела дисертације јесте „Значај контекста“ (Никић 2020: 36).

Посматрајући методичку литературу увидели смо да нивои учења у настави фразеологије и даље нису истражени, што свакако представља подстрек за будућа истраживања, али и потешкоћу приликом реализације методичких истраживања везаних са садржаје фразеологије.⁸ Као методички оквир у овом раду (у мери у којој то природа садржаја буде допуштала) водићемо се постојећим нивоима учења у настави граматике (Милатовић 2013: 385). Како би ученичко познавање фразеологизма било функционално (али и потпуно) у настави фразеологије се не сме остати на нивоу разумевања. Ученика морамо и оспособити за употребу фразеологизма у новим говорним ситуацијама. Једино у том случају – када ученик уме да дефинише значење фразеологизма⁹ и оспособљен је за његову правилну употребу у новој ситуацији,¹⁰ можемо рећи да је ученичко познавање одређене фразе целовито и потпуно и да је настава фразеологије сврсисходна.

6 Појмове фразеологизам, фраза, фразеолошка јединица у овом раду користимо као синонине.

7 „У књизи *Фразеологија и национална култура* нашим интересовањем је обухваћена фразеологија српског књижевног језика у којој су прикупљене, наталожене и сачуване у колективном памћењу културне чињенице од значаја за укупност културе српског народа као *националне културе*, а за предмет изучавања одређен је начин на који се у српском језику одражава његова материјална и духовна култура и исцртава фразеолошка слика света“ (Мршевић-Радовић 2014: VI).

8 „Према нашим сазнањима, малобројна су истраживања о фразеологији у методици наставе Српског језика и књижевности. Аутори су се најчешће фразеологије дотицали пишући о лексикологији у настави нашег предмета, и то углавном о речницима у настави, тумачењу непознатих речи и израза и начинима за богаћење речника ученика. Мали број радова говори искључиво о месту фразеологије у настави матерњег језика“ (Никић 2020: 196).

9 „3. *Ниво дефинисања* (то је ниво језичког уопштавања, стварања правила и дефиниција)“ (Милатовић 2013: 385).

10 Еквивалент нивоа учења у настави фразеологије у овом случају био би ниво примене „(ученик је оспособљен да примени одређена језичка сазнања у пракси, било да је реч о писменом или о усменом изражавању)“ (Милатовић

Лингвометодички текст представља полазни методички текст у настави граматике и правописа. „Обично се састоји из две целине → **текста** у ужем смислу речи, изабраног по методичким критеријумима, и методичке апаратуре – питања и други радни задаци и подстицаји“ (ЛОТ 2014: 357). Лингвометодички текст у ужем смислу мора испунити одређене критеријуме, односно поседује својствене карактеристике. Мора бити: „– засићен примерима језичке појаве;// – кратак;// – логичан;// – разумљив;// – примерен ученицима;// – садржајан;// – занимљив;// – економичан;// – прилагођен потребама наставе граматике“ (Милатовић 2013: 389). Узимајући у обзир чињеницу да лингвометодички текст сагледавамо из дискурса наставе фразеологије увиђамо да је немогуће да он буде засићен примерима језичке појаве због саме природе ове врсте наставних садржаја који нам иманентно служе као методички водич за њихово методичко тумачење.

Друга целина лингвометодичког текста јесте методичка апаратура која није нужно обавезни део полазног текста. „Да би се ученик водио на путу од уочавања до уопштавања и дефинисања важна је и адекватна методичка апаратура (низ захтева, питања и налога) која би требало да се нађе у уџбенику након лингвометодичког текста“ (Кањевац 2018: 54). Лингвометодички текст може бити везан и невязан, односно може представљати текст изнет као одређена целина (прим. одломак из књижевног дела, новински текст, говорни текст) или реченице које не чине целину (Милатовић 2013: 389).

У свом тексту „Коришћење уметничких текстова у настави граматике“ Душан Мандић се осврће на принцип јединства на којем се заснива савремена настава језика и књижевности и закључује да је „основни методски поступак ослањање на уметнички текст, у коме се садржи све богатство, лепота и законитост књижевног језика“ (Мандић 1995: 333). Након указивања на четири примера у којима пружа увид у могућности употребе уметничког текста као методичког полазног текста, Мандић ипак закључује да је уметнички текст „само један вид примењеног језика који се може користити у обради граматике. Веома успешно могу се користити и различити типови говорних ситуација, као језик ученичких писаних радова, научних дела, штампе, радија, телевизије и филма“ (Мандић 1995: 344).

Иако је према мишљењу истакнутих методичара пожељно као лингвометодички текст узети одређену целину, односно целовит одломак из књижевног дела, Дешић се залаже за увођење разноврсних полазних текстова у наставу језика.

Пракса показује да се још увијек у нашим школама обично узимају одломци из књижевних дјела да би се на њима показао неки језички феномен. На тај начин се код ученика ствара погрешна и непотпуна слика о језику: добар језик је само оно што налазимо у књижевним дјелима, то је идеал којем треба тежити. [...] Осим тога, биће потребно да наши ученици далеко више слушају снимљене текстове, изговорене на радију и телевизији, у филму, у позоришној представи, у свакодневном животу. (Дешић 1995: 329)

Након кратких теоријских увида, а узимајући у обзир новонастале промене у програмима разредне наставе, постављамо питање – каква је природа лингвометодичког текста у настави фразеологије?

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ нашег истраживања јесте испитивање природе лингвометодичког текста у настави фразеологије. То ћемо учинити спровођењем емпиријског истраживања на узорку од 20 ученика четвртог разреда. Истраживање спроводимо на самом крају ученичког четвртог разреда. Исходи би, стога, требало да буду остварени.

Из постављеног циља произилазе следећи истраживачки задаци:

- утврдити да ли ученици, и у којој мери, умеју да дефинишу значење фразеологизама;
- утврдити да ли, и у којој мери, тачни одговори на питања у оквиру методичке апаратуре утичу на тачно дефинисање фразеологизма;
- испитати да ли су ученици способни да препознају правилну употребу фразеологизма у новој говорној ситуацији.

Хипотеза истраживања је следећа:

- присуство говорног лингвометодичког текста и методичке апаратуре помаже ученицима у разумевању фразеологизма и развија способност ученика да препознају правилну употребу фраза у новој говорној ситуацији.

Користићемо се методом тестирања, а резултате истраживања ћемо тумачити квалитативно. Непосредно пре спровођења самог истраживања, односно пре него што ученицима поделимо тест (Прилог број 1), разговараћемо са њима о фразеологији и главним особинама фразеологизама како бисмо активирали њихов фразеолошки корпус.

Приликом избора фразеологизама који ће ученици тумачити водили смо се критеријумима које је у својој монографији *Дејте чиишала и хронолоија чиишања* изнела Вишња Мићић. У питању су следећи критеријуми: васпитна примереност, визуелна представљивост, искуствена блискост, фреквентност (Мићић 2020: 58-59).

АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА И ДИСКУСИЈА

- **Дати зелено светло** – „одобрити нешто, сагласити се да неко може да почне са нечим, да нешто може да почне, дозволити некоме да нешто учини“ (Оташевић 2012: 192).

Лингвометодички текст везан за тумачење овог фразеологизма своју радњу смешта у школски контекст, тачније у учioniцу – простор који је ученицима близак и познат (Прилог 1). Методичка апаратура која се бави самом структуром фразеологизма упућује ученике на прављење аналогije са бојама на семафору и њиховим значењем за учеснике у саобраћају, чиме само тумачење фразе чинимо искуствено блиским ученицима.

Анализом ученичких одговора из методичке апаратуре увидели смо да је више од половине ученика, тачније њих шеснаест (80%), дало тачне одговоре на репродуктивна питања која су везана за разумевање самог текста, као и на питања везана за структуру саме фразе, тачно је дефинисало његово значење и препознало правилну употребу у новој говорној ситуацији.

Четворо ученика (20%) је дало погрешан одговор на репродуктивно питање: *Збој чеја она [Мира] сматра да смеју да обришу таблу?*¹¹

Неопходно је да се осврнемо на један тачан одговор на ово питање: *Мира сматра да смемо јер је учитељица дала зелено светло односно дозволу да смемо*. Сагледајмо употребу броја у којем се налази глагол у наведеном примеру (*сметмо* уместо *смеју*). Чињеница да је оваква употреба присутна на два места у самом одговору указује на то да није направљена случајна грешка. Закључујемо да је код ученика дошло до саживљавања са ликовима у тексту. Сматрамо да је разлог томе смештање саме ситуације у школски контекст, искуствено близак ученику.

Један ученик (5%) је дао погрешан одговор на питање: *Шта Мира мисли?* Скоро сви ученици, тачније њих деветнаесторо (95%), су разумели значење фразе. Један ученик (5%) није извршио мисаоно уопштавање ове фразе, односно одговор је дао само у односу на конкретну ситуацију из лингвометодичког текста: *Да може да крене, може да брише*. Сви ученици, њих двадесеторо (100%), препознали су тачну употребу фразеологизма у новој говорној ситуацији.

- **Мешати бабе и жабе** – „спајати потпуно различите ствари“ (Оташевић 2012: 21).

За исправно тумачење овог фразеологизма у односу на контекст неопходно је да ученици буду способни да разумеју узрочно-последичну везу између довољне количине сна, с једне стране, и енергије коју тај сан пружа, с друге стране (Прилог 1). Једино на тај начин, ученик ће моћи да увиди да Стефанов аргумент није валидан, односно да нема никакве повезаности са његовом тежњом. Методичка апаратура која се бави структуром фразеологизма наводи ученике на фонетску сличност, односно сличност у звучању, између речи *баба* и *жаба*, али од њих такође захтева да изврше поређење ова два појма.

Анализом ученичких одговора из методичке апаратуре увидели смо да је 5 ученика (25%) дало тачне одговоре на сва питања из методичке апаратуре, тачно дефинисало значење фразе и препознало њену правилну употребу у новој говорној ситуацији. Троје ученика (15%) није тачно одговорило на питање: *Шта Стефан наводи као разлог којим покушава да убеди маму да му ипак дозволи да остане будан?* Питања прате хронологију догађаја у самом лингвометодичком тексту, односно везана су за конкретне исказе које ликови упућују једни другима. Увиђамо да ученици који нису дали тачан одговор на ово питање нису пратили хронолошки ток исказа. Деветоро ученика (45%) је у узрочно-последичан однос довело Стефанов успех у школи са његовим жељама везаним за гледање цртаног филма. Као тачан одговор на питање: „*Какве везе има њејиница из математике са њледањем ејизоде Мајнкрафта до касно у ноћ?*“ а узимајући у обзир природу фразеологизма употребљеног у тексту, узели смо у обзир само одговоре који указују на то да не постоји никаква повезаност између ове две појаве. Тачан одговор пружило је једанаест ученика (55%). Деветоро ученика (45%) није увидело да је налог који је пред њима

11 Нетачни одговори ученика: *Зато што ће их учитељица похвалити*. / *Зато што је учитељица можда рекла да више неће писати на таблу*. / *Јер она мисли да ништа није важно*. / *Мисли да није толико важно*. Из ученичких одговора можемо закључити да нису увидели да истакнута фраза на крају лингвометодичког текста, коју је учитељица упутила Мири, игра кључну улогу у формирању Мириног мишљења. Оно није формирано на основу личних афинитета и претпоставки, већ на основу учитељичиних упута.

заправо поређење према сличности (која не постоји): *Има везе да би му мама доуустила. / Да је заслужио да їледа. / Да би му мама дозволила да їледа.* Наредни налог за ученике је имао за циљ да укаже на фонетску сличност између речи *бабе* и *жабе*. Управо због тога од ученика тражимо да те речи тихо изговоре и упореде их само по звучности, не по значењу. Дванаест ученика (60%) је увидело сличност у звучању, осам ученика (40%) није. Наредно питање, последње пред питање којим се врши мисаоно уопштавање и дефинисање значења фразеологизма, надовезује се на претходно. Из тог разлога одлучили смо да као тачне прихватимо одговоре у којима:

- ученички исказ указује на то да не постоји повезаност између баба и жаба (таквих одговора има тринаест (65%));
- ученички исказ указује на то да је једина повезаност између ова два појам то што оба представљају жива бића (таквих одговора има три (15%)).

Остатак, четири ученика (20%) је одговорило да не зна дали постоји повезаност (двоје ученика (10%)) или је поље оставило празно (двоје ученика (10%)). Шеснаесторо ученика (80%) је тачно дефинисало значење фразеологизма мешати бабе и жабе. Од преосталих четворо ученика (20%) који нису успели тачно да дефинишу значење фразе један ученик (5%) је извршио буквализацију фразеологизма. Осамнаесторо ученика (90%) је порепознало тачну употребу фразеологизма у новој говорној ситуацији. За њено конструисање смо искористили делимичну буквализацију француског фразеологизма који представља еквивалент фразеологизму мешати бабе и жабе.

- **Проћи као бос по трњу** – „доживети/доживљавати велике непријатности, неприлике, веома лоше проћи/ пролазити“ (Оташевић 2012: 77).

Методичка апаратура везана за тумачење структуре овог фразеологизма захтева од ученика познавање садржаја из наставног предмета *Природа и друштво*, али и наводи ученике на буквализацију самог фразеологизма како би им указала да је босоноги пролазак кроз трње изразито болан.

Анализом ученичких одговора увидели смо да је деветоро ученика (45%) дало тачне одговоре на сва питања из методичке апаратуре, тачно дефинисало значење фразе и препознало њену правилну употребу у новој говорној ситуацији. Сви ученици, њих двадесеторо (100%) су дали тачне одговоре на репродуктивна питања везана за разумевање самог текста. Одговоре на наредна два питања, везана за особину трња, можемо калсификовати у две групе. Прву групу чине ученици који су поље оставили празно, односно њих пет (5%). Другу групу чине одговори ученика, укупно њих шест (30%), који нису увидели да се питања у којима су употребљене придевска присвојна заменица (*њеїова* особина) и лична именичка заменица (*оно* служи) односе на трње, а не на Јована. Наводимо неколико примера ученичких одговора на питање о особини трња: *Њеїова особина је лаїање. / Тужан. / Да лаже.* Наводимо неколико одговора на питање о функцији трња: *Да се извуче из їроблема. / Служи їоме да може увек да се извуче. / Служи да се извуче из їроблема.* Закључујемо да су ученички искази везани за ово питање односе на чин лагања. Сви ученици (100%) су дали тачан одговор на наредна два питања која су буквализовала значење фразе. Дванаесторо ученика (60%) је тачно дефинисало значење фразеологизма.

Петоро ученика (25%) није успело да изврши уопштавање и дефинисало је фразеологизам само у односу на ситуацију из лингвометодичког текста – није дошло до мисаоног уопштавања. Од преосталих троје ученика, један ученик (5%) је извршио буквализацију фразе, док су преостала два ученика (10%) простор за дефинисање фразе оставили празан. Сви ученици (100%) су успели да препознају тачну употребу фразеологизма у новој говорној ситуацији.

Уколико сагледамо резултате целокупног истраживања, можемо закључити да ученици у великој мери умеју да дефинишу значење фразеологизма након тумачења лингвометодичког текста и давања одговора на питања из методичке апаратуре. Пружањем увида у одговоре на појединачна питања и тумачењем грешака које су ученици притом правили, тежили смо да истражимо начин на који су размишљали приликом одговарања, као и да увидимо корен њихових погрешака. То нам је омогућило да закључимо да ученичко давање тачних одговора на питања из методичке апаратуре утиче на тачно дефинисање фразеологизма, али нам је исто тако помогло да дођемо до закључака о самој природи лингвометодичког текста у настави фразеологије.

Податак да су ученици, чак и у ситуацији када нису успели да правилно дефинишу значење фразеологизма, умели у великој мери да препознају правилну употребу фразеологизма у новој говорној ситуацију (први фразеологизам: 100 % ученика; други фразеологизам: 90% ученика; трећи фразеологизам: 100% ученика) може бити један од индикатора да је методички приступ фразеологизмима путем лингвометодичког текста дао допринос развоју ученичког језичког осећаја. Закључујемо да су они у великој мери оспособљени за препознавање правилне употребе фразеологизма у новој говорној ситуацији.

Сагледавајући пређашња разматрања можемо закључити да је хипотеза нашег истраживања – *присуство говорној лингвометодичкој тексту и методичке апаратуре помаже ученицима у разумевању фразеологизма и развија оспособност ученика да препознају правилну употребу фразе у новој говорној ситуацији* – потврђена.

ЗАКЉУЧАК

Фразеологизми су од 2019. године постали саставни део садржаја и исхода предметне области *Језичка култура* у оквиру предмета Српски језик и књижевност. Узимајући у обзир природу самих фразеолошких јединица и чињеницу да оне представљају језичке појаве, увидели смо потребу да испитамо начин на који се може приступити изучавању ових садржаја у разредној настави. Закључили смо да је њихово тумачење могуће започети одговарајућим лингвометодичким текстом. Међутим, како научници лингвометодички текст дефинишу у односу на наставу граматике и правописа, истражили смо каква је природа овог текста у настави фразеологије. Емпиријско истраживање нам је омогућило да закључимо да присуство лингвометодичког текста у знатној мери помаже ученицима приликом тачног дефинисања фразеологизма и оспособљавања ученика за препознавање њихове правилне употребе у новој говорној ситуацији, односно он представља један од могућих сазнајних путева у настави фразеологије. Све то нас је довело до закључка о његовој природи.

Најадекватнија врста полазног текста у настави фразеологије јесте везани *говорни текстови*. Употребом ове врсте текста ученицима указујемо на употребну вредност коју фразеологизми имају у свакодневном говору, упућујемо их на функционалност саме наставе фразеологије. Наравно, то не значи да настава фразеологије искључује друге врсте лингвометодичких текстова.

Методички полазни текст у настави фразеологије мора бити логичан, разумљив, примерен ученицима, близак њиховом сензибилитету и животном искуству, садржајан, занимљив, економичан, прилагођен потребама наставе фразеологије. Приметно је да лингвометодички текст у настави фразеологије преузима многа својства полазног текста у настави граматике. Поред тога, полазни текст у настави фразеологије не сме бити отпоран на утицаје савремене културе. Пожељно је да он поприми одлике културолошког контекста у тренутку у којем настаје. На тај начин ученицима приближавамо фразеологизме као устаљене језичке јединице које имају употребну вредност у свакодневном, савременом говору. Управо из тог разлога би ваљало да ликови у лингвометодичком тексту буду деца која фразу користе или којима је фраза упућена. Језичка појава која се тумачи, односно фразеолошка јединица, мора бити употребљена на крају текста и графички мора бити издвојена од остатка текста (на пример написана мастим словима (болд) или написна другом бојом у односу на остатак текста). Поред тога што ће је на тај начин ученици лакше приметити, користећи се графичким-визуелним средствима указујемо на окошталост, односно устаљену форму одређене фразе – речи у оквиру њене структуре се не тумаче појединачно, већ се фраза тумачи и дефинише као јединствена језичка појава, односно скуп речи са пренесеним значењем.

Лингвометодички текст у настави фразеологије мора имати троделну методичку апаратуру. Први део представљају две врсте питања: репродуктивна питања, питања о разумевању текста, односно контекста у којем је фраза употребљена и питања која се баве структуром фразеологизма који се тумачи. Други део, који мора бити издвојен у односу на први, јесте налог који од ученика тражи да изврше дефинисање значења одређене фразеолошке јединице. Напомињемо да овај део мора бити издвојен због тога што се путем њега врши мисаоно уопштавање и на тај начин се долази до нивоа дефинисања, што је другачије од нивоа разумевања текста и структуре језичке појаве. Трећи део методичке апаратуре представља налог којим проверавамо да ли су ученици, након дефинисања, оспособљени за препознавање правилне употребе фразеологизма у новој говорној ситуацији. То може бити учињено на више начина. Понудити ученицима две нове говорне ситуације у којима је употребљена фраза, при чему је њена употреба у једној правилна, а у другој неправилна. Од ученика такође можемо тражити да опишу говорну ситуацију у којој би употребили одређену фразу или да, на основу егземплара који имају у оквиру лингвометодичког текста у ужем смислу, осмисле дијалог у којем ће употребити одређену фразу. Верујемо да методичких приступа садржајима из фразеологије има много. Указали смо на један пут њиховог сазнања. Надамо се да ће овај рад бити подстицајан за будућа истраживања у оквиру наставе фразеологије.

ПРИЛОЗИ

Колико познајеш фразе?

Пажљиво прочитај следећи текст. Одговори на питања која се налазе испод текста. Након тога одговори на питање шта значи фраза која је употребљена у тексту.

Марија, Стева и Мира су остали у учионици за време великог одмора.

Марија: Јесте ли сигурни да смо да дирамо таблу без учитељичине дозволе?

Стева: У праву си. Ни ја нисам сигуран да ли смо то да радимо.

Мира: Смомо, смомо. Учитељица нам је **дала зелено светло**.

- О чему ученици разговарају?

- Због чега нису сигурни да ли смеју да обришу таблу?

- Због чега им је за брисање табле потребна учитељичина дозвола?

- Шта мислиш да се налази на табли?

- Какво је Стевино мишљење поводом целокупне ситуације?

- Шта Мира мисли?

- Због чега она сматра да смеју да обришу таблу?

- Које боје постоје на семафору?

- Шта оне означавају?

- Уколико је учитељица ученицима дала зелено светло за брисање табле, шта је тиме желела да им поручи? Да ли би то значило да су ученици добили дозволу за брисање табле? Због чега?

- Замисли да је учитељица ученицима дала црвено светло за брисање табле. Шта би, у том случају, она желела да им поручи? Да ли би то значило да су ученици добили дозволу за брисање табле? Због чега?

- Коме све можемо дати зелено светло? У којој ситуацији можемо некоме дати зелено светло?

Шта значи фраза **дати некоме зелено светло**?

- Заокружи слово испред реченице у којој је фраза **дати некоме зелено светло** правилно употребљена.

А) Не могу данас да се играм. Нисам урадио домаћи, па ми је мама **дала зелено светло** да изађем напоље.

Б) Урадио сам сав домаћи, спремио собу и прошетао пса. Мама ми је **дала зелено светло** да изађем напоље.

Пажљиво прочитај следећи текст. Одговори на питања која се налазе испод текста. Након тога одговори на питање шта значи фраза која је употребљена у тексту.

Стефан: Али мама молим те! Зашто не могу да останем будан до 12 увече? Тада излази нова епизода „Мајнкрафта”! Ако је не погледам тад, моћи ћу да гледам тек репризу која је чак за викенд.

Мама: Већ сам ти рекла – ако останеш будан до 12 нећеш се довољно наспавати и нећеш бити одморан за сутрашњи школски дан.

Стефан: Али, мама добио сам 5 на контролном из математике!

Мама: Молила бих те да **не мешаш бабе и жабе**.

- Шта Стефан моли маму да му допусти?

- Због чега жели да остане будан до 12 сати после поноћи?

- Шта ће се догодити ако Стефан пропусти ову епизоду? Када ће следећи пут моћи да је погледа?

- Због чега мама не дозвољава Стефану да остане будан до 12 часова после поноћи?

- Шта Стефан наводи као разлог којим покушава да убеди маму да му ипак дозволи да остане будан?

- Због чега Стефан треба да се труди да има добре оцене?

- Какве везе има петица из математике са гледањем нове епизоде Мајкрафта до касно у ноћ?

- Пробај да изговориш ове две речи: бабе и жабе. Како оне звуче? По чему су оне сличне?

- Да ли посотоји икаква повезаност између баба и жаба? Уколико мислиш да постоји, објасни каква.

Шта значи фраза **мешати бабе и жабе**?

- Заокружи слово испред реченице у којој је фраза **мешати бабе и жабе** правилно употребљена.

А) Ниси добро схватио. У леву корпу стављаш јабуке, а у десну крушке, не обрнуто. **Мешаш бабе и жабе.**

Б) Тако је, све си добро схватио. У леву корпу стављаш јабуке, а у десну крушке. **Мешаш бабе и жабе.**

Пажљиво прочитај следећи текст. Одговори на питања која се налазе испод текста. Након тога одговори на питање шта значи фраза која је употребљена у тексту.

Марија: Због чега Јован плаче?

Марко: Слагао је маму да је урадио домаћи задатак како би могао да изађе напоље да игра фудбал са другарима. Грди га већ пола сата. **Прошао је као бос по трњу.**

- Због чега Јован плаче?

- Да ли оправдаваш његов поступак? Због чега?

- Због чега га мама грди? Шта тиме жели да постигне?

- Где у природи можемо пронаћи трње?

- Која је његова особина?

- Чему оно служи?

- Како би се осећао неко ко бос гази по трњу?

- Да ли би то за њега/њу било пријатно искуство? Због чега?

Шта значи фраза **проћи као бос по трњу**?

- Заокружи слово испред реченице у којој је фраза **проћи као бос по трњу** правилно употребљена.

А) Много сам вежбао и добио сам петицу на контролном! Родитељи су ме похвалили.
Прошао сам као бос по трњу.

Б) Уместо да вежбам, играо сам се са другарима и добио двојку на контролном. Када су родитељи то сазнали **прошао сам као бос по трњу.**

Литература

1. **Бугарски 1998:** Бугарски, Ранко, „Од културе говора до језичке културе“, у: *Језик и култура говора у образовању*, приредили: Васић, Смиљка, Кисић, Угљеша, Даниловић, Мирчета, Институт за педагошка истраживања и Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
2. **Дешић 1995:** Дешић, Милорад, „Лингвометодички тесктови“, у: *Методика наставе српског језика: избор текстова за стицање учитељских факултета*, приредили: Владимир Цветановић, Вук Милатовић, Александар Јовановић, Учитељски факултет, Београд.
3. **Дешић 2008:** Дешић, Милорад, „Лексичка, фразеолошка и синтаксичка средства и њихова изражајна вриједност“, у: *ПРИЛОЗИ језичкој и књижевном образовању : 550 година Зимског семинара : предавања са семинара за наставнике и професоре српског језика и књижевности*, приредила: Босиљка Милић, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд.
4. **Драгићевић 2010:** Драгићевић, Рајна, *Лексикологија српског језика*, Завод за уџбенике, Београд.

5. **Зељић 2020:** Зељић, Горан, „Лингвометодички текст у настави морфологијесрпског језика на млађем школском узрасту”, у: *Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе*, ур. Опачић, Зорана, Зељић, Горан, Учитељски факултет, Београд.
6. **Илић 2006:** Илић, Павле, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*, Прометеј, Нови Сад.
7. **Кањевац 2018:** Кањевац, Симона, „Лингвометодички текстови у настави српског језика у четвртом разреду (методички аспекти)“, *Методичка пракса*, број 1, вол. 13, стр. 53–62, Заједница учитељских факултета Србије, Београд.
8. **ЛОТ 2014:** *Лексикон образовних термина*, ур. Петар Пијановић, Учитељски факултет, Београд.
9. **Мандић 1995:** Мандић, Душан, „Коришћење уметничких текстова у настави граматике“, у: *Методика наставе српског језика: избор текстова за студенте учитељских факултета*, приредили: Владимир Цветановић, Вук Милатовић, Александар Јовановић, Учитељски факултет, Београд.
10. **Милатовић 2013:** Милатовић, Вук, *Методика српског језика и књижевности*, Учитељски факулте, Београд.
11. **Мићић 2020:** Мићић, Вишња, *Дете читалац и хронологија читања*, Учитељски факултет, Београд.
12. **Мршевић-Радовић 2014:** Мршевић-Радовић, Драгана, *Фразеологија национална култура*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд.
13. **Никић 2020:** Никић, Биљана, *Фразеологизми у лекцији за основну школу*, докторска дисертација одбрањена на Филолошком факултету Универзитету у Београду 2020. године, ментор: др Рајна Драгићевић, доступно на: <https://uvidok.rcub.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/4012/Doktorat.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, приступљено: 19.5.2022.
14. **Оташевић 2012:** Оташевић, Ђорђе, *Фразеолошки речник српског језика*, Прометеј, Нови Сад.
15. **Правилник о програму 2019:** *Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник РС – Просветни гласник, доступно на: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2019/11/1/reg>, приступљено: 21.6.2022.
16. **Стакић 2020:** Стакић, Мирјана, „Упознавање са фразеологизмима у млађим разредима основне школе“, *Зборника радова Педагошког факултета у Ужицу*, год. 23, бр. 22, Педагошки факултет у Ужицу, Ужице.

Jovan D. Macut
PhD student at the Teacher Education Faculty, University of Belgrade

THE NATURE OF THE LINGUAL-METHODOLOGICAL TEXT
IN THE TEACHING OF PHRASEOLOGY

Summary: In 2019, the contents of phraseology became an integral part of the *Teaching and Learning Program for the fourth grade of primary education* (2019) and part of the learnings outcome. Considering the nature of phraseologisms as linguistic phenomena and the need for their interpretation within the context, it was concluded that one of the ways of learning in the teaching of phraseology could be realized by applying a lingual-methodological text. By looking at the methodological literature, it was noticed that the initial text is defined only in relation to the teaching of grammar and spelling. The aim of this paper is to examine the nature of the lingual-methodological text in the teaching of phraseology. For the purposes of the paper, an empirical research was organized on a sample of 20 students of the fourth grade of elementary school. A testing method was used, and the results were analyzed qualitatively. It was concluded that the lingual-methodological text in the teaching of phraseology takes over many elements of the initial text in the teaching of grammar and spelling, but also that it has its own special characteristics: it must not be resistant to the influences of contemporary culture; it would be appropriate if the characters who appear in it and who use/to whom the phraseology is addressed should be children; the phrase must be used at the end of the text and graphically-visually separated from the rest of the text; the initial text must have a three-part methodical apparatus – first part: two types of questions (reproductive questions that check the understanding of the context and questions related to the interpretation of the structure of phraseology), the second part – a question that makes mental generalizations, the third part – an assignment that checks the student's ability to recognize the correct use of a phrase in a new speech situation .

Keywords: phraseology, lingual-methodological text, language culture, Serbian language and literature methodology, methodology of phraseology.

Рад ђримљен: 5. 7. 2022. / Рад ђприхваћен: 7. 9. 2022.

Бранка Р. Брчкало¹
Златко М. Павловић²
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет Пале

Оригинални научни рад
Методика теорија и пракса 2/2022
УДК: 028.5- 057.874
371.3::821-82
Стр. 225–242

ЧИТАЛАЧКА КУЛТУРА УЧЕНИКА ТРЕЋЕГ И ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ГИМНАЗИЈЕ

Резиме: Штампана књига и традиционална писменост на којима наша друштва почивају од Гутембергове револуције замењују се данас све више електронским екраном и дигиталном писменошћу. Промене које су се десиле у свим аспектима живота у последњих неколико деценија одражавају се и на наставу у школама и читалачку културу ученика. Општепознато је да се књиге пишу да би их неко читао и да књижевност бива конкретизована и реализована тек захваљујући посредујућем искуству оних који читају књижевно дело. Занимала нас је читалачка култура ученика трећег и четвртог разреда гимназије општег смера, јер сматрамо да су они активни читаоци са изграђеним читалачким укусом.

Циљ рада односи се на анализу читалачке културе ученика трећег и четвртог разреда гимназије општег смера у школама које припадају граду Источно Сарајево. Анкетним упитником конструисаним за потребе истраживања мерили смо више индикатора који указују на ниво читалачке културе. Резултати истраживања сугеришу да код ученика генерално постоји заинтересованост за читање лектире, да и даље у већини вреднују штампану књигу и да читају претежно естетски вредна дела, тј. да се ниво читалачке културе може сматрати задовољавајућим. Такође, резултати указују да је заинтересованост за читање израженија код ученика женског пола и код ученика са бољим школским успехом (посебно се то односи на успех из српског језика).

Кључне речи: читалачка култура, интересовања ученика гимназије, лектира.

1 Бранка Брчкало, Алексе Шантића 1, 71420 Пале, +387 65 666 389, branka.brckalo@ff.ues.rs.ba,

2 Златко Павловић, Алексе Шантића 1, 71420 Пале, +387 65 648 315, zlatko.pavlovic@ff.ues.rs.ba,

Добру књију чини добар читалац
Ралф Волдо Емерсон

УВОД

Познавање читалачке културе ученика поставља се као методички захтев и поклања му се све већа научна пажња. *Наставни програми за српски језик и књижевност за трећи разред гимназије ошине смјера* за Републику Српску (2013), предвиђа четири часа седмично, односно 144 годишње за наставу српског језика, од чега 60 часова припада језику, а 84 часа књижевности.

Наставни програми за српски језик и књижевност за четврти разред гимназије ошине смјера (2014) предвиђа четири часа седмично, односно 128 часова годишње, а језику припада 58, док књижевности припада 70 часова. У поменутим програмима у оквиру наставног подручја књижевност издвојено је поглавље под називом *Лектира* у коме се даје попис обавезне лектире и дела за које се ученици и наставник опредељују по сопственом избору.

У раду ће се анализирати резултати истраживања читалачке културе ученика трећег и четвртог разреда гимназије општег смера у школама које припадају граду Источно Сарајево. Резултати истраживања требало би да укажу на то како се ученици односе према програмом прописаној лектури, какав је досегнути степен културе читања, какав је однос према књизи и предмету српски језик, која тематика ученике занима, да ли редовно читају лектуру и дела изван обавезног програма, да ли је дигитална писменост преузела примат над штампаном књигом, који су им омиљени писци и дела, а које би избацили из обавезне лектире, шта им је важно кад бирају књигу за читање, које методе и поступци рада на часу обраде лектире их највише занимају и да ли постоје разлике у интересовањима у зависности од пола ученика и њиховог школског успеха.

Ученик треба да буде активан учесник збивања у настави уопште, а посебно у читању, доживљавању и вредновању књижевноуметничких дела. Процес разоткривања значењских суштина у књижевном делу доприноси развоју мишљења код ученика, делује на њихова осећања и развија смисао за лепо и племенито. Милија Николић (1999) заступа став да идејно богатство књижевних дела обухвата низ побуда које су усмерене према развијању и богаћењу животног, уметничког и језичког сензибилитета. Он сматра да у идеје својствене књижевној уметности спада „васпитање чула, култивисање укуса, развијање маште, подстицање на креативност, ширење сазнајних видика“ (Николић, 1999, стр. 259).

У новије време објављено је неколико радова који се баве истраживањем читалачких навика средњошколаца.

Истраживање извршено у 26 средњих школа у Србији крајем 2007. год. показује да 12% ученика не чита уопште, 21% чита само обавезну лектуру, а тек 7% себе одређује као пасионираног читаоца (Крњалић, Степановић и Павловић Бабић, 2011).

Истраживање С. Божић и А. Новаковића проведено крајем 2018. на узорку од 1177 ученика из 13 школа из Ниша и Новог Пазара (обухваћена сва четири разреда гимназије) показује да

8,2% испитаника слободно време проводи у читању, проценат оних који уопште не читају књиге није занемарљив и износи 14,5%, а најмањи је број оних који готово увек читају неку књигу (8 %).

Стевановић, Ранђеловић и Лазаревић (2020) истраживали су читалачке навике на узорку од 1378 ученика гимназије и четворогодишњих средњих стручних школа од првог до четвртог разреда и дошли до резултата да 46,9% чита све књиге прописане курикулумом, понеку књигу из корпуса школске лектире прочита 41,2% ученика, готово да не чита 7% , а школску лектуру уопште не чита 4, 9%.

Истраживање Б. Брчкало, З. Павловића и Б. Малинић Чугаљ проведено 2021. у трећем и четвртог разреда гимназија општег смера које припадају граду Источно Сарајево показало је да су читалачке навике испитиваних гимназијалаца на потребном нивоу, што значи да већина ученика чита лектуру и уметнички вредна дела изван прописаног наставног програма, а развијеније читалачке навике повезане су са вишим школским успехом и вишим нивоом образовања родитеља.

Резултати националног истраживања у Сједињеним Америчким Државама показују да многи млади узраста 17 година не читају често, будући да 24% чита свакодневно, док 10% никада или готово никада не чита књиге (Mullan, 2010, према: Стевановић и сар., 2020).

Поменуто истраживања подстакла су нас да истражимо читалачку културу ученика трећег и четвртог разреда гимназије на подручју града Источно Сарајево и упоредимо добијене резултате са резултатима претходних истраживања.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Задатак школе је да прати време у којем живимо. Зато са ученицима у свакој погодној ситуацији треба разговарати о књигама које би вредело читати. Данашње генерације живе у друштву које преко друштвених мрежа и медија потенцира брзо циркулисање површних краткотрајних информација. У сложенем медијском и дигиталном простору ученици имају бројне изазове, па не желе да читају дела која су са њиховог становишта незанимљива и далека од савремених дешавања. Рачунари, телефони и интернет сматрају се највећим кривцима за лоше читалачке навике. Међутим, иако ученици лектуру сматрају наметнутом, ипак и даље међу њима има оних који воле да читају.

Ученике треба убедити да је развијање читалачке културе корисно у животу сваке личности, да добра књига помаже човеку да схвати себе и свет око себе, да добра књига учи мудрости, шири просторе спознаје, покреће најплеменитије у човеку, богати машту, богати речник, да су добре књиге утицале на напредак човечанства и доприносиле хуманости у свету. Развијање љубави према књизи један је од најважнијих задатака програма српског језика и књижевности.

У *Наставном програму за трећи разред гимназије описане смјера* (2013, стр. 28) у дидактичком упутству за рад наводи се: „На одабраним примјерима из наше и свјетске књижевности ученици схватају основне књижевноисторијске токове и оспособљавају се да уочавају и вреднују естетске, етичке и сазнајне вриједности прочитаних дјела, развијају свој лични, национални и европски културни идентитет и свијест о цивилизацијском заједништву са другима“.

У *Наставном програму за четврти разред гимназије ошине смјера* (2014, стр. 8) наводи се: „Циљ наставе српског језика и књижевности јесте, између осталог, проширивање и продубљивање знања о српској и свјетској књижевности, развијање љубави према књизи и читању, оспособљавање за интерпретацију умјетничких текстова; упознавање репрезентативних дјела српске и опште књижевности“.

Од најмлађег узраста треба код ученика развијати свест о томе да читањем богате свој духовни живот, подижу властити културни ниво, богате језичко изражавање, те да читање утиче на формирање њиховог погледа на свет или развијање позитивних ставова.

Сигурно да потребу за књигом и читалачку културу одређује низ индивидуалних и друштвених фактора који произлазе из културне традиције и културне политике неке средине. Статус књиге и значај читања није могуће издвојити из релације целокупног система вредновања неког друштва од кога зависи да ли ће се стварати услови погодни за развијање потребе за књигом и читањем. Не може се само деци и младима приписивати да мало читају, ако и цело друштво мало чита. Међутим, ако се код ученика буду континуирано развијале читалачке навике и свест о значају читања, сигурно ће и култура читања у целом друштву бити развијенија и на вишем нивоу од досадашњег.

Дефинисање појмова

Кључни појмови за ово истраживање су: *читалачка култура, књижевна интересовања или интересовања за читање, лектира*.

Читалачка култура -- култура уопште је „ознака активности у посебној сфери, прије свега у вези са умјетношћу“, у овом случају са књижевношћу (Педагошка енциклопедија, 1989, стр. 420). „Човјек је по природи биће културе јер не може опстати без културе.“ (Педагошка енциклопедија, 1989, стр. 420). Естетско васпитање у настави књижевности подразумева развијање љубави, смисла и привржености према уметности и лепоти. Читалачка култура значи усвојеност знања и из разних књижевнонаучних области, она обухвата способност функционалног коришћења текстова из књижевне критике, теорије и историје књижевности, методологије и есејистике, употребу уџбеника, речника, енциклопедија.

Књижевна интересовања или интересовања за читање – Читајући књижевна дела, ученици долазе у контакт с различитим појавама, ситуацијама и ликовима који могу да их заинтересују. Према схватању развојне психологије, основне покретачке снаге сваке личности су мотиви, ставови и интересовања. М. Кука (2007) сматра да су сва три феномена повезана и тешко је разграничити њихово деловање. Међутим, извесне дистинкције постоје. Мотиви се односе на одређене циљеве, мотивациона снага им је у односу на ставове и интересовања већа. Разлика између ставова и интересовања је у томе што ставови могу бити позитивни и негативни док интересовања увек представљају позитиван однос према нечему.

„Интересовање је термин који има врло широку употребу у свакодневном животу, нарочито у васпитно-образовном раду, професионалном развоју, друштвеном ангажовању и актив-

ностима које се обављају у слободном времену“ (овде се мисли на читање лектире) (Педагошка енциклопедија, 1989, стр. 283).

Интересовања имају динамичку снагу и подстичу личност на ангажовање и бављење оним што је интересује.

Број и интензитет интересовања су један од показатеља развијености и зрелости личности. С развојем личности мењају се и интересовања, а на то много утиче средина у којој личност одраста. Интересовања адолесцената зависе од утицаја породице, избора вршњака са којима се друже, од утицаја медија и друштвених мрежа, од опредељења за будући позив, формирања сопственог идентитета и сл.

Лектира – „представља она дела која се читају код куће и која не улазе у читанке већ се издају у посебно опремљеним књигама“ (П. Илић, 1998, стр. 464). Приређивачи школске лектире често методички обликују своја издања тако што уз основни текст дела дају и следеће: предговор, био-библиографске податке о писцу, разна објашњења уз текст - књижевноисторијска, лингвистичка, стилистичка, затим судове критике о делу, што умногоме олакшава наставнику и ученицима организацију часа обраде лектире. Лектира има статус обавезног програмског садржаја, као и остала подручја наставе српског језика и издвојена је у програму под тим називом. Подела на домаћу и школску лектуру, која је раније била у употреби, данас је превазиђена и неприхватљива, јер се сва књижевна дела читају код куће, без обзира на то што се неки краћи текстови и одломци из романа читају и на часу обраде. У гимназији, као и у свакој средњој школи, наставни садржаји из књижевности распоређују се књижевноисторијски, тј на епохе и правце, а лектира се распоређује тако што се делимично уклапа у одговарајуће епохе, а делимично је ван тих епоха.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет и циљ истраживања

Предмет рада је читалачка култура ученика трећег и четвртог разреда гимназије.

Циљ истраживања је испитати читалачку културу и интересовања ученика трећег и четвртог разреда гимназије за читање лектире, као и разлике у интересовањима у зависности од пола ученика и њиховог школског успеха.

Хипотезе истраживања:

X1: Претпоставља се да ће интересовања ученика за читање лектире у трећем и четвртном разреду гимназије бити на задовољавајућем нивоу.

X2: Претпоставља се да постоји позитивна повезаност између интересовања ученика трећег и четвртог разреда гимназије за читање лектире и њиховог школског успеха.

X3: Претпоставља се да су ученици женског пола више заинтересовани за читање лектире од ученика мушког пола.

Методе, технике и инструменти

У истраживању је примењена метода систематског емпиријског неексперименталног истраживања. Од техника је примењено анкетирање и скалирање. За потребе овог истраживања конструисана су два анкетна упитника унутар којих су и скале процене.

Конструкција првог упитника односи се на испитивање читалачке културе ученика трећег разреда гимназије за читање лектире.

Први део упитника општег је карактера и служи за прикупљање основних података о испитанику – школа, пол, место становања, занимање родитеља, оцена из српског језика и књижевности на крају прошле школске године, општи успех у претходном разреду. У средишњем делу упитника дата су питања у вези с интересовањима за читање лектире, процене интересовања ученика, однос према књизи, шта им је важно кад бирају књигу, да ли предност дају штампаној или дигиталној књизи, тематика и број књига које прочитају за месец дана, омиљена књига, дела која би избацили из наставног програма, а то је најшире речено, анкетирање читалачке културе ученика. Завршна питања представљају скалу процене о томе које методе и активности на часу обраде лектире их највише интересују.

Конструкција другог упитника односи се на испитивање интересовања ученика четвртог разреда гимназије за читање лектире. Овај упитник по форми и садржини подудара се са претходним, само је разлика у погледу пописа обавезне лектире који је преузет из *Наставног програма за четврти разред гимназије* (2014), у коме ученици треба да одаберу која су им омиљена дела за читање, а која би избацили из наставног програма..

Узорак

Истраживањем је обухваћен 201 ученик трећег и четвртог разреда гимназије средњих школа које припадају граду Источно Сарајево (Средњошколски центар Источна Илиџа, Средњошколски центар „Пале“ и Средњошколски центар „Василије Острошки“ Соколац). Структура узорка је следећа: према разреду: трећи 50,7%, четврти 49,3%. Према општем школском успеху: довољан 2,5%, добар 20,9%, врло добар 40,3%, одличан 36,3%. Према школском успеху из наставног предмета српски језик и књижевност: довољан 18,4%, добар 25,4%, врло добар 25,9%, одличан 30,3%. Према месту становања: село 10%, приградско насеље 21,4%, град 68,7 %.

Организација и ток истраживања

Истраживање је проведено од фебруара до априла 2020/21. школске године и обављало се у току једног часа. Ученици су попуњавали упитник индивидуално и анонимно. Учествовали су добровољно.

Статистичка обрада података

За обраду података коришћено је израчунавање процената, израчунавање аритметичке средине (за средње скале вредности), Хи-квадрат тест и тестирање разлике међу аритметичким срединама (t-тест).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Заинтересованост за читање лектура

Од укупног броја испитаних ученика, њих 33,2% изјаснили су се да су заинтересовани за читање лектура, 51,5% да су и заинтересовани и нису заинтересовани, а 15,5% да нису заинтересовани. Према тој заинтересованости регистрована је разлика између ученика 3. и 4. разреда ($\chi^2 = 6,44$; $df = 2$; $p = 0,040$). Мању заинтересованост су показали ученици 4. разреда. Повезаност је регистрована и између заинтересованости за читање лектура и општег школског успеха ($\chi^2 = 36,95$; $df = 6$; $p = 0,000$), при чему уз бољи успех иде већа заинтересованост. Такође, заинтересованост за читање лектура показала је повезаност и са полом испитаника ($\chi^2 = 28,34$; $df = 2$; $p = 0,000$). То интересовање је више изражено код испитаника женског пола.

Процене интересовања за читање лектура

Ученици су процењивали факторе који су највише утицали да се развије њихово интересовање за читање лектура. Процене су вршили на скали од 1 до 5, при чему већи број значи већу заинтересованост.

У табели 1 су приказане скалне вредности процена за ученике трећег и четвртог разреда. Бројеви у заградама представљају редослед фактора (рангове).

Табела 1. Процена интересовања ученика за читање лектура

Шта је на ученике највише утицало да се заинтересују за читање лектура	разред	
	трећи	четврти
	М	М
Читање доприноси бољој језичкој култури и образовању	4,42 (1)	4,20 (1)
Имам способност да доживим и разумем књижевна дела	3,97 (2)	3,98 (2)
Волим и поштујем наставника који предаје српски језик	3,96 (3)	3,88 (3)
Осећам се сигурније у друштву	2,87 (4)	3,00 (5)
Књиге из пописа лектура су занимљиве	2,75 (5)	3,06(4)

Распоред фактора је готово идентичан код оба разреда. Изузетак су фактори *Осећам се сигурније у друштву* и *Књиге из пописа лектура су занимљиве*, код којих су ранг-места замењена. Највеће процене је добио фактор *Читање доприноси бољој језичкој култури и образовању*, па фактор *Имам способност да доживим и разумем књижевна дела*. Као факторе који су најмање утицали на развијање интересовања за читање лектура ученици су означили *Осећам се сигурније у друштву* и *Књиге из пописа лектура су занимљиве*.

Следи анализа разлика у проценама фактора који су утицали на интересовање за читање лектура с обзиром на пол ученика и на њихов успех из српског језика.

Кад је реч о разликама према полу, статистички значајна разлика је регистрована само код фактора *Чићање доприноси бољој језичкој култури и образовању* ($t = 2,19$; $df = 112$; $p = 0,004$). Ученици женског пола су тај фактор проценили значајно важнијим.

Код анализе разлика према успеху, ученици су подељени у две групе: прва група - довољни и добри; друга група – врло добри и одлични. Разлике су констатоване у факторима *Књије из њојиса лектире су занимљиве* ($t = 3,78$; $df = 112$; $p = 0,000$), при чему је тај фактор важнији за боље ученике; *Имам способност да доживим и разумем књижевна дела* ($t = 3,12$; $df = 111$; $p = 0,002$), који је опет важнији бољим ученицима и *Чићање доприноси бољој језичкој култури и образовању* ($t = 2,19$; $df = 111$; $p = 0,031$) за који важи иста тенденција – као важнијег су га проценили ученици са бољим успјехом.

Тамо где су могли самостално да упишу шта је на њих највише утицало да се заинтересују за читање лектире, ученици су само у неколико случајева уписали додатне факторе (пored оних већ понуђених). Код ученика трећег разреда три су ученика уписала следеће: *Волим њроводићи сатије уз добру књију, Осећам се еманциповано, Жеља за новим знањима*. Међу ученицима четвртог разреда било је шест ученика који су уписали одговоре. Невели су следеће факторе: *Од њочетика основне школе редовно сам њосећивала дидлиотјеку и чићала велики број књија и формирала навику за чићање, Желим да чићам здој себе, Осећам се њошћованије, Побољшава мој речник и разумевање њојединих животних ситиуација, Без књије се не може обоћатићи речник, Лакше моју ѡпревазићи неке животне ѡпроблеме*.

Однос ѡрема књизи

Од укупног броја ученика, њих 48,3% бирало је одговор *Књија је и даље незаменљива*, 49,3% бирало је одговор *Књија је најбољи начин да се лејо и корисно ѡроведе време*, 14,9% бирало је одговор *Има њолико бољих начина да се ѡроведе време* и 4,5% бирало је одговор *Књија је незанимљива и ѡпревазиђена* (испитаници су могли да изаберу више од једног одговора). Квалитативна анализа показује да ученици женског пола имају нешто позитивнији однос према књизи од ученика мушког пола.

Податак да је 48,3% ученика бирало одговор *Књија је и даље незаменљива* заиста је охрабрујући. Међутим, мора се водити рачуна о томе да је 14,9% бирало одговор *Има њолико бољих начина да се ѡроведе време* и да је 4,5% бирало одговор *Књија је незанимљива и ѡпревазиђена* – укупно 19,4%, дакле готово једна петина, што није мали број ученика и што наставнике обавезује да ове ученике додатно аргументовано подстичу на читање, а притом, подразумева се, уважавајући њихове ставове. То од наставника тражи интелектуалну и стручну ангажованост у времену експанзије модерних медија попут интернета, телевизије, радија и штампе који буквално „затрпавају“ ученике стотинама хиљада ријечи и информација. Обрада толике количине информација доводи до поремећаја концентрације, а зна се да читање књига захтева стрпљење, пажњу и концентрацију.

Шта је ученицима важно када бирају књигу за читање

У табели 2. дати су проценти ученика који су бирали одговоре шта им је важно када се опредељују за књигу.

Табела 2 Препоруке које су ученицима важне приликом избора књије за читање

	%	
	трећи	четврти
Препорука наставника	35,4	22,5
Савет родитеља	12,1	21,6
Савет пријатеља	37,4	47,1
Наслов дела	42,4	38,2
Име писца	35,4	32,4
Обим књиге	9,1	12,7
Суд књижевне критике	15,2	26,5
Књижевна реклама, радио, телевизија, интернет	21,2	20,6

Може се уочити да су разлике у категоријама *препорука наставника, савети родитеља, савети пријатеља и суд књижевне критике*. Ученицима трећег разреда важнија је препорука наставника, а ученицима четвртог разреда важнији су савети родитеља и пријатеља као и суд критике. Када је реч о препоруци наставника за читање књига и суду књижевне критике, када се саберу резултати ($35,4 + 15,2 = 50,6$ – трећи и $22,5 + 26,5 = 49$ – четврти разред), може се закључити да наставник својој препоруци може придодати и суд књижевне критике те значајно утицати на избор књига које ученици читају, што је веома важно за формирање њиховог читалачког укуса и унапређивање читалачких способности.

Раније истраживање (Божић, Новаковић 2020) показује да највећи број испитаника бира дело према наслову (36,1%), те према препоруци пријатеља (20,1%). Ипак за препоруку наставника опредељује се 10% испитаних, што значи да наставник може ставом, мишљењем, подељеним импресијама о књизи у значајној мери утицати на избор лектире.

Штампана или дигитална књига

Дигитална књига одавно је у замаху, али и књига у традиционалном физичком облику има своје поборнике. Од укупног броја ученика трећег разреда, њих 48,3% определили су се за дигиталну књигу, а 51,7% за штампану. Код ученика четвртог разреда такође је дата предност штампаној књизи (57,5%), у односу на дигиталну књигу (42,5%). Представља велику предност то да су различити облици егзистенције књиге доступни и присутни међу младима, јер прелазак на дигитални облик је нешто нужно што се не може избјећи, а такође штампана књига неће престати да се производи у будућности. Све док постоји насушна потреба човека за духовним садржајем, сваки вид књиге има своје предности и добро је да ученици користе оба вида.

Темаџика књижевних дела која ученике највише љривлачи

Бројеви у табели бр. 3 су проценти ученика који су бирали наведену тематику. Уочљиво је да су опредељења за теме о којима говоре књижевна дела готово идентична код ученика оба разреда. Зато смо рангирање (последња колона) вршили према сумарним резултатима за оба разреда заједно. Очигледно је да је рангирање извршено и на основу временске припадности дела. Интересовање за дела савремене књижевности психолошки је мотивисано. У делима савремене књижевности ученици откривају актуелне проблеме који их заокупљају. Привлаче их блиске и занимљиве теме, као што су пријатељство и љубав, живот младих, психологија ликова. Занимљиво је да су дела која се баве школским животом (што је такође њима блиска тема) бирали најређе. Као да им је школе и школских проблема довољно и у реалном животу, па немају нарочито велику жељу да о томе још читају и у књижевним делима. Зашто је то тако, требало би истражити узроке, иако се и без истраживања може закључити како ученици доживљавају данашњу школу.

Табела 3. *Темаџика књижевних дела која највише љривлачи ученике*

Најрадије читаш књижевна дела која говоре о:	разред		ранг
	3.	4.	
пријатељству и љубави	59,8	52,5	1
животу младих	42,2	43,4	2
психологији ликова	37,3	45,5	3
научној фантастици	32,4	29,3	4
прошлости и јунаштву	29,4	25,3	5
необичним појавама и ликовима	20,6	28,3	6
комичним појавама и ликовима	25,5	19,2	7
породичном животу	17,6	18,2	8
догађајима из II свј. рата	16,7	14,1	9
школском животу	4,9	6,1	10

Нека ранија истраживања показују сличне резултате до којих смо и ми дошли. Совјетски методичари Бадрова и Сигал (1973) који су се бавили психолошким и књижевним особинама читалаца и њиховим књижевним интересовањима у појединим развојним фазама дошли су до следећег запажања:

„У младих људи од 15 до 18 година повећан је интерес за властити унутрашњи свијет, појачава се интерес за спознавање властите личности, наступа процес самоодгоја. Књига се у тој доби не појављује само као извор за упознавање свијета него, прије свега, за упознавање самога себе. Баш тиме се објашњава посебан интерес ученика средње школе за дјела о младости“ (према, Rosandić, 1986, стр. 475).

Број књиџа које љрочийџају за месец дана

Проценат ученика који су одговорили да месечно не прочитају ниједну књиџу износио је 9,1%. Оних који прочитају једну књиџу било је 54,2%, двије књиџе 24,4%, три књиџе 6,5%, а више од три књиџе 1,5%. Мушки и женски испитаници се разликују у броју књиџа које месечно прочитају ($\chi^2 = 10,40$; $df = 4$; $p = 0,034$). У осталим категоријама разлика није нарочито изражена, она је велика у категорији *нисам љрочийџао ниједну књиџу*. У тој категорији убедљиво је више ученика мушког пола. Повезаност са бројем прочитаних књиџа није регистрована са општим школским успехом, док са успехом из српског језика јесте ($\chi^2 = 42,68$; $df = 12$; $p = 0,000$). Што је успех из српског језика био бољи, то су ученици извештавали о већем броју књиџа које прочитају током једног месеца. (Планом и програмом и за 3. и за 4. разред предвиђено је да ученици у току месеца читају више од једне књиџе, те је повезаност успеха из српског језика и већег броја прочитаних књиџа логична.)

Омиљена књиџа

Међу ученицима трећег разреда *Гордоси и љредрасуда* као омиљену књиџу навело је њих 7,9%, књиџе *На Дрини љуџрија* и *Ана Карењина* навело је 3,9% ученика, а књиџе *Дервиш и смрти* и *Ромео и Јулија* навело је 1,9 % ученика. Остале књиџе које су помињане навео је само по један ученик. Таквих књиџа било је 32.

Међу ученицима четвртог разреда, књиџа која је најчешће навођена као омиљена је роман *Алхемичар*. Ту књиџу је навело 7% ученика. Књиџе *Ана Карењина* и *Мали љрини* навело је 6% ученика, а књиџе *Тврђава* и *Робинзон Крус*о навело је 4% ученика. Проценат од 3% је проценат ученика који су као најомиљеније књиџе бирали следеће: *Гроф Монџе Кристи*о, *Ловац у жиџу*, *Беснило*, *На Дрини љуџрија* и *Горски вијенац*. *Библију* и романе *Корени*, *Злочин и казна*, као најомиљенију књиџу бирало је 2% ученика. Остале књиџе (којих је било 48) навео је само по један ученик. Иако проценти навођења омиљених књиџа нису претјерано високи, ипак је похвално то да су читалачка интересовања младих усмерена на уметнички вредне књиџе, класичне књиџе које су одавно прошле проверу суда критике. Од безвредног дела ни књижевност ни васпитање немају користи. Свако класично дело садржи у себи проблеме који нису временски ограничени, тј. нуди универзалне вредности с којима се суочавају све генерације. Актуелизацијом тих универзалних проблема, чиме се бави савремена методика наставе, изграђујући такве поступке у интерпретацији, пред ученицима се отварају нови духовни видици.

Дела која би ученици избацили из лекџуре

Међу ученицима трећег разреда 1,9% њих је одговорило да не би избацили ниједно дело, а исто толико ученика је одговорило да би избацили скоро сва дела. (Одговори који не захтевају замишљање – све је добро или ништа не ваља.). Убедљиво је највише ученика (њих 13,7%) који су навели *Процес* као књиџу коју би изоставили из пописа лектире. Следе романи *Сеобе* (наVELO 6,9% ученика), *Нечисти*а крв и *Сџарац и море* (1,9% ученика). По један ученик је као

дела која би избацио из лектире навео следећа: *Корени*, *Енциклопедија мртвих*, 1984 и *Чекајући Годоа*.

Кад је реч о ученицима четвртог разреда, било је 14% оних који ништа не би избацили из списка лектире и 4% оних који би избацили скоро све. Највећи проценат (15%) ученика бирало је *Процес* као дело које би избацили из лектире. Следе дела *Мајстор и Мартирија* (7%) и *Ойсада Цркве Светиої Сјаса* (5%). Из лектире би избацили сву поезију и роман *Дервиш и смрт* 3% ученика. Два посто ученика би избацили дела *Чекајући Годоа*, *Ујка Вања* и поезију Жака Превера.

Видљиво је да су ученици оба разреда у великој мери сагласни у томе да би из лектире избацили *Процес*.

Заинтересованост за наставни предмет српски језик и књижевност

Преко половине ученика трећег разреда (53,9%) бирали су српски језик као један од пет најинтересантнијих предмета и на скали од 1 до 5 (1 значи најјаче интересовање) тај предмет оценили просечном оценом 3,20. Сличан резултат је и код ученика четвртог разреда. Међу њима је било 45,5% оних који су бирали српски језик као један од пет најинтересантнијих, а оценили су га просечном оценом 2,78. Може се рећи да је, у поређењу са осталим предметима, у трећем разреду највећи проценат ученика сврстао српски језик у пет најинтересантнијих предмета, док у четвртог разреда српски језик спада међу неколико највише браних предмета (заједно са математиком, физиком, историјом и енглеским језиком).

Табела 4. Заинтересованост за наставни предмет српски језик и књижевност

	разред			
	3.		4.	
	%	М	%	М
Математика	31,4	2,03	50,5	2,66
Физика	25,5	2,38	41,4	3,37
Хемија	29,4	3,17	30,3	2,83
Биологија	32,4	2,73	29,3	2,90
Српски језик	53,9	3,20	45,5	2,78
Информатика	27,5	3,46	23,2	2,17

Када је реч о рангирању пет најинтересантнијих предмета, више је других предмета који су ранжирани испред српског језика у оба разреда.

Ученици који су бирали српски језик као један од пет најинтересантнијих предмета значајно више читају књиге изван списка обавезне лектире ($\chi^2 = 14,84$; $df = 1$; $p = 0,00$) и показују знатно веће интересовање за читање лектире ($\chi^2 = 32,58$; $df = 2$; $p = 0,0000$) од ученика који нису бирали српски језик.

Кад се има у виду да је језик универзално средство за споразумевање и социјализовање људи, да се њиме стварају култура и уметност речи, а да књижевност сеже у сва животна подручја, обухватајући примарни (естетски) уметнички садржај, тј. примерена репрезентативна

књижевна дела, књижевнотеоријске и књижевноисторијске садржаје, онда се већ у самој тој предметној основи препознаје значај овог предмета и могућности да га ученици високо рангирају.

Методе рада на часовима обраде лектиуре које ученике највише мотивишу

У табели која следи дати су проценти ученика који су бирали методе рада које их највише мотивишу на часовима обраде лектиуре. Опредељења ученика подударају се са савременим смерницама у методици наставе српског језика.

Табела 5. Методе рада на часовима обраде лектиуре за које се ученици најрадије оцредељују

Метода	Разред			
	трећи		четврти	
	%	ранг	%	ранг
Стваралачки вид монолошке методе	32,4	2	26,3	3
Предавачки вид монолошке методе	8,8	5	12,1	5
Дијалошка метода	79,4	1	73,7	1
Текстовна метода	10,8	4	16,2	4
Метода запажања и показивања	25,5	3	29,3	2

Лако је уочити да је велика већина ученика, као методу која их највише мотивише, бирала дијалошку методу. Најмање мотивационо делује предавачки вид монолошке методе. Преференције метода су готово идентичне код ученика оба разреда. Редослед метода је исти, осим што су стваралачки вид монолошке методе и метода запажања и показивања замениле места.

Занимљиво је анализирати да ли се ученици са различитим успехом из српског језика разликују у преференцији метода. Ученици који имају бољи успех из српског језика су чешће прихватили стваралачки вид монолошке методе као методу која их може мотивисати од ученика са слабијим успехом ($\chi^2 = 16,69$; $df = 3$; $p = 0,001$). У погледу процене мотивационе вредности предавачког вида монолошке методе, ученици са различитим успехом нису се разликовали. И кад је реч о дијалошкој методи, ученици са бољим успехом су у њој видели већи мотивациони потенцијал од ученика са слабијим успехом ($\chi^2 = 27,62$; $df = 3$; $p = 0,000$). Код текстове методе и методе запажања и показивања процене мотивационе вредности нису се разликовале.

Може се закључити да бољи ученици преферирају стваралачки вид монолошке методе и дијалошку методу јер у њима виде могућност самоиспољавања и афирмисања, тј. могућност истраживања и излагања резултата сопственог рада. Разумљиво је да су стваралачке методе пријемчивије ученицима који имају развијену свијест о користи од читања. Код мање стваралачких метода (остале методе) није уочљива разлика у мотивационом ефекту код бољих и код лошијих ученика.

**Различитије активности заступљене на часовима обраде лектире
које ученике највише мотивишу**

Ученици су процењивали заинтересованост за активности заступљене на часовима обраде лектире. Процене су вршили на скали од 1 до 5, при чему већи број значи већу заинтересованост. У табели су приказане скалне вредности процена за ученике трећег и четвртог разреда.

Табела 6. Скалне вредности процена ученика о заинтересованости за активности заступљене на часовима обраде лектире

Активности заступљене на часовима обраде лектире	разред	
	трећи	четврти
	М	М
Анализа књижевних дела из лектире помоћу истраживачких (радних) задатака које је наставник раније дао	3,27 (2)	3,32 (2)
Постављање проблема у вези с књижевним делом и његово индивидуално решавање	3,16 (4)	3,17 (4)
Анализа књижевног дела из лектире у мањим групама	3,21 (3)	3,26 (3)
Наставник сам говори о књижевном делу из лектире, а ученици слушају	2,85 (5)	3,03 (5)
Разговор, дискусија и рад на тексту из лектире	4,36 (1)	4,11 (1)

Бројеви у заградама представљају редослед активности (рангове). Видљиво је да је редослед активности према интересовању ученика идентичан за оба разреда. Највише су заинтересовани за разговор, дискусију и рад на тексту из лектире, а најмање за такве активности у којима наставник сам говори о књижевном делу из лектире, а ученици слушају.

Следи анализа разлика у проценама заинтересованости за наведене активности с обзиром на пол ученика и на њихов успех из српског језика.

Кад је реч о разликама према полу, статистички значајне разлике нису регистроване ни код једне активности. Донекле се као изузетак може посматрати *постављање проблема у вези с књижевним делом и његово индивидуално решавање*. Код те активности разлика је на самој граници нивоа значајности ($t = 1,95$; $df = 192$; $p = 0,053$). Ученици женског пола испољавали су већу заинтересованост за ту активност од ученика мушког пола.

Код ученика различитог успеха из српског језика регистровано је више разлика. Ученици са бољим успехом изразили су већу заинтересованост за *анализу књижевних дела из лектире помоћу истраживачких (радних) задатака које је наставник раније дао* ($t = 3,24$; $df = 192$; $p = 0,001$). Значајна разлика је установљена и код активности *постављање проблема у вези с књижевним делом и његово индивидуално решавање* ($t = 4,39$; $df = 193$; $p = 0,000$) при чему су опет ученици са бољим успехом показали веће интересовање од ученика са лошијим успехом. Разликовали су се значајно ученици различитог успеха и кад је реч о активности *разговор*,

дискусија и рад на *тексту* из лекције ($t = 4,03$; $df = 192$; $p = 0,000$). И за ту активност су више заинтересовани ученици са бољим успехом.

Разумљиво је да су бољи ученици заинтересовани за стваралачке поступке на часу обраде лектуре јер им то пружа могућност да самостално истражују књижевно дело и износе резултате свога рада, што доприноси њиховој личној афирмацији. Код преостале двије активности (*анализа књижевног дела из лекције у мањим групама и наставник сам говори о књижевном делу из лекције, а ученици слушају*) није било значајне разлике међу ученицима са различитим успехом из српског језика.

ЗАКЉУЧАК

У сложенем медијском и дигитализованом друштвеном контексту поставља се питање опстанка штампане књиге и читања. Посебно се актуелизује питање читалачке културе младих. Истраживање проведено од фебруара до априла школске 2020/21. год. на узорку од 201 ученика трећих и четвртих разреда гимназије општег смера у школама које припадају граду Источно Сарајево показује да је 33,2% ученика заинтересовано за читање лектуре. При томе ученици са бољим школским успехом показују већу заинтересованост за читање од ученика са лошијим успехом. Такође, девојчице показују већу заинтересованост за читање од дечака. Већина ученика оба разреда даје предност штампаној књизи над дигитализованом и изјашњавају се да читање доприноси бољој језичкој култури и образовању. Од укупног броја испитиваних ученика њих 48,3% бирало је одговор *Књига је и даље незаменљива*, 49,3% бирало је одговор *Књига је најбољи начин да се лепо и корисно проведе време*, 14,9% бирало је одговор *Има толико бољих начина да се проведе време* и 4,5% бирало је одговор *Књига је незанимљива и превазиђена*. Ученици се углавном нтересују за дела савремене књижевности, што је психолошки мотивисано. У делима савремене књижевности ученици откривају актуелне проблеме који их заокупљају. Привлаче их блиске и занимљиве теме, као што су пријатељство и љубав, живот младих, психологија ликова. Занимљиво је да су дела која се баве школским животом (што је такође њима блиска тема) бирали најређе.

Проценат ученика који су одговорили да месечно не прочитају ниједну књигу износио је 9,1%. Оних који прочитају једну књигу било је 54,2%, двије књиге 24,4%, три књиге 6,5%, а више од три књиге 1,5%. Мушки и женски испитаници се разликују у броју књига које месечно прочитају ($\chi^2 = 10,40$; $df = 4$; $p = 0,034$). У осталим категоријама разлика није нарочито изражена, она је велика у категорији *Нисам прочитао ниједну књигу*. У тој категорији убедљиво је више ученика мушког пола. Изражена је повезаност броја прочитаних књига са успехом из предмета српски језик - што је успех из српског језика био бољи, то су ученици извештавали о већем броју књига које прочитају током једног месеца.

Међу ученицима трећег разреда *Гордосинос* и *ипредрасуда* као омиљену књигу навело је њих 7,9%, књиге *На Дрини ћуприја* и *Ана Карењина* навело је 3,9% ученика, а књиге *Дервиш* и *срп* и *Ромео и Јулија* навело је 1,9 % ученика.

Међу ученицима четвртог разреда, књига која је најчешће навођена као омиљена је роман *Алхемичар*. Ту књигу је навело 7% ученика.

Видљиво је да су ученици оба разреда у великој мери сагласни у томе да би из лектире изабацили Кафкин *Процес*.

Кад је реч о вредновању предмета српски језик, преко половине ученика трећег разреда (53,9%) бирали су српски језик као један од пет најинтересантнијих предмета. Сличан резултат је и код ученика четвртог разреда. Међу њима је било 45,5% оних који су бирали српски језик као један од пет најинтересантнијих.

Лако је уочити да је велика већина ученика, као методу која их највише мотивише на часу обраде лектире, бирала дијалошку методу. Најмање мотивационо делује предавачки вид монолошке методе. Преференције метода су готово идентичне код ученика оба разреда.

Кад је реч о активностима на часу обраде лектире, ученици су највише заинтересовани за разговор, дискусију и рад на тексту из лектире, а најмање за такве активности у којима наставник сам говори о књижевном делу из лектире, а ученици слушају.

Резултати истраживања потврђују постављене хипотезе:

X1: Претпоставља се да ће интересовања ученика за читање лектире у трећем и четвртог разреда гимназије бити на задовољавајућем нивоу. Резултати истраживања показују да су ученици заинтересовани за читање лектире, да још увек вреднују штампану књигу више него дигитализовану, да читају естетски вредна дела, изјашњавају се да читање доприноси бољој језичкој култури и образовању и да је књига незаменљива.

X2: Претпоставља се да постоји позитивна повезаност између интересовања ученика трећег и четвртог разреда гимназије за читање лектире и њиховог школског успеха. Резултати истраживања показују да су ученици са бољим школским успехом више заинтересовани за читање лектире од ученика са лошијим успехом.

X3: Претпоставља се да су ученици женског пола више заинтересовани за читање лектире од ученика мушког пола. И ова хипотеза је доказана јер резултати истраживања показују да су девојчице више заинтересоване за читање од дечака.

Резултати рада имају значајне педагошке импликације. Они показују да је неопходно развијати читалачке навике кроз процес наставе, али и у породици. Проблематика је комплексна и мора се поступно и систематично приступити решавању проблема. Резултати истраживања показују да је ученицима за избор књиге битна препорука наставника и суд књижевне критике, може се закључити да наставник својој препоруци може придодати и суд књижевне критике те значајно утицати на избор књига које ученици читају, што је веома важно за формирање њиховог читалачког укуса и унапређивање читалачких способности.

Неопходно је осавремењивати наставну методологију, јер резултати истраживања потврђују да су ученици заинтересовани за стваралачке поступке и методе у настави, а одбацују предавачки вид монолошке методе и ригидне поступке који им не омогућавају пуно ангажовање. Наставу треба повезивати с практичним животом, музејима и библиотекама, са позоришном и филмском умјетношћу као и са одабраним садржајима које нуди интернет. Тако

би се омогућили оптимални услови за подстицање читалачке мотивације и развијање љубави према књизи код свих ученика па и оних који књигу сматрају незанимљивом и превазиђеном.

Истраживање даје јасну слику о актуелном стању читалаке културе гимназијалаца. При издавању резултата жељели смо да скренемо пажњу на позитивне аспекте проучаваних ситуација, како би се на тим добрим темељима његовале читалачке навике ученика и усавршавала наставна пракса.

Литература

1. Божић, С., Новаковић, А. (2020). О читалачким навикама средњошколаца у настави књижевности. У: Радовић, В. (ур.) (2020). *Иновације у настави*, 33(3). (14-27). Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
2. Брчкало, Б., Павловић, З., Малинић Чугаљ Б. (2021). Интересовања ученика трећег и четвртог разреда гимназије за читање лектире. У: Маринковић, С. (ур.) (2021). *Зборник радова*, год. 24, бр. 23. (59-76). Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу.
3. Крњаић, З., Степановић, И., Павловић Бабић, Д. (2011). Читалачке навике средњошколаца у Србији. У: *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43 (2), (266-282). Београд: Институт за педагошка истраживања.
4. Кука, М. (2007). *Formiranje i struktura interesovanja školske populacije*, Beograd: Vova, očitano 12. 3. 2021. sa sajta <https://www.researchgate.net/publikati>
5. *Наставни програм за трећи разред гимназије свих смјерова*. (2013). Бања Лука: Министарство просвете и културе РС, očitano 1. 3. 2021. sa sajta www.rpz-rs.org/dok/file/web
6. *Наставни програм за четврти разред гимназије свих смјерова*. (2014). Бања Лука: Министарство просвете и културе РС, očitano 1. 3. 2021. sa sajta www.rpz-rs.org/dok/file/web
7. Николић, М. (1999). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. *Педагошка енциклопедија*. (1989). Поткоњак, Н. и Шимлеша П. (ур.) Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
9. Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Загреб: Школска књига.
10. Стевановић, Ј., Ранђеловић, Б., Лазаревић, Е. (2020). Читалачке навике ученика средњих школа у Србији. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 52 (1), (136-180).

Branka Brčkaló
Zlatko Pavlović
University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy

READING CULTURE OF THIRD AND FOURTH CLASS
HIGH SCHOOL STUDENTS

Summary: The printed book and traditional literacy, on which our societies have based since the Gutenberg revolution, are increasingly being replaced today by electronic screens and digital literacy. The changes that have taken place in all aspects of life in the last few decades are also reflected in school teaching and students' reading culture. It is well known that books are written for someone to read and that literature is concretized and realized only thanks to the mediating experience of those who read a literary work. We were interested in the reading culture of the students of the third and fourth grade of the general grammar school, because we believe that they are active readers with a built-in reading taste.

The aim of this paper is to analyze the reading culture of third and fourth grade high school students in schools belonging to the city of East Sarajevo. With a questionnaire designed for research purposes, we measured several indicators that indicate the level of reading culture.

The results of the research suggest that students are generally interested in reading, that they still value the printed book and that they read mostly aesthetically valuable books, i.e. that the level of reading culture can be considered satisfactory. Also, the results indicate that the interest in reading is more pronounced among female students and students with better school performance (especially in Serbian language).

Keywords: reading culture, interests of high school students, reading.

Раг љримљен: 1. 7. 2022. / Раг љрихваћен: 7. 8. 2022.

Невена Г. Јаковљевић¹

Универзитет у Приштини с привременим седиштем
у Косовској Митровици, Филозофски факултет
Лепосавић (Србија)

Прегледни рад
Методика теорија и пракса 2/2022
УДК: 37(497.11)“2030”
Стр. 243–259

СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ ДО 2030. ГОДИНЕ У УПОРЕДНОЈ ПЕРСПЕКТИВИ МЕЂУНАРОДНИХ ДОКУМЕНАТА

Резиме: У раду се разматра Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године, компаративно у односу са међународним стратегијама. Циљ је да се испита усаглашеност предлога промена у образовању у Републици Србији са европским циљевима. Полази се од тога да је неопходно усклађивање промена у образовању у Републици Србији, са онима у свету. Помоћу анализе стратегија *Агенда за одрживи развој 2030*, *Према одрживој Европи 2030*, *Будућности образовања и вештина – Образовање 2030*, *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године* и неколицине других, указује се на основне чиниоце који могу утицати на побољшање квалитета образовања. Како се у њима наводи, циљ ових стратегија јесте смањење неједнакости и сиромаштва, као и смањења разлика које постоје у друштву и образовању. Указује се и на значај улоге иновативних технологија у креирању савремених друштвених процеса и кретања савременог друштва.

Кључне речи: образовање, Агенда за одрживи развој 2030, Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године, Ка одрживој Европи 2030, иновације

¹ nevenanastic2@gmail.com

УВОД

Основни предмет овог рада јесте анализа стратешких циљева за развој образовања и васпитања садржаних у *Агенди за одрживи развој 2030*, затим, *Према одрживој Европи 2030* и *Стратегији развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*. У раду је учињен и преглед неколико других докумената и стратегија које се односе на развој образовања у Републици Србији, као и упоредна анализа ових стратегија.

Доприноси и утицај Четврте индустријске револуције на друштво и образовање су значајни и бројни. Они су кореспондентни „са националним и глобалним развојним стратегијама које их обликују и подстичу, као и са процесом глобализације, неолибералним идеолошким пројекцијама развоја друштва и постмодерном разумевању друштвене стварности и образовања“ (Базић, 2017: 527). Промене које се дешавају у друштву, имају утицаја на све аспекте човековог живота, а у раду је фокус на промене у образовању, јер је оно покретачка снага развоја друштва. У упоредној анализи међународних и домаћих стратегија даће се преглед њиховог залагања за иновације у образовном процесу, почев од потпуно другачијег дефинисања образовних курикулума, преко нових видова извођења наставе у којој се све више користе видео материјали са интернета, користе се телефони, таблети, па све до тежњи за новим ученичким компетенцијама које ће бити неопходне за послове будућности, а са циљем смањења неједнакости које постоје у друштву.

Да би се успоставио ред у праћењу иновација у науци и техници, важно је да се кроз разне стратегије, законе и планове обликују циљеви за будућност развоја друштва и образовања. Отуда и настанак стратегије *Агенда за одрживи развој 2030* у којој је формирана визија живота под новим облицима технологије, информатике, кибернетике. Ова Агенда није обавезујућа али постоји велики број држава које теже остварењу њених циљева међу којима и Република Србија. Као доказ РС је своја деловања ускладила са циљевима ЕУ, а јуна 2021. године усвојена је и *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*. Намера обе стратегије јесте, између осталог, да се унапреди настава, те се предлаже набавка „савремених дидактичких средстава посебно у областима нових материјала и технологија, информационих и комуникационих технологија, медицинских наука, индустрије 4.0, одрживог развоја и екологије, обновљивих извора енергије, итд“ (СРОВРС 2021: 48). У обема стратегијама предлаже се сарадња образовних установа у земљи и иностранству, а ради постизања бољих резултата. Чини се да Република Србија у свим аспектима тежи да се прилагоди *Агенди за одрживи развој 2030*, па и по цену довођења у питање карактеристика националног идентитета који је према СРОВРС 2030, потпуно занемарен, јер не постоји ни један део ове стратегије који се бави њим. Како указују неки аутори, „тај је документ препун инсистирања на (тобоже) културно неутралним (нео)либералним вредностима, које чак имају примат и у односу на стручно образовање“ (Шљукић, 2021: 340). А образовање мора имати пресудну улогу у опстанку једне суверене државе, као и њеном прилагођавању одређеним европским вредностима, или како

се наводи у ОЕЦД извештају „Образовање треба да има за циљ више од припреме младих за свет рада; оно треба да опреми ученике вештинама које су им потребне да постану активни, одговорни и ангажовани грађани“ (OECD Education 2030).

ОБРАЗОВАЊЕ У СТРАТЕШКИМ ЦИЉЕВИМА ЕУ ОД 2010. ДО 2030.

Данас се користи више метода и начина за извођење наставе, наставници су квалификованији, програм наставе је другачији и напреднији у односу на раније периоде, а све са циљем развијања ученичких компетенција. Четврта индустријска револуција је довела до тога да исход заиста буду употребљива и функционална знања до којих се долази на иновативнији и на интересантнији начин. Наставник може да користи разне начине, стратегије, методе и поступке чиме ученику олакшава процес учења, односно процес стицања знања.

Промене које собом доноси Четврта индустријска револуција најављене су у Лисабонској декларацији о стратешким циљевима ЕУ до 2010. У њој као стратешки циљ за наредну деценију наводи се да се „Европска унија суочава са квантним помаком који је резултат глобализације и изазова нове економије вођене знањем. Ове промене утичу на сваки аспект живота људи и захтевају радикалну трансформацију европске економије.“ (Lisbon European Council 2000). У основи, некада и најмања промена утиче на животе људи, али услед убрзане глобализације, а са све већим повезивањем народа широм света, у Лисабону су најављене радикалне промене којима се економија мора прилагодити, са намером да побољша животни стандард својих грађана. Основни циљ ове декларације јесте унапређење и развој знања, што доводи до тога да се све више улаже у образовање, у научна истраживања на свим пољима, а посебно у технолошка истраживања.

Иако раније у повоју, данас долази до појаве нових технолошких открића, а сва она се све више надограђују и јачају данас у овом технолошком и дигиталном свету заснованом на знању, па су тада у Лисабону као један од циљева поставили да Европа „постане најконкурентнија и најдинамичнија економија заснована на знању у свету, способна за одржив економски раст са много више бољих послова и бољом социјалном кохезијом“ (Lisbon European Council 2000). Форум у Лисабону је одржан са намером да најави промене, и да припреми Европу на технолошке промене како би прилагодили своју економију динамичним променама које се заснивају на знању, на истраживању и на иновацијама.

Ова стратегија јесте допринела већем улагању у истраживања и иновације, што до њеног дефинисања није био случај. “Лисабонизација” структурних фондова је помогла да се усмере значајна европска средства (око 228 милијарди еура током периода финансирања 2007-2013) за инвестиције које “подстичу раст, као што су иновације, истраживање и развој и подршка пословању” (Lisbon Strategy Evaluation Document, 2010. стр. 5), што је представљало ветар у леђа Четвртој индустријској револуцији. Основни циљ ове стратегије јесте био да земље чланице ЕУ развију своје економије на знању, на иновацијским и истраживачким програмима, што је

добар део држава чланица и урадио. Међутим, поједине државе чланице су занемариле ове циљеве, па је зато укупан резултат веома мало побољшан у односу на 2000. годину.

Промене које су најваљене у Лисабонској декларацији нису тада и завршене, оне се надограђују тако да се након те завршене декаде настављају и најављују нове промене у друштву и образовању, и то у Европској стратегији 2010. А потреба за јављањем ове стратегије јавила се 2008. године на састанку Европског савета. Ту је најављено да се до развоја долази путем културе и науке. То значи да није све на самој држави, већ, како би појединац достигао свој пуни развој, он мора радити на себи, али се и приватни сектор мора укључити у инвестирање у иновације, образовање и научна истраживања како би се постигао укупни циљ. Европски савет је 2008. године позвао све државе чланице ЕУ да сопственим програмима и евентуалним реформама објасне како постићи напредак и улагање у истраживања и иновације, те да се „научна е-инфраструктура и употреба интернета велике брзине морају значајно повећати. Државе чланице треба да имају за циљ да учине брзи интернет доступним свим школама до 2010. године“ (European Council 2008). Савет је увидео да је повезивање, а посебно правилна употреба интернета у образовању, важна ставка за јачање односа између образовања и науке са једне стране и привреде и индустрије са друге стране. За државе је врло важно да се тај однос успостави и буде што чвршћи како би се убрзао и ојачао њихов развој. Посебна пажња тада посвећена је и питању међусобног повезивања са циљем заједничког улагања у научно-технолошка истраживања.

Упркос свим неједнакостима, као и све већој социјалној поларизацији света, глобално друштво напредује на технолошком нивоу. У Берлину је било речи и о образовању, односно постављен је нови циљ у односу на стару стратегију, а који се преноси у целости: „циљ у погледу образовног постигнућа који се бави проблемом раног напуштања школе смањењем стопе напуштања школе на 10% са садашњих 15%, уз повећање удела становништва старости 30-34 године са завршеним терцијарним образовањем са 31% на најмање 40% у 2020. години;“ (European Commission, 2010). Дакле, акценат је био на томе да се смањи проценат необразованих, да се јачају знање и иновације не само у друштву већ и у образовању. Затим да се ради на јачању образовног процеса путем истраживања, а уз максимално коришћење информационих и комуникационих средстава које су део Четврте индустријске револуције, са циљем отварања нових радних места и решења општих друштвених проблема. Један део посвећен је и доживотном учењу, али се и наводи већина проблема са којима се Европске државе сусрећу у образовању. Поражавајући подаци су да „четвртина свих ученика има слабу читалачку компетенцију, сваки седми млади прерано напушта образовање и обуку. Око 50% достиже средњи ниво квалификација, али то често не одговара потребама тржишта рада. Мање од једне од три особе старости 25-34 године има факултетску диплому у поређењу са 40% у САД и преко 50% у Јапану“ (European Commission, 2010). Излазак из оваквих проблема и кризе јесте у већем улагању у образовање, у знање, и промовисање истраживања, а сам школски програм треба усмерити на креативност и иновативност. Затим, веома важно је да локална научна јавност буде информисана о дешавањима на пољу науке и технике те да се о томе изјасни, како се не би запало

у идеолошку заслепљеност која може угрозити национални интегритет и идентитет било које државе. Водеће државе поседују огромну моћ (капитал) и на тај начин успевају да управљају и манипулишу већином земаља прилагођавајући их својим потребама, као и путем оваквих „необавезујућих“ стратегија.

У Евалуацији Европске стратегије о инвалидности 2010-2020, а која се односи на Европску стратегију 2010 се наводи да је иста „допринела промовисању инклузивног образовања и доживотног учења за ученике и студенте са сметњама у развоју“ (European Disability Strategy 2010-2020). Треба истаћи да је добар део активности предложених овом стратегијом, заиста и спроведен док се у њеној евалуацији наводи да је „у области образовања и обуке 36% акција реализовано у потпуности, 55% делимично, а 9% није реализовано. Ово чини образовање и обуку једном од области са нижим стопама имплементације“ (European Disability Strategy 2010-2020). Упркос постигнутим не тако лошим резултатима, потребно је уочити да се не даје конкретно решење за запошљавање образованих особа са инвалидитетом.

Не треба занемарити ни Агенду за одрживи развој 2030. усвојену у Њујорку 2015. године са новим глобалним циљевима одрживог развоја. У њој се наглашава, а везано за образовање, да се приступ образовању повећао, у односу на раније периоде и то за оба пола. Како се наводи у Агенди, „обавезујемо се да обезбедимо инклузивно и једнако квалитетно образовање на свим нивоима“ (Agenda 2030). Планирано је да се свима без обзира на пол, расу, и ма какве друге разлике омогући приступ целоживотном учењу. Оно може помоћи да се стекну знања и вештине које су потребне за пуно учешће у друштву. А то је према овим стратегијама могуће обезбедити кроз ширење информационо-комуникационих технологија, јер на тај начин је могуће обезбедити напредније друштво, те убрзати напредак друштва.

Дакле, један од задатака, односно постављених циљева Агенде за одрживи развој 2030 јесте да осигура инклузивно и квалитетно образовање, као и промоцију могућности целоживотног учења за све који то желе. Оно што до сада није било карактеристично за образовање, у овој Агенди се залажу за уклањање родне неравноправности у образовању, те да се обезбеди једнак приступ образовању на свим нивоима. Међутим, и поред већ обавезног дошколовавања наставника, у Агенди се залажу и за међународну сарадњу и обуку наставника у земљама у развоју. Акценат се ставља на образовање добрим делом како би се државама омогућила образована радна снага, јер идеја је „до 2030. године значајно повећати број младих и одраслих који имају релевантне вештине, укључујући техничке и стручне вештине, за запошљавање, пристојне послове и предузетништво“ (Agenda 2030).

Све овде поменуте стратегије имају исти циљ, а то је да одговоре на изазове и реше проблеме са којима се земље чланице ЕУ и уопште света суочавају. Свет је погодила економска криза која утиче на све области друштва, тако да треба истаћи да досадашње стратегије нису оствариле све постављене циљеве упркос значајним напорима, те се на основу тога да закључити да се ни из последње, Агенде за одрживи развој 2030 вероватно неће реализовати сви постављени циљеви, нити ће се сваки од циљева реализовати у потпуности.

ПРЕМА ОДРЖИВОЈ ЕВРОПИ 2030

На самом почетку ова Стратегија бави се одрживим развојем за бољи живот људи, где се и уочавају основни проблеми са којима се свет, а посебно Европа суочавају, почев од економске и финансијске кризе, еколошких проблема као што је угрожавање биодиверзитета и екосистема од стране људи. Затим су ту и неминовне социјалне неједнакости које се константно увећавају, али и родна неједнакост. А „решавање неједнакости је кључно да би јавност подржала одрживи развој“ (Према одрживој Европи 2030, 2019: 12). Као и у осталим, тако и у овој стратегији исказана су залагања за већа и континуирана улагања у технологију и образовање.

Оно што се овим документом жели да постигне јесте „развој који задовољава потребе садашњих генерација али без угрожавања способности будућих генерација да задовоље њихове потребе“ (Према одрживој Европи 2030, 2019: 6). Дакле, потребно је да се сви сектори у друштву модернизују, и потребно је прилагодити се новим технологијама, али ипак остаје нејасно како постићи да док се са једне стране друштво модернизује и отварају нова радна места, са друге стране све до тог тренутка застарева и делимично бива одбачено, што ће „релативно јаче погодити класу средњег и нижег прихода“ (Према одрживој Европи 2030, 2019: 20). Све те промене које изазива Четврта индустријска револуција у друштву имају велике последице по глобално друштво. А ипак, ова стратегија залаже се за пружање једнаких могућности свима па се предлаже да се помогне земљама у развоју да се прилагоде променама.

Као што се може приметити у осталим стратегијама, тако и у овој „образовање, наука, технологија, истраживање и иновације су предуслов за постизање одрживе ЕУ економије која испуњава циљеве одрживог развоја“ (Према одрживој Европи 2030, 2019: 22). Образовне установе је потребно подстицати да свој рад усмеравају ка стратешким циљевима ЕУ, али и да се дигитализација искористи за њихово постизање. Наравно ту је потребно појачати улагања у образовање и у научна истраживања како би се ублажиле неједнакости, а при томе сви живели у благостању које пружа нова технологија. Циљ је створити једно потпуно ново друштво са једнаким могућностима.

Овим документом показује се да земље ЕУ теже да остваре стратешке циљеве из Агенде за одрживи развој 2030. Оне се морају међусобно договорити које ће стратегије и начине користити како би се приближили остварењу циљева. Дакле, *Агенда за одрживи развој 2030*, бави се навођењем свега што је потребно постићи, како би се омогућило друштву да боље функционише и да се боље живи у њему, док се у документу *Према одрживој Европи 2030*, баве одговорима, и нуде се три начина како постићи то што је предложено у *Ајенди за одрживи развој 2030*. Први начин постизања стратешких развојних циљева јесте тај да се према овим циљевима направи стратешки оквир према коме би се управљале све државе чланице, што би подразумевало њихову блиску сарадњу. Дакле, акценат се налази на блиском односу између, не само држава и њихових унутрашњих сектора већ и, блиску повезаност стратешких развојних циљева. Други начин за остварење ових циљева јесте не обавезати државе чланице ЕУ на спровођење

њених циљева, већ им оставити слободу да саме свој рад усмере у жељеном правцу ради постижања истих. Трећи начин се заснива на обезбеђивању једнакости у ЕУ, али и свету.

У својој основи овај документ треба да подстакне веће учешће младих у свим облицима друштвеног и политичког живота кроз већу активност, волонтирање, кроз размену студената, упознавање других култура и друштава. На тај начин се подстиче напредак у државама, подстичу се иновације у науци, образовању и друштву, подстиче се улагање у нову технологију и науку. Подстиче се такође, и веће учешће жена и девојака у друштву, као и њихово запошљавање. „ЕУ настоји да успостави Европски образовни простор од 2025. где учење, проучавање и бављење истраживањем не ометају границе“ (Према одрживој Европи 2030, 2019: 53). Посебан акценат јесте на образовању, јер само јачањем образовног процеса, и то на свим нивоима, може се постићи боља будућност и једнакост свих. Дакле мора се више радити на образовању младих не само у формалном већ и неформалном образовању, али и на стручном усавршавању одраслих, као и њиховом усавршавању дигиталних вештина.

Иако постоје бројне стратегије и документа која се баве образовањем са намером да се побољша квалитет живота људи, треба издвојити документ *Будућности образовања и вештина - Образовање 2030*. Он се заснива на томе да се добију одговори на следећа питања: „Која знања, вештине, ставови и вредности ће бити потребни данашњим ученицима да напредују и обликују свој свет? И како наставни системи могу ефикасно развити ова знања, вештине, ставове и вредности?“ (OECD 2018: 2). На ова питања је веома тешко дати одговор, као што ће бити тешко прилагодити образовни систем новим условима који су све променљивији услед убрзаног развоја технологије и науке, али то не значи да теба престати трагати за њима. Баш напротив, образовање мора преузети кључну улогу у развоју друштава на свим нивоима. А према овој стратегији то се може постићи тако што најбољи ученици, односно они ученици који су се најбоље прилагодили променама, почну да утичу на своју околину.

ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ У СТРАТЕШКИМ ЦИЉЕВИМА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ ДО 2030. ГОДИНЕ

На основу Агенде за одрживи развој 2030, и у Републици Србији је јуна 2021. године усвојена *Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*. Потребна за настанком оваквог документа јавила се ради повећања квалитета образовања, које ће допринети даљем развоју друштва. Промене су неопходне, и један овакав документ треба да уважава, до тог тренутка постигнуте резултате на пољу образовања и васпитања, али и да буде отворен за укључивање до тада неактуелних тема у образовање, те за усклађивање образовне политике са актуелним друштвеним проблемима и темама, али и „усаглашавањем прописа у образовању са међународним документима (документи УН, ЕУ, Савета Европе) и иницијативама, као и са новим стратешким оквиром Републике Србије.“ (СРОВРС 2030, 2021: 3). Ипак, реформе које су се десиле у образовању након 2000. године биле су кључне, јер како наводи З. Аврамовић „реформа образовања је била фокусирана на три кључна циља: 1) образовни сис-

тем треба да допринесе економском опоравку земље, 2) подршка демократском (децентрализација) развоју друштва, 3) подршка будућој европској интеграцији земље.“ (Аврамовић, 2021: 12). Република Србија иако добрим делом усмерена на сопствене интересе, отворена је према Европској Унији и јавној политици што се делимично може уочити из овог документа којим се покушава образовна политика ускладити са интересима Европе. Као што је горе наведено тежња је на томе да се што већи број младих оспособи за обављање разних послова и вештина.

Није *Агенда за одрживи развој 2030*, једина утицала на настанак овог документа. Заправо постоји још неколико докумената који су усмерени ка јавној политици, а од битнијих наводе се:

- „Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији за период 2020-2025. године“ (Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године, 2021: 3). Вештачка интелигенција се невероватном брзином развија у свим областима „па се очекује да ће ова технологија обликовати развој свих сегмената привреде и друштва“ (Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији за период 2020-2025. године, стр. 5). Развој вештачке интелигенције је знатно приметан и у области образовања које се све више премешта у онлајн сферу, а која пружа прегршт информација које се сваког тренутка ажурирају. Као основног носиоца вештачке интелигенције у образовању треба означити интернет, затим друштвене мреже, разне апликације за пренос података и комуникацију као што су Фејсбук, Твитер, Инстаграм, Вибер и друге. Рубин и Браун „тврде да данас постоји јасан и гласан консензус међу свим заинтересованим странама да наш модел школовања не припрема ученике ефикасно за данас, а камоли за изазове и прилике сутрашњице.“ (Ally, Wark, 2020: 9). И зато се у Србији јавила потреба за унапређењем образовног процеса, те већим укључивањем вештачке интелигенције у исти. “Постоји много примера обећавајућих употреба које наговештавају како би ВИ могла трансформисати образовање у наредним деценијама, како у учионици тако и на нивоу система.“ (Vincent-Lancrin & van der Vlies, 2020: 7). Тежња је на томе да се ова стратегија примени на безбедан начин како би се искористио њен потенцијал у унапређењу живота појединаца. Затим се као друга битна стратегија наводи:
- „Стратегија за превенцију и заштиту деце од насиља за период од 2020. до 2023. године“ (Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године, 2021: 5). Ова стратегија се чак може схватити као једна од основних, зато што садржи мере које су усмерене на образовање. Дакле, у њој се не наводе само основни проблеми вршњачког, школског, вербалног, социјалног, дигиталног, родно заснованог насиља већ се добрим делом фокусира на решавање истих. У њој је дефинисано једанаест ставки које су усмерене на заштиту деце, а као посебни циљеви ове стратегије наводе се „- Превенција и систематски рад на промени ставова, вредности и понашања у односу на насиље према деци;... - Интервенције усмерене ка заштити деце од насиља;... - Нормативни оквир, институционални и организациони механизми за превенцију и заштиту

- деце од насиља“ (Стратегија за превенцију и заштиту деце од насиља за период од 2020. до 2023. године, 2018: 24, 25).
- У стратегији Европа 2020, делимично се чини осврт на особе са инвалидитетом. И у њој се предлаже „промовисање друштвених иновација за најугроженије, посебно обезбеђивањем иновативног образовања, обуке и могућности запошљавања за угрожене заједнице, за борбу против дискриминације (нпр. особе са инвалидитетом)...;“ (Еуропа 2020). Затим у нешто већој мери у стратегији образовање 2030 се чини осврт на образовање особа са инвалидитетом где се наводи да је потребно без обзира на разлике „до 2030. елиминисати родне диспаритете у образовању и обезбедити једнак приступ свим нивоима образовања и стручне обуке за угрожене, укључујући и особе са инвалидитетом, аутохтоним народима и децом у угроженим ситуацијама“ (Education 2030). Добрим делом ослањајући се на ове две стратегије у нас настаје Стратегија унапређења положаја особа са инвалидитетом у Републици Србији за период од 2020. до 2024. године. Ипак треба истаћи то да како се наводи у `Србија и Агенда 2030` „Образовни систем у Србији није довољно инклузиван, јер његови капацитети да одговори на образовне потребе различитих осетљивих друштвених група недовољно су развијени, као и афирмативне мере за упис ученика из породица нижег социоекономског статуса.“ (Србија и Агенда 2030, 2021: 28). У овој стратегији акценат јесте на томе да се побољша и друштвени и економски положај особа са инвалидитетом, затим да се омогући „њихово равноправно учешће у друштву, путем уклањања препрека у области приступа, партиципације, једнакости, запошљавања, образовања и обуке, социјалне заштите, здравства и других аспеката који доприносе изједначавању њихових могућности и остваривању инклузивне једнакости.“ (Стратегија унапређења положаја особа са инвалидитетом у Републици Србији за период од 2020. до 2024. године).
 - Стратегија развоја дигиталних вештина у Републици Србији за период од 2020. до 2024. године. Овом стратегијом се уређује коришћење и развој информационих технологија као и веће коришћење дигиталних вештина са циљем јачања квалитета живота грађана као и економског и друштвеног напретка. А управо се образовање наводи као сектор кроз који се развијају информационе технологије. Такође, и у стратегији Европа 2020 залажу се за „потпуно коришћење информационих и комуникационих технологија.“ (Еуропа 2020).

Ово је само неколицина стратегија које су имале велики утицај на настанак Стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године, а због недостатка простора немогуће је навести све стратегије, законе и документа која имају значај у развоју образовања у Републици Србији, а ипак треба имати у виду да се ради о већем броју истих.

Даљи иницијативе кретања образовања

У Стратегији развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године (у даљем тексту СРОВРС 2030), је дат преглед тренутног стања у образовању као и будућих ко-

рака које је потребно предузети зарад развоја истог, али она истовремено представља и евалуацију и преглед остварених резултата претходне стратегије, односно Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године. Па се као најважније наводи да су у претходном периоду остварени следећи резултати: „унапређена је законска регулатива и усклађена са стратешким оквиром;..., Обухват образовањем је повећан на свим нивоима образовања;... Повећање ефикасности образовања;...“ (СРОВРС 2030, 2021: 14,15). Треба истаћи да су створени услови за унапређење образовања које је усмерено на развој ученика и ученичке компетенције, кроз употребу модерних технологија и приступа.

У СРОВРС 2030 су уочени одређени проблеми па су на основу њих постављени и нови циљеви на којима је потребно радити, а неки од њих су ти да:

- још увек постоји дискриминација родна, верска, социјална и решавању тог проблема треба посветити велику пажњу; зато је неопходно подићи свест као и пружити подршку деци из угрожених група, а „са локалним самоуправама потребно је разрадити план подршке ученицима из осетљивих група и на годишњем нивоу планирати издвајања за материјалну подршку и превоз најугроженијих ученика“ (СРОВРС 2030, 2021: 18).
- потребна је реформа наставних планова и програма и њихово прилагођавање убрзаном развоју друштва;

Начини и методе извођења наставе се веома брзо мењају, и то тако да им се сви они који раде у образовању морају прилагођавати како не би били у раскораку са временом. До данас у друштвеном систему долазило је до бројних и револуционарних промена па је тако постало „потребно да се током друштвене транзиције изврше промене и у образовању“ (Шуваковић, 2019: 943). Постало је неопходно да се јасно спецификују и прилагоде наставни програми како би се избегло да деца у школама уче оно што је непотребно за њихова будућа занимања. Иако су се у настави до скоро користила само усмена и текстуална наставна средства, данас се јавила потреба за нечим модернијим. Класична, традиционална настава више не одговара потребама друштва и потребама младих који су савременици информатичког и информационог доба. Како би се овај проблем решио потребно је на првом месту повећати улагања у образовање. Учионице су знатно опремљеније у односу на прошли век па је у савремено образовање неопходно уложити више финансијских средстава у односу на раније периоде. Данас се користе паметне табле, рачунари, лаптопови, ајпеди најновије генерације, затим интерактивна табла и интерактивни сто, скенери, 3д оловка и разне врсте робота које ученицима омогућавају да лакше схвате градиво. “Разноврсни медијски ресурси за организацију учења, које пружа интернет мрежа, могу подстицати интересовање, усмеравати га, развијати креативан приступ учењу и усвајању знања на један необичан и нов начин“ (Парлић-Божовић, Џенић, 2021: 343). Са овим ставом се у великој мери треба сложити, јер новим генерацијама потребан је нови вид учења. Дакле, традиционална школа мора да прерасте у нешто више. Неопходно је за опстанак школе као институције да прати иновације и трендове у науци и технологији. Јер образовање има велику улогу у развоју иновативности, креативности, критичког мишљења, емоционалности, професионалности итд.

Као приоритетни циљ СРОВРС 2030 поставља се „достизање равноправног система високог образовања, са правичним и једнаким приступом за све групе у друштву“ (СРОВРС 2030, 2021: 19). Иако се тежи равноправности и укидању бројних неједнакости у образовању према овој стратегији још увек постоји велика разлика, па је учешће у образовању оних из сиромашних породица, као и инвалидних особа, још увек на веома ниском степену, односно незавидном нивоу. А везано за образовање одраслих наводи се да „образовање одраслих није доступно свим категоријама, односно мрежа установа није функционална и још увек постоје значајне системске баријере за њено ефикасно функционисање“ (СРОВРС 2030, 2021: 21). Решење се налази у прилагођавању потреба одраслих савременом добу и већем броју обука које су усклађене са потребама заједнице. Као примери наводе се, преквалификације, специјализације, доквалификације. Приоритетно је да се ојача улога образовања и васпитања, а то се може постићи кроз увођење бројних обука а које су усмерене на квалитетније наставничке компетенције. У СРОВРС се истиче да је потребно „развити методологију и стандарде спољашњег вредновања и самовредновања рада ЈПОА, у циљу унапређивања квалитета неформалног образовања“ (СРОВРС 2030, 2021: 26).

УСКЛАЂЕНОСТ СПОВРС 2030. СА МЕЂУНАРОДНИМ СТРАТЕГИЈАМА

Ове стратегије имају мање више истоветне визије и циљеве, а то је формирање друштва које је засновано на знању, и друштва у којем ће се ценити основне људске вредности, као што су поштовање, међусобно уважавање, солидарност, једнакост и квалитетно образовање. У Стратегији Агенда за одрживи развој 2030, неке од основних тежњи су: „Свет са универзалном писменошћу. Свет са правичним и универзалним приступом квалитетном образовању на свим нивоима, здравственој и социјалној заштити, где је физичко, ментално и социјално благостање осигурано“ (Agenda 2030). Док се у СРОВРС 2030 наводи да: „Образовно-васпитне установе у Србији у наредном периоду треба да граде сопствену културу у којој је свако, укључујући и сваког ученика, уважен и поштован, као и културу солидарности и међусобног поштовања. Овај приступ подразумева и укључивање деце са инвалидитетом и сметњама у развоју“ (СРОВРС 2030, 2021: 27, 28). Дакле, обе стратегије се залажу за једнакост у образовању, која подразумева доступност образовања и деци и одраслима, националним мањинама, инвалидима, женама и мушкарцима. Циљ је да образовни систем увек буде доступан свима у једнакој мери, а без обзира на постојеће разлике и неједнакости међу људима.

Визије које садрже ове стратегије иако делују реалне, заправо су врло проблематичне и не тако лако оствариве, зато што се пред њима налазе бројни изазови. А како указује Р. Митровић „на први поглед уочљиво је да нам недостаје јасна визија развоја земље“ (Митровић, 2019: 26). У сваком случају за ма какав напредак неопходно је:

- сарадња, у првом случају бројних држава и њихових влада,
- реформе у многим областима;
- промене читавих економија;

- сарадња међу локалним управама, и разним секторима;
- велика финансијска улагања;
- јачање социјалних програма како би се смањиле неједнакости;
- укинути или макар ублажити дискриминацију;
- ојачати људске капацитете у виду обезбеђивања обука, специјализација, стручних усавршавања и тако даље;
- примена савремених техника и технологија почев од образовања па преко других сектора, итд. А како се наводи у СРОВРС 2030 нужно је и „повећање угледа образовања у друштву и држави и усклађивање система образовања са непосредним развојним потребама појединаца, али и економског, социјалног, културног контекста кроз повећање квалитета процеса и достизање исхода образовања“ (СРОВРС 2030, 2021: 30).

У стратегији Према одрживој Европи 2030, између осталог, као проблем наводи се поред сиромаштва и неравноправности, незапосленост, а посебно незапосленост младих. А основни циљ СРОВРС 2030 јесте да омогући свакој особи без обзира на пол, расу, године да достигне свој пун потенцијал. Тако да овај циљ СРОВРС 2030 јесте условљен добрим делом остварењем циљева у стратегији Према одрживој Европи 2030, јер ако је незапосленост један од основних проблема у Европи али и у свету, онда се поставља оправдано питање да ли могуће да и поред завршеног образовања остварити свој пун потенцијал. Зарад остварења овог циља потребно је пре свега омогућити квалитетно образовање и васпитање као и учење које се заснива „на исходима који воде ка развијању компетенција ученика који су утврђени националним стандардима квалификација“ (СРОВРС 2030, 2021: 32). Још у годишњем извештају ОЕЦД-а 2002 наглашено је да је „веза са науком важнија него у прошлости“ (OECD 2002). И до данас се ништа није променило, јер веза науке са свим појединачним областима у друштву је преко потребна. Такође, потребно је унапредити и прилагодити наставу модерном друштву или `генерацији 3`. У стратегији СРОВРС 2030, се предлаже стално стручно усавршавање наставника, затим прилагођеност учбеника потребама ученика, већа улога школских саветника и сарадника, формирање нових наставних предмета и програма, а уз све ово неопходно је вредновање и праћење остварених резултата не само унутар установа већ и на националном нивоу.

Добрим делом СРОВРС 2030, се залаже и за развој дигиталног образовања. Првенствено се залаже за дигитално усавршавање и праћење наставника, а са друге стране залаже се за све веће коришћење дигиталних средстава у настави и друштву уопште, а ради бржег напретка друштва. Овде се она ослања на Агенду за одрживи развој 2030, где се наводи да „ширење информација и комуникационих технологија и глобална међусобна повезаност имају велики потенцијал да убрзају људски напредак, да премосте дигитални јаз и да развију друштвено знање, као и научне и технолошке иновације у различитим областима...“ (Agenda 2030). Са циљем јачања друштва, и са циљем прилагођавања технолошком развоју школама у Републици Србији ће се пружити подршка за успостављање „државне онлајн основне школе и онлајн гимназије“ (СРОВРС 2030, 2021: 37). То може имати и негативних ефеката, јер међусобних људских односа је све мање, комуникација се премешта са речи на тастатуре рачунара, таблета и мобилних

телефона, али треба нагласити и да се данас не само људски односи већ и већина послова сели у тај виртуелни свет. Данас живот није могуће замислити без медија, без интернета. А као један од основних проблема са којим се човечанство суочава, услед Четврте индустријске револуције, навешћемо `еродирање` саме интелектуалности. Овај термин еродирање употребио је, а појаву истражио Србобран Бранковић, а која се односи на развој и све већу употребу друштвених мрежа, развој апликација за комуникацију, телефона и снажну потребу корисника да остану на мрежи. Као резултат тога Бранковић сматра да „је расута пажња и одсуство фокуса, што чини да се данашњи човек спушта у психолошко стање слично понашању хиперактивног детета, које није у стању ништа започето да доведе до неког опипљивог резултата (Бранковић, 2017: 29-30). Ипак употреба савремене технологије, односно вештачке интелигенције у образовању па самим тим и у животу ако се мудро користи може допринети заједници и појединцу.

Као важна ставка у свим овим стратегијама и документима јесте целоживотно учење. Тако да се СРОВРС 2030 добрим делом ослања на стратегију Према одрживој Европи 2030, а где се обавезују да ће обезбедити квалитетно образовање на свим нивоима. Наводи се да „Сви људи,..., треба да имају приступ могућностима доживотног учења које ће им помоћи да стекну знања и вештине потребне за искоришћавање прилика и да у потпуности учествују у друштву.“ (Према одрживој Европи 2030). У СРОВРС 2030 као главни приоритет за развој целоживотног учења наводи се „развој система признавања претходног учења, транспарентности и упоредивости система квалификација; подстицање дијалога и развој социјалног партнерства; успоставање Регионалних тренинг центара“ (СРОВРС 2030, 2021: 43).

За остваривање постављених циљева Агенде за одрживи развој 2030. године и СРОВРС 2030, је преко потребно да се акценат стави на целоживотно учење, да се без обзира на област интересовања појединца спроводе обуке и подучавања из области медијских и информационих технологија, да се образовање усклади са развојем друштва на које делује Четврта индустријска револуција. „Главни фокус визије развоја образовања је на деци и младима, али треба имати у виду да СРОВРС 2030 и пратећи АП обухватају и активности које доприносе развоју потенцијала одраслих особа“ (СРОВРС 2030, 2021: 27). Тежња је и на томе да се наставе „активности на опремању рачунарских кабинета, дигиталних учионица и обезбеђивању школске инфраструктуре за приступ широкопојасном интернету у свим учионицама“ (СРОВРС 2030, 2021: 44).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Све образовне реформе и промене које се дешавају у друштву и којима се тежи зарад усаглашености са европским, имају и одређену дозу негативног утицаја на национални идентитет. С друге стране, „очување националног идентитета, а тиме и нације саме, нужно је повезано са постојањем и деловањем система образовања“ (Шљукић, 2021: 324). Можда је управо и највећи недостатак СРОВРС недовољно вођење рачуна о очувању националног идентитета кроз образовно-васпитни систем Србије, што је на одређени начин отелотворење тежње

компрадорске елите у Републици Србији да се међусобно повежу и ускладе домаћа привреда, индустрија, економски и образовни системи са истоветним европским системима. Разлика између људи и машина се све више смањује и у свету и код нас. Читаво друштво се прилагођава новим системима (значи: и вредносним системима) и то значајно утиче на идентитет људи.

Четврта индустријска револуција најављена је са намером да обезбеди „напредак“ широм света, у чему је делимично и успела. Доприanela је развоју вештачке интелигенције, развоју информатике, технике, роботике, и науке уопште. „Суштину ове индустријске револуције чини умрежена економија, утемељена на примени информационо-комуникационих технологија и оснажена повезаношћу дигиталних уређаја са производним ресурсима, технологијама, процесима, роботима и људима.“ (Базић 2017: 528). Могућност приступа информацијама је све већа. То је оно што нас окружује и што данас има највећи утицај на бројна друштва. И зато данас деца одрастају у виртуелном друштву и условима који су у складу са научно – технолошком револуцијом. У раду се уочава да је до „напретка“ дошло, али технолошког и дигиталног напретка, али се зато потиру неке друге вредности. Све више се заборавља шта је солидарност, поштовање, хармонија, пријатељство. А то је оно што је саставни и непроменљиви део не само традиционалног већ и савременог српског друштва.

Утицај информатике и уопште модерних технологија у образовању, односно у настави може бити двострук. Првенствено зато што су нам оне омогућиле појаву нових наставних предмета и проширивање предмета већ постојећих, затим постоји могућност чувања наставних садржаја и приступа истом у сваком моменту, његово умножавање, даље емитовање, потом и лакше дељење. Док са друге стране оне могу да спутају децу у развоју њихових социјалних, комуникацијских, емоционалних способности. Али не треба бити противник промена и развоја и зато је потребно да многе земље реформишу не само привреду и економију већ и образовне системе. На тим реформама треба да раде школовани стручњаци, а не треба напросто прихватити готове програме понуђене од разних организација и међународних сектора. Са овим што нам је Четврта индустријска револуција омогућила, треба свима бити јасно да друштво и живот у њему неће бити исти као пре, јер све су друштвене установе изненада претрпеле промене, а неке су још увек у процесу трансформације. „Стога је оправдана зебња пред питањем да ли ће човек стећи снагу и умеће да надвлада нежељене ефекте и одржи машину само као сопствену алатку, а не као господара над самим собом“ (Бранковић, 2017: 31).

Такође, треба још истаћи да се све у раду наведене стратегије залажу за постизање одрживог развоја, за унапређење економија свих земаља у Европи, за унапређење животног стандарда, смањење неједнакости, а нигде се не помињу конкретна решења како то постићи. А основни проблем лежи у томе што се различите државе суочавају са различитим проблемима, а ипак, појединачно решавање проблема би трајало до у недоглед и зато на Агенду за одрживи развој 2030, као и остале међународне стратегије треба гледати као на стратегије које нуде предлоге како побољшати националне економије, па из њих прихватити само оно што појединачне државе сматрају прикладним, а не придржавати се њих дословце као што је то учињено у Стратегији развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године. У том сми-

слу сагласни смо са ставом Радивоја Митровића да се треба посветити интензивирању рада у одређеним областима у којима Србија напредује, а на првом месту то су: „наука и образовање (већа улагања и строже вредновање универзитета, факултета, института, истраживачких група и школа према најзахтевнијим светским мерилима)“ (Митровић, 2019: 21), а не улагати у образовање на начин како би се запоставило и напустило све што је вредело и прилагодити се новим мерилима владајуће идеологије.

Литература

1. Аврамовић, З. (2021). Неки проблеми националног образовања у Србији. У С. Шљукић, С. Владушић (ур) *Нација и образовање* (11-33). Нови Сад: Матица српска.
2. Базић, Ј. (2017). Трендови промена у друштву и образовању које генерише четврта индустријска револуција. *Социолошки преглед* 51 (4): 526-546. DOI: 10.5937/socpreg51-15420
3. Бранковић, С. (2017). Вештачка интелигенција и друштво. *Српска јолићичка мисао* 2/2017:13-32. <https://doi.org/10.22182/spm.5622017.1>
4. Митровић, Р. (2019). *Србија 4.0 Будућности која се не сме пропустити*. Београд: Завод за уџбенике.
5. Ally, M., Wark, N. (2020). *Sustainable Development and Education in the Fourth Industrial Revolution (4IR)*. Canada: Commonwealth of learning. <http://hdl.handle.net/11599/3698>
6. Парлић-Божовић, Ј., Ценић, Д. (2021). Традиционални и иновативни модели организације наставе у условима трајања пандемије ковида 19. *Зборник радова Филозофског факултета Универзитета у Приштини* 51 (2):339-360. DOI: 10.5937/ZRFFP51-32282
7. Шљукић, С. (2021). Улога образовања у обликовању и одржавању националне кохезије. У С. Шљукић, С. Владушић (ур) *Нација и образовање* (321-341). Нови Сад: Матица српска.
8. Шуваковић, У. (2019). Неки (друштвени) аспекти образовања у транзициој Србији. *Социолошки преглед* 53 (3): 943-977. DOI: 10.5937/socpreg53-23765

Интернет извори

1. Agenda 2030 (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Препузето са: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
2. Brussels European Council. (2008). Council of the European Union. Brussels, 20 May. Препузето са: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf
3. COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT EVALUATION of the European Disability Strategy 2010-2020. Препузето са: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020SC0289>

4. Education 2030 (2016). Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Preuzeto sa: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
5. European Concil. (2000). Lisbon European Concil 23 and 24 March: Presidency conclusions. Preuzeto sa: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.
6. European Commission, Lisbon Strategy Evaluation Document, SEC (2010) 114 final, Brussels, 2. 2. 2010. Preuzeto sa: [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=SEC\(2010\)114&lang=en](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=SEC(2010)114&lang=en)
7. European Commission. (2010). EUROPE 2020 A strategy for smart sustainable and inclusive growth, COM (2010) 2020 final Brussels. 3.2010. Preuzeto sa: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>
8. OECD annual report 2002. Преузето са: https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-annual-report-2002_annrep-2002-en
9. OECD The future of education and skills – Education 2030. OECD 2018. Преузето са: https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-annual-report-2002_annrep-2002-en
10. Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији за период 2020-2025. године (2021). Преузето са: https://www.srbija.gov.rs/extfile/sr/437304/strategija_razvoja_vestacke_inteligencije261219_2_cyr.pdf
11. Стратегије за превенцију и заштиту деце од насиља за период од 2020. до 2023. године. (2018). Преузето са: https://www.minrzs.gov.rs/sites/default/files/2020-05/Strategija%20za%20sprecavanje_nasilja_nad%20decom.pdf
12. Стратегија унапређења положаја особа са инвалидитетом у Републици Србији за период од 2020. до 2024. године. (2020). Преузето са: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/vlada/strategija/2020/44/1/reg>
13. Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године (2021). Преузето са: https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf
14. Србија и Агенда 2030, Мапирање националног стратешког оквира у односу на циљеве одрживог развоја (2021). Преузето са: <https://rsjp.gov.rs/wp-content/uploads/Agenda-UN-2030.pdf>
15. TOWARDS A SUSTAINABLE EUROPE BY 2030 (2019). Преузето са: <file:///C:/Users/PC/Downloads/NA0219035ENN.en.pdf>
16. Vincent-Lancrin, S., & van der Vlies, R. (2020). *Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges*. OECD Education Working Paper, No. 218. Преузето са: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a6c90fa9-en.pdf?expires=1641912665&id=id&accname=guest&checksum=065A6DBCBE4C6B7D30E29AC52D1C70D3>

Nevena G. Jakovljević
University of Pristina with modern headquarters
in Kosovska Mitrovica, Faculty of Philosophy Leposavic (Serbia)

EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY IN THE REPUBLIC OF SERBIA UNTIL 2030 IN A
COMPARATIVE PERSPECTIVE OF INTERNATIONAL DOCUMENTS

Abstract: The paper discusses the Strategy for the Development of Education in the Republic of Serbia until 2030, in comparison with international strategies. The goal is to examine the compliance of proposed changes in education in the Republic of Serbia with European goals. It starts from the fact that it is necessary to harmonize changes in education in the Republic of Serbia with those in the world. By analyzing the strategies of the Agenda for Sustainable Development 2030, Towards a Sustainable Europe 2030, The Future of Education and Skills - Education 2030, The Strategy for the Development of Education and Education in the Republic of Serbia until 2030 and several others, the basic factors that can influence the improvement of the quality of education are indicated. As stated in them, the goal of these strategies is to reduce inequality and poverty, as well as to reduce the differences that exist in society and education. The importance of the role of innovative technologies in the creation of modern social processes and movements of modern society is also pointed out.

Keywords: education, Agenda for sustainable development 2030, Strategy for the development of education and upbringing in the Republic of Serbia until 2030, Towards a sustainable Europe 2030, innovations

Раг љримљен: 18. 7. 2022. / Раг љрихваћен: 20. 11. 2022.

Кристина Миладиновић
ПУ „Наша младост“ у Лапову

Ненад Миладиновић¹
Средња школа у Лапову

Стручни рад
Методика теорија и пракса 2/2022
УДК: 376-056.26/.36
316.644:[37.011.3-051:373.5
Стр. 260–272

СТАВОВИ О ТЕШКОЋАМА КОЈЕ СЕ ЈАВЉАЈУ У ПРОЦЕСУ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА КОД СРЕДЊОШКОЛСКИХ НАСТАВНИКА

Резиме: Рад представља кратак осврт на истраживање о ставовима у вези са тешкоћама које се јављају у процесу инклузивног образовања код средњошколских наставника. Узорак овог истраживања је намеран и обухвата 80 средњошколских наставника. Узорак је пригодан и несистематски. Истраживање је рађено у средњој школи „Ђура Јакшић“ у Рачи, Средњој школи у Лапову и средњој школи „Никола Тесла“ у Баточини. Примењена је дескриптивна метода, техника скалирање, скала Ликертовог типа која се састоји од 23 честице. Савремено друштво захтева обезбеђивање једнаких услова за развој потенцијала и способности сваког појединца, подразумева креирање школе по мери детета. Како би се испојили позитивни ефекти примене инклузије, неопходне су систематске промене у школи. Појединачни примери нису довољни, велики је број баријера у пракси које коче напредовање у инклузивном образовању у средњој школи. Укључивање детета са тешкоћама у развоју у образовни систем средњих школа представља и даље тешко решив проблем. Кључно је како мотивисати родитеље за образовање детета.

Кључне речи: инклузија, инклузивно образовање, ставови наставника средњих школа

¹ nenad.miladinovic@lapovo.edu.rs

УВОД

У раду је истраживано које су то дилеме, несугласице и потешкоће које се, према ставовима средњошколских наставника, јављају у процесу примене инклузивног модела образовања у постојећој школској пракси. Стварање услова за једнако и квалитетно образовање деце са тешкоћама у развоју представља обавезу једног друштва. Савремено друштво захтева обезбеђивање једнаких услова за развој потенцијала и способности сваког појединца, подразумева креирање школе по мери детета. Унапређивању образовно-васпитне праксе доприносе обезбеђивање физичких услова у школама, припрема стручног кадра, отвореност школе ка иновацијама, отварање према породици и средини (Вујачић, 2009). Обогаћивање наставничких умећа односи се и на планирање, програмирање, припремање, подучавање и вредновање постигнућа ученика. Без активног учешћа родитеља, тешко је очекивати адекватан напредак детета, а посебно детета са тешкоћама у развоју. Тиме је и један од основних аспеката инклузивног образовања партнерство породице деце са тешкоћама у развоју и школе. Укључивање детета са тешкоћама у развоју у образовни систем средњих школа представља и даље тешко решив проблем. Кључно је како мотивисати родитеље за образовање детета. Наставници, поред бројних обавеза које им намеће позив, морамо бити реални, нису много мотивисани за рад са децом са тешкоћама у развоју. Мотивацију ће покренути рад на компетенцијама. Они нису обучени за рад са оваквом децом и услед незнања се повлаче и бране ставом да нису присталице инклузије. Ово се може исправити обукама и семинарима који ће јачати њихове компетенције и самопоуздање, као и сарадњом са здравственим, социјалним установама и стручњацима. У овом раду указаћемо на значај позитивних ставова наставника према деци са тешкоћама у развоју, на значај развијања наставничких компетенција, али и развијања партнерства са породицом и средином, као неопходне услове за превазилажење тешкоћа и препрека у инклузивном образовању. Школа је идеално место за афирмацију деце, за њихову социјалну промоцију и за развијање њихових потенцијала, ако их наставник усмери ка правим вредностима, мотивише на успех и напредовање и стекне њихово поверење, он је на добром путу да развије здраву и продуктивну омладину. Квалитетан наставник полази од уверења да дете учи у средини у којој се осећа сигурно, уважено, прихваћено, од великог је значаја да развија климу узајамног уважавања и поштовања. Он приступа сваком ученику с поштовањем, на тај начин помаже ученицима да цене и уважавају једни друге, а на разлике да гледају као на прилику за учење и богатство. Наставник промовише вредности које се односе на узајамно помагање и бригу (Јусовић, ет ал, 2013). Инклузивна је она школа која је успела да обезбеди услове за свако дете да се развија у границама својих способности, било оно даровито или са тешкоћама у развоју. Инклузивно образовање није само ограничено на наставне активности већ и на ваннаставне, као и ваншколске. Како би се испојили позитивни ефекти примене инклузије неопходне су систематске промене у школи. Појединачни примери нису довољни, велики је број баријера у пракси које коче напредовање у инклузивном образовању у средњој школи. Само неке од последица неуспешног инклузивног образовања су осећање мање вредности код деце са тешкоћама у развоју,

слаба образовна постигнућа, рано прекидање школовања, агресивне реакције вршњака, родитеља и наставника, отпор наставника према инклузији (Хрњица, 2009). Посвећеност остваривању права сваког детета на инклузивно образовање остварује се кроз правну реформу, политику и смернице, промену ставова и културе, поштовање људских права, пружање подршке наставницима и родитељима, образовање наставника, активно укључивање деце и породица у друштвени живот. Образовање је људско право и обезбеђивање образовања за сву децу има посебан значај за децу са тешкоћама у развоју, која су често искључена и стигматизована. Управо школовање ове деце доприноси да људи промене погрешна схватања која представљају препреку инклузији. Инклузивни развој школе је континуирани процес у коме долази до трајних промена у организационој структури, као и самом педагошком приступу који се остварује у школи. Развијено инклузивно друштво подразумева да смо креирали „школу по мери детета“, омогућили свој деци достизање њихових пуних потенцијала, прилагодили школске програме дететовим индивидуалним потребама, креирали толерантно, демократско друштво базирано на поштовању људских права и поштовању различитости.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Ставови према деци са сметњама у развоју и инвалидитетом, али и непостојање неопходних ресурса, информација и инклузивног образовног окружења, повећавају препреке за укључивање ове деце у редовно школовање.

Постоје три општа приступа образовању деце са тешкоћама у развоју:

- Сегрегација у којој се деца разврставају према врсти тешкоће и уписују школу која одговара искључиво на одређена оштећења и тешкоће.
- Интеграција у којој се деца са тешкоћама у развоју уписују у редовни систем образовања, али без икаквих прилагођавања или уз неадекватна прилагођавања. У интеграцији дете се прилагођава школи јер је схваћено као проблем.
- Инклузија у којој је призната потреба да се култура, политике и праксе у школи промене тако да се у обзир узму различите потребе ученика, али и обавеза да се уклоне препреке које спречавају развој сваког појединца (Концептуализовање инклузивног образовања и његово контекстуализовање у оквиру Мисије УНИЦЕФ-а, 2014).

Процес социјализације је од велике важности за развој сваког детета, стога је укључивање деце са тешкоћама у развоју у средње школе један од важних аспеката њиховог прилагођавања и активног учествовања у средини у којој живе, као и начин да се друштво упозна са њиховим могућностима и потребама како би се разбили стереотипи о процесу образовања и васпитања деце са тешкоћама у редовним школама. Најопштије схватање инклузије је да појединца посматрамо као активни део друштвене целине. Најуже схватање је да је то процес укључивања деце са тешкоћама у развоју у редовне школе и друштвену заједницу.

Квалитет реализације инклузије у средњим школама детерминисан је бројним чиниоцима, неки од њих су: уверења и ставови наставника и родитеља, подршка локалне заједнице, не-

достатак искуства у инклузивном раду и нестручност наставника у средњим школама за рад у инклузивном образовању, неприлагођени школски амбијент и средина, недостатак подршке стручњака, немотивисаност наставника, велики број ученика у одељењу. Родитељи су усмерени на медицинску бригу, мотивација за даље школовање њихове деце опада, посебно ако су жељене средње школе удаљене од родитељског дома. Средње школе захтевају и промену средине за ученике са тешкоћама у развоју и прилагођавање новој средини као и упознавање са новим наставницима и вршњацима. Све ово може утицати на прерано одустајање од даљег школовања. Инклузивно образовање захтева и промену планова и програма образовања који ће пружити свој деци једнаке могућности у целокупном њиховом развоју, како би свако дете напредовало према сопственим могућностима, како би учило садржај који му одговара, одговарајућим темпом у складу са својим потребама и културним идентитетом (Лунгулов и Летић, 2013).

ПОЗИТИВНИ ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ИНКЛУЗИЈЕ

Позитивни ефекти примене инклузије могу бити бројни, набројаћемо неке од њих за све актере процеса инклузије (Хрњица, 2009):

За ученике са тешкоћама у развоју је значајна боља социјализација са вршњацима, постижање прикладног академског успеха, рад и подстицање целокупног развоја ученика, осећај сигурности и поштовања личности ученика, подстицање детета на сараднички однос и помагање у социјализацији са осталим ученицима.

За ученике без тешкоћа у развоју, позитивни ефекти се виде кроз развијање осетљивости за потребе вршњака којима је потребна додатна подршка у учењу и раду, боља толеранција и прихватање разлика у начину мишљења и понашања. Развијен вредносни систем у коме прихватају друге као себи равне је циљ коме инклузивни програм тежи. За родитеље ученика са тешкоћама у развоју значајна је стручна помоћ и подршка, тимско праћење детета, успостављање реалног става према могућностима и потенцијалима њихове деце, откривање могућности њихове деце. За родитеље ученика без развојних тешкоћа, прихватање различитости и развијање позитивних ставова према правима сваког детета на образовање у складу са индивидуалним потенцијалима. За наставнике, развијање професионалних компетенција и сигурности у раду са свим ученицима, прихватање различитости, развијање позитивних ставова према ученицима са тешкоћама у развоју, стварање позитивне атмосфере у одељењу, развијање интересовања за дете као вредност. За педагоге, психологе, дефектологе је значајно повећање стручне компетенције, спремност за сарадњу са родитељима, наставницима, али и са медицинским и социјалним институцијама, такође позитивни ефекти су видљиви у позитивном ставу према свој деци. Процес инклузије је од користи за друштво у целини, пре свега подстиче и одржава вредносни став да свако има право на образовање и активно учествовање у животу једне заједнице, без обзира на индивидуалне разлике као што су, пол, вера, здравствено стање, социо-економски статус. Како би инклузивна пракса дала добре резултате у средњим школама, неопходна је припремљеност свих актера и школе у целини за реализацију инклузије.

УЛОГА НАСТАВНИКА У ПРОЦЕСУ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Улога наставника у процесу образовања у средњим школама је веома комплексна и важна. Улога наставника је да обезбеди услове и атмосферу у којима сваки ученик може развијати своје квалитете и способности. Врло је важно да код наставника постоји свест, знање о томе да његова стручност, његове особине, способности, начин комуникације и понашање димензионирају социоемоционалну климу у одељењу. Он мора бити добар дијагностичар, мотиватор, модел, да познаје сваког ученика, али и климу у одељењу и хетерогеност групе. Како би успешно спроводио процес педагошке превенције проблема у понашању, наставник треба да поседује одређене способности, вештине, ставове, знања, да има позитиван став према свом послу. Отвара се питање да ли је базично образовање наставника средњих школа довољно за обављање ових послова (Кораћ, 2010). Наставник пружа информације, помоћ и подршку ученицима, родитељима и колегама, ствара атмосферу за рад у одељењу и контролише је. Како би наставник био успешан у свом раду, поред знања, он треба да поседује позитивне личне особине и да континуирано ради на професионалном усавршавању. Важно је да наставник зна технике и методе за мотивисање свих ученика да се укључе у активности. Наставник који уме да слуша ученика и познаје индивидуалне карактеристике својих ученика, помаже му да лакше дође до проблема, ученик је задовољан јер се осећа важним, самопоузданим, лакше се „отвара“ и помера. Слушање је снага за решавање проблема, наставници често немају времена да саслушају ученика, а тиме би можда превентивно деловали на многе проблеме. Задатак наставника је да изгради однос поверења, отворености, уважавања и поузданости, што је основа да се изгради стабилан емоционални однос између наставника и ученика (Faller, 2013). Поред рада са ученицима, наставници су главни сарадници са родитељима и друштвеном средином. Они су ту да шире стручна знања, да промовишу праве вредности, да учествују у креирању различитих хуманитарних програма, у реализацији креативних радионица, предавања, округлих столова, трибина. Школа треба да створи подстицајну и подржавајућу атмосферу, као и окружење где ће се деца осетити сигурно. Емоционална зрелост наставника и вештине пружања разумевања и подршке ученицима која имају тешкоће у развоју доприноси целокупној позитивној атмосфери у школи и поштовању различитости.

Савремена средња школа захтева флексибилног и креативног наставника. У васпитно-образовном раду, знање више није циљ већ средство образовања, васпитања, развоја личности и социјализације. Наставник има улогу сарадника, саветника, васпитача, као и стручњака у својој области (Костовић, 2004). Научено у школи, није припрема за живот већ сам живот. Образовање је континуирана активност, стална потреба за усавршавањем и сазнавањем (Кнежевић-Флорић, 2008). Јачањем компетенција наставника, јачамо и његову вољу и мотивисаност у раду. Компетенције наставника нису статични циљеви, са друштвеним развојем, расту и потребе за новим вештина, знањима, умењима. Како би наставник развио код ученика одређене вештине, мора их и сам поседовати. Развијање знања и вештина наставника у средњим школама остварује се путем конференција, симпозијума, семинара, трибина, стручних консултација,

анализа конкретних педагошких ситуација, огледних и угледних часова, радионица. Посебан облик за јачање знања и вештина представља учешће наставника у раду наставничких група, у оквиру којих наставници размењују искуства из примера личне праксе и заједнички трагају за могућим решењима проблема (Шаљић, 2014). Наставник не сме да заборави да је он модел ученицима и његов однос према њима, колегама, школи је значајан фактор у прихватању различитости и инклузивног образовања.

Компетенција за целоживотно образовање је основна компетенција у развоју наставника. Модерна времена, захтевају да наставник иде у корак са њима и стално се усавршава. Поред свих семинара, радионица, округлих столова, важно је да наставник прати и чита стручну литературу. Врло је важно да наставници у средњим школама што раније препознају индикаторе сметњи код ученика како би на време реаговали и позвали стручни тим на сарадњу. Опасно је да наставници самостално изводе дијагнозу о тешкоћи, значајно је да умеју да препознају проблем и симптоме поремећаја, али да не преузимају улогу лекара, психолога, дефектолога, већ да на време позову у помоћ стручни тим (Сузић, 2008). У инклузивном образовању посебно је значајан тимски рад наставника са свим актерима, зато истичемо важност рада наставника на социјалним компетенција. Циљ сваке наставе, без обзира да ли се ради о деци са посебним образовним потребама или свој осталој деци је индивидуализовани приступ у настави. Он је један од услова за стварање школе по мери детета. Кроз овај приступ избегавамо усмеравање на просечног ученика и круте оквири у настави. У индивидуализованом приступу усмерени смо на интересовања, способности, могућности, потребе сваког ученика. Уважене су околности у којима ученик живи, наставник упознаје сваког ученика појединачно. Настава је ефикаснија јер су методе, средства и технике рада прилагођене појединцу, сва деца су активна. Прилагођена настава доприноси већем самопоуздању ученика и бољим постигнућима. Инклузивно образовање захтева од наставника средње школе да постане „рефлексивни практичар“.

НАЈЧЕШЋЕ БАРИЈЕРЕ У ИНКЛУЗИВНОМ РАДУ

Број ученика који упише средњу школу и настави академско школовање је незнатан. Узроци у препрекама укључивања свих ученика у даље школовање могу бити бројни. Ипак већина аутора је ипак сагласна које су то најчешће баријере у инклузивном раду (Мацура-Милова-новић, Гера, Ковачевић, 2010): психосоцијалне баријере, физичке баријере и институционалне баријере. Све ове баријере могу се одразити на тешкоће у раду и код средњошколских наставника.

Негативни ставови о деци са тешкоћама у развоју и предрасуде део су психосоцијалних баријера, јављају се код свих актера инклузивног процеса.

Физичке баријере односе се на неадаптиране просторне услове у школама и заједници особама са тешкоћама у развоју. Техничко уређење школе, мора да пружи поруку да „школа брине о сваком детету“. Тоалети морају бити адаптирани, улази, степеништа, трпезарије, на-

мештај у учионици, као и обезбеђена додатна наставна средства неопходна за квалитетан рад (Хрњица, 2007). Сам простор је препрека и наставнику у квалитетном раду.

Институционалне баријере говоре о доприносу друштвених институција изолованости ученика са посебним образовним потребама из различитих облика друштвеног живота (Лазор, Марковић, Николић, 2008). Велики број наставника, посебно средњих школа не види децу са тешкоћама у развоју као део система редовног школовања. Они виде изолацију као погодну средину за рад са ученицима који имају тешкоће у развоју.

Као тешкоће и препреке у инклузивном образовању наводе се и (Хрњица, 2009):

- Такмичарска атмосфера која се гаји у редовним школама. Ученици са тешкоћама у развоју развијају кроз такмичење са осталом децом лоше самопоуздање, страх и негативна искуства о школи.
- Наука која на дете са тешкоћама гледа као на скуп медицинских проблема и дијагноза, а не на личност са потенцијалима.
- Отпор наставника према инклузији настао најчешће из незнања, страха и предрасуда.
- Научена беспомоћност и ниска мотивација за успехом у школовању код родитеља и ученика. Они су усмерени на медицинску помоћ и немају висока очекивања од школовања њихове деце

У препреке у остваривању инклузивног образовања у средњим школама (Miles, 2002), поред већ наведених, спадају и невидљивост деце са тешкоћама у развоју у заједници, као и у школи, лоша финансијска обезбеђеност наставним средствима у средњим школама. Невидљивост у школи се огледа у усмерености на круто преношење наставног плана и програма сваком детету, без индивидуализације у раду, док се невидљивост у заједници огледа у занемаривању или претераној заштићености детета са тешкоћама у развоју од стране родитеља због страховања за безбедност њихове деце и срамоте и страха од осуђивања. Финансије су чест проблем у средњим школама, за квалитетан инклузивни рад потребно је издвојити средства неопходна за рад са сваким дететом сходно његовим потребама, али и новац за финансирање стручњака (дефектолога, асистената у настави), као и за обезбеђивање физичких услова у средини.

Психолошке препреке као што су стереотипи и предрасуде и на њима изграђени негативни ставови средњошколских наставника према деци са тешкоћама у развоју представљају основне препреке укључивања ученика у средње школе. Још један од ограничавајућих фактора је и недостатак знања и информација о деци са тешкоћама у развоју (Вујачић, 2009).

Смањено социјално искуство ученика са тешкоћама у развоју може довести до низа проблема у групним облицима рада (пасивност, повлачење, ометање друге деце). Неопходно је да наставник и стручни сарадник са породицом припреме дете за укључивање у одељење. Такође је задатак наставника у средњој школи да припреми осталу децу и њихове родитеље на присуство детета са тешкоћама у развоју (Хрњица, 2007).

Тешкоћа на коју наставници често наилазе је вођење документације о ученицима са потребом за додатном образовном подршком. Посебно је тешко очекивати успешан инклузивни рад када дете из здравствених разлога често и дуго одсуствује из школе. Родитељи су усме-

рени на медицинску помоћ и наставник и вршњаци се тада удаљавају од детета. Остати у контакту је од велике користи, колико услови дозвољавају, могуће је организовати посету породици и детету, како би се осетили важним и да рачунају на подршку и разумевање.

МЕТОДОЛОГИЈА

Предмет истраживања су ставови о тешкоћама које се јављају у процесу инклузивног образовања код наставника у средњим школама. Остваривање инклузивног образовања зависи пре свега од успешности обављања улоге коју имају наставници у том процесу. Од њихове ставовско-вредносне оријентације према праву деце са тешкоћама у развоју на даље школовање у границама њихових способности и интересовања.

Циљ истраживања је утврдити ставове наставника средњих школа о тешкоћама у примени инклузивног образовања у нашим школама.

Задачи истраживања:

1. Утврдити ставове наставника средњих школа о тешкоћама у изради индивидуалног образовног плана за ученике којима је потребна додатна образовна подршка.
2. Утврдити ставове наставника средњих школа о тешкоћама примене инклузивног образовања код ученика са посебним потребама у процесу редовне наставе.
3. Утврдити ставове наставника средњих школа о тешкоћама у пољу сарадње са родитељима ученика који имају потешкоће у развоју.
4. Утврдити ставове наставника средњих школа о тешкоћама у пољу сарадње са локалном заједницом.
5. Утврдити ставове наставника средњих школа о тешкоћама у оцењивању ученика са тешкоћама у развоју.
6. Утврдити ставове наставника средњих школа о личним компетенција и спремности за стручно усавршавање у пољу инклузивног образовања.
7. Утврдити ставове наставника средњих школа о могућим начинима превазилажења потешкоћа у примени инклузивног образовања у нашим школама.

Узорак овог истраживања је намеран и обухвата 80 средњошколских наставника. Узорак је пригодан и несистематски. Истраживање је рађено у средњој школи „Ђура Јакшић“ у Рачи, Средњој школи у Лапову и средњој школи „Никола Тесла“ у Баточини.

У складу са природом проблема, задацима и циљем истраживања примењена је **дескриптивна метода**.

Техника скалирање, а инструмент се састоји из два дела: у првом делу ћемо се упознати са искуством које испитаници имају у раду са децом са тешкоћама у развоју у контексту инклузивног образовања. У оквиру другог дела инструмента коришћена је **скала Ликертовог типа**, која се састоји од 23 честице.

Прве три честице испитују ставове наставника о прихватању различитости и отворености средње школе за све ученике. Честице 4, 5, 6 и 7 испитују ставове у вези са тешкоћама

у изради индивидуалног образовног плана за ученике којима је потребна додатна образовна подршка. Честице 8, 9 и 10 испитују ставове наставника средњих школа о тешкоћама примене инклузивног образовања код ученика са посебним потребама у процесу редовне наставе. Честице 11, 13, 16, 17 и 19 у вези су са ставовима наставника средњих школа о тешкоћама у пољу сарадње са родитељима ученика који имају потешкоће у развоју. Честице 20, 21 и 22 испитују ставове у вези са оцењивањем ученика који имају потешкоће у развоју. Компетенције наставника средњих школа и њихову спремност на усавршавање испитујемо честицама 14 и 15. Ставови наставника средњих школа о могућим начинима превазилажења потешкоћа у примени инклузивног образовања анализирамо кроз честице 5, 7, 8, 12, 14, 17, 18, 21 и 23.

Основна хипотеза: Претпостављамо да се наставници средњих школа сусрећу са потешкоћама приликом примене инклузивног образовања у нашим школама.

Подхипотезе:

- Ставови наставника указују да постоје потешкоће у изради индивидуалног образовног плана.
- Ставови наставника указују да постоје потешкоће у примени инклузивног образовања код деце са тешкоћама у развоју у процесу редовне наставе.
- Ставови наставника указују да постоје потешкоће у пољу сарадње са родитељима ученика са тешкоћама у развоју.
- Ставови наставника указују да постоје потешкоће у пољу сарадње са локалном заједницом.
- Ставови наставника указују да постоје потешкоће у оцењивању ученика са тешкоћама у развоју
- Ставови наставника о својој компетентности и спремности за стручно усавршавање у пољу инклузивног образовања
- Ставови наставника указују да постоје могућа решења у савладавању тешкоћа у примени инклузивног образовања.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Инклузивно образовање подразумева спремност средњих школа и оних који раде у њима да одговоре на потребе потпуно различитих ученика, као и да то чине у редовним разредима. Свим ученицима требало би да буду омогућени одговарајући образовни програми адаптирани индивидуалним капацитетима и потребама деце. Деца са тешкоћама у развоју су интегрални део разреда, поштована и прихваћена. Њима је потребно обезбедити подршку и помоћ у погледу успостављања социјалних интеракција са вршњацима и другим људима. Један од циљева инклузије јесте да гаји социјални развој на дуге стазе, усмерен ка учешћу и вредновању социјалних улога деце са различитим специфичним потребама. Филозофија инклузије не бави се само школовањем, већ разматра успешно укључивање у друштво у целини. Иако покушаји укључивања деце са тешкоћама у развоју датирају од седамдесетих, а коришћење самог термина “инклузија” од деведесетих година прошлог века, док и данас трају сучељавања мишљења о њеним ефектима и опсегу у коме је адекватна њена примена. Расправе се углавном воде између оних који заговарају потпуну инклузију све деце, без обзира на врсту и степен ометености,

као и потпуну елиминацију специјалног образовања (најчешће заступници деце са ометеношћу ниске инциденције, нпр. тешка когнитивна оштећења) и оних који се залажу за умеренији приступ који подразумева “континуум услуга” (хијерархијски модел који се протеже од тоталне ексклузије до потпуне инклузије у редовну школу).

Заступници инклузије се пре свега ослањају на аргументе који истичу социјалне и етичке предности оваког начина образовања. Према њима, ученици са тешкоћама у развоју ће у оваквом окружењу боље напредовати у социјалном и академском погледу, оно ће их боље припремити за живот у заједници и истовремено ће се избећи негативни ефекти социјалне изолације. Такође, тврди се да ће се, као резултат подучавања у инклузивном окружењу, поправити професионалне вештине наставника. Надаље, верује се да успешна инклузија помаже и ученицима типичног развоја да развију позитивније ставове према особама са тешкоћама у развоју, што би у будућности требало да доведе до усвајања социјалних принципа који ће се базирати на једнакости и успостављању хармоничног друштва.

Резултати истраживања су показали да наставници показују развијену свест о значају примене инклузивног образовања у нашим школама али и да се услови у којима се инклузија реализује незахвални, услове је неопходно мењати, то јест прилагодити потребама инклузивног образовања. Тачније, као основне потешкоће у примени инклузивног образовања наставници наводе следеће:

- Неадекватни материјално-технички услови (физичка прилагођеност просторија, опремљеност школе наставним средствима и техничким помагалима и слично).
- Прилагођавање школске средине значи приступачност и доступност у сваком смислу. Приступачност мора да се огледа у физичкој приступачности и принципу универзалног дизајна. У зависности од потреба детета, потребно је обезбедити додатна и помоћна средства за учење и одговарајући дидактички материјал. Трошкове финансирања инклузије, по мишљењу представника Министарства и Завода треба поделити између државе и локалне заједнице, тј. између републичких и општинских буџета. Један део трошкова могао би се покрити волонтерским радом преко волонтерских центара као и радом студената дефектологије, психологије и педагогије у оквиру обавезне праксе. Један део трошкова може да се покрије прерасподелом постојећих ресурса (Дефеколог који ради у специјалној школи може бити додатно ангажован у редовној школи и имати подељено радно време у специјалној и редовној школи). Такође, претпоставка је да би се додатна средства могла обезбедити једним делом и из донација, партиципација самих вртића тј. школа и из партиципације родитеља.
- Обимност папирологије за индивидуално праћење ученика са тешкоћама у
- развоју и бројност деце по одељењу. Време које је наставницима потребно да испуне све формалности које се тичу администрације у инклузивном образовању представља наставницима додатно оптерећење и смањује њихову продуктивност у наставном раду. Такође, наставници сматрају да због бројности деце у одељењу не могу пружити довољно пажње ученицима са тешкоћама који имају посебне потребе и који захтевају рад по

другачијим стандардима и методама наставног рада, па истичу потребу за асистентима у настави, како би се настава одвијала несметано и као би се дошло до успешнијих резултата у инклузивном образовању.

- Недостатак компетентности за рад са децом са тешкоћама у развоју. Као једну од тешкоћа у примени инклузивног образовања наставници наводе и недостатак знања и стручности у области инклузивног образовања, што истиче потребу за додатним стручним усавршавањима из ове области. Из овог разлога су ставови неких наставника према инклузивном образовању и даље негативни јер исти имају страх од непознатог и недовољног познавања самог појма инклузије. Међутим, на основу искустава других земаља, могуће је превазићи потешкоће, тако што ће се на одговарајући начин урадити јасна промоција идеје, направити јаснији и боље дефинисан план акција, прикупити податке о броју деце са тешкоћама у развоју и њиховим потребама и формирати се стручно координационо тело које ће пружати подршку школама и наставницима у спровођењу инклузије у школама.
- Неадекватна сарадња са родитељима и локалном заједницом. Укљученост родитеља у процес инклузивног образовања деце са тешкоћама у развоју је један од кључних фактора успешног образовања деце, па је њихова укљученост у процес образовања и исходе образовања њихове деце итекако важна. Родитељ мора сарађивати са наставницима у циљу давања дозволе за израду ИОП-а, давања породичне анамнезе детета, битних података о његовој природи, навикама и особинама. Са друге стране, локална заједница, односно стручне службе надлежне за децу са тешкоћама у развоју такође морају дати школама сву неопходну подршку у раду са овом децом у пољу размене информација и заједничког деловања.
- Оцењивање и вредновање ученика са тешкоћама у развоју. Наставници средњих школа углавном истичу да им оцењивање деце са тешкоћама у развоју представља оптерећење и потешкоћу јер сматрају да оцена не даје релевантну слику о њиховим постигнућима и да су технике и методе оцењивања деце специфичније, за шта се не осећају довољно компетентно. Овим се истиче потреба да се наставници боље упознају и обуче и у овом пољу инклузивног образовања. Саговорници су веома свесни да оцењивање деце са тешкоћама у развоју представља један од горућих проблема. Начин оцењивања деце са тешкоћама у развоју доста зависи од модела инклузивног образовања који се одабере. Не треба ићи ка принципу позитивне дискриминације. Оцењивање деце са тешкоћама у развоју уско је везано са индивидуализованим програмима, потребно је пратити могућности детета и томе прилагодити и оцењивање. Описно оцењивање је добар модел оцењивања за децу са тешкоћама у развоју и потребно га је проширити и на остале разреде. За сву децу је потребно поставити реална очекивања и на основу тога их оцењивати.

Дакле, све ове потешкоће се могу превазићи ако се истим приступи системски и корак по корак свака од потешкоћа узме у обзир у изради новог плана у коме ће наставницима најпре

бити јасно дефинисани циљеви инклузије и очекивани стандарди, активности које се предвиђају и детаљно дефинисани поступци и методе којим ће се у наставном процесу приступати овој деци. Поред тога, наставницима се мора омогућити редовна обука из разноврсних области инклузивног образовања, како би они успешно одговорили на свој задатак.

На основу свега реченог, оно што би требало да буду приоритетни правци у процесу спровођења инклузије у нашим школама јесте: Систематско и константно сензибилисање најшире јавности за проблеме деце са тешкоћама у развоју, усвајање стратегије јасног и конкрет-ног акцијског плана од стране државних органа, одговарајућа систематска обука наставника и стручних сарадника у пољу инклузивног образовања, обезбеђивање одговарајућих материјал-но-техничких средстава и боље физичке прилагођености школског простора за рад са децом са тешкоћама у развоју и постепено укључивање лакших типова потешкоћа у развоју а затим тежих, колико је то могуће.

Литература

1. Вујачић, М. (2009): Могућности и ограничења инклузије деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе, Нови Сад: Филозофски факултет,
2. Early Childhood Education Handbook 2014-2015, College of Education and Human Development: University of Delaware
3. Кнежевић-Флорић, О. (2008): Педагог у друштву знања, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
4. Кораћ, И. (2010): Наставник – ефикасан вођа одељења, Настава и васпитање, бр. 1, стр. 1-168.
5. Костовић, С. (2004): Стратегија реформе система образовања и стручног усавршавања наставног кадра, Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције, стр. 247-261.
6. Лазор, М., Марковић, С., Николић, С. (2008): Приручник за рад са децом са сметњама у развоју, Новосадски хуманитарни центар (NSHC),
7. Марић Јуришин, С., Клеменовић, Ј., Марковић, Б. (2012): Ставови наставника према инклузивном образовању особа са развојним тешкоћама и инвалидитетом, Тематски зборник Инклузивно образовање: Образовање за све, стр. 43 – 60.
8. Мацура-Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2010): Мапирање политика и пракси за припрему наставника за инклузивно образовање у контексту друштвених и културних различитости, Национални извештај за Србију. Торино: European Training Foundation
9. Miles, S. (2002): Schools for All Including disabled children in education, Save the Children UK,
10. Стручни приручник, Концептуализовање инклузивног образовања и његово контекстуализовање у оквиру Мисије UNICEF-а (2014), UNICEF
11. Сузић, Н. (2008): Увод у инклузију, Бања Лука: XBS

12. Schmidt M., Vrhovnik K. (2015): Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools, University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia,
13. Faller, I. (2013): Formen der Intervention bei Konflikten an der Schule für Erziehungshilfe, FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
14. Хрњица, С. (2009): Инклузија као педагошки хуманитарни изазов, Будућа школа, стр. 429-444.
15. Хрњица, С. (2007): Школа по мери детета, Save the Children UK, Програм за Србију
16. Шаљић, З. (2014): Васпитни рад у школи у функцији превенције непожељних понашања ученика, Београд: Филозофски факултет

Kristina Miladinović
PU "Our Youth" in Lapovo

Nenad Miladinović
High school in Lapovo

ATTITUDES ABOUT THE DIFFICULTIES THAT ARISE IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION AMONG HIGH SCHOOL TEACHERS

Summary: The paper presents a brief overview of the research on attitudes related to the difficulties that arise in the process of inclusive education among secondary school teachers. The sample of this research is intentional and includes 80 secondary school teachers.

The sample is convenient and unsystematic. The research was done in secondary schools. Descriptive method, scaling technique, Likert-type scale consisting of 23 items was applied. Modern society requires the provision of equal conditions for the development of the potential and abilities of each individual, which implies the creation of a school tailored to the child.

In order to manifest the positive effects of inclusion, systematic changes in the school are necessary. Individual examples are not enough, there are a large number of barriers in practice that hinder progress in inclusive education in secondary schools. The inclusion of a child with developmental disabilities in the secondary school education system is still a difficult problem to solve. The key is how to motivate parents for their child's education

Key words: inclusion, inclusive education, attitudes of secondary school teachers

Раг љримљен: 28. 7. 2022. / Раг љрихваћен: 31. 10. 2022.

ИЗЛАЗ ИЗ МАТЕМАТИЧКОГ ЛАВИРИНТА

Апстракт: Лавиринт је одувек био интригантан симбол који симболички представља животно путовање. И математички лавиринт је врста лавиринта којим ученици понекад лутају, а понекад јасно и одлучно виде куда иду. Понекад се осећају несигурно, изгубљено и уплашено, а понекад испуњено, надахнуто и сигурно. Овај рад открива како разумевање математичког лавиринта доприноси бољој реализацији наставе математике, квалитетнијој сарадњи између наставника и ученика као и самом разумевању математике и свих потецијала које симболизује. У математичком лавиринту ученици могу да сретну ратника и учитеља, Тезеја и Минотаура, светлост и таму и да сакупе искуства, знање, математичке плодове који их воде до средишта и целовитости.

Кључне речи: математички лавиринт, ученик, наставник

УВОД

У природи нема равних линија. Доминирају округласти, спирални, заобљени облици. Посматрајмо само облаке, реке, планине, шуме, ... Настава математике, такође, није равна линија. Равне линије су настале у главама ученика, градећи зидове не само у физичком свету, него и у сопственим уверењима. Њихови планови могу бити равне линије које их воде од тачке А до жељене тачке Б, али ће их наставни процес понекад нежно скренути, понекад грубо избацили са равних линија и натерати их да изађу из зоне комфора, да се сналазе, да размишљају, да закораче у математички лавиринт. Када уоче скретања и спирале, кривуље и завијутке, узлазне и силазне путање математичког лавиринта, биће оспособљени да мирније и сталоженије прате његове природне линије.

¹ ruzajelicia12@gmail.com

Математички лавиринт има један улаз који је истовремено и излаз. Позива ученике да закораче у њега без страха, па их меканим, кружним стазама води равно у средиште. У математичком лавиринту нема слепих улица и раскрсница. Уласком у њега ученици улазе у пустиловину откривања математике. Када стигну до центра, пронашли су начин како да интегришу прикупљена знања, искуства, мудрости. Потом истим, сигурним путем могу да изађу из лавиринта и другима и свету дарују стечено математичко богатство. Математички лавиринт симболизује математичко путовање које се са спољашњих линија креће према средини, према целовитом знању. Стазе лавиринта симбол су стаза математичког путовања које је пуно завијутака. Понекад се ученици чини да иду уназад, да не виде шта их чека иза идућег скретања. Потребно је да се крећу том стазом са пуно поверења и са позитивним уверењима. Понекад ученици корачају јако сигурно, самоуверено и храбро, понекад их обузме умор, сумња, несигурност. Али докле год корачају напред, стићи ће до средишта – целовитог и репрезентативног математичког знања.

УЛАЗ У МАТЕМАТИЧКИ ЛАВИРИНТ

-Позитивна уверења значе успех-

Успех почиње с уверењем о успеху (Dvek, 2020). Сваки ученик који закорачи у математички лавиринт гесло *Ја ћу успети* треба дубоко да усади у себе. Мора из мисли истерати све сумње, несигурности, ограничења и оклевања. Тако ће кренути ка циљу, ка остварењу својих замисли, потенцијала и жеља. Ученик који изгуби циљ из вида, спотакнуће се о самог себе, о своја бесциљна уверења. Циљеви без икаквих препрека не постоје. Препреке спадају у свакодневни школски живот само је битно да их ученици не прецењују. Без издржљивости, дисциплине, сигурности, учења, вежбе не може се остварити успех у математици (Sharma, 2001). Успех је тренинг који полази из самог ученика који можемо назвати аутогени тренинг (Ђukić, 2015; Lindemann, 1979). Само од ученика зависи да ли ће стазом математичког лавиринта ходати пажљиво и концентрисано, самодисциплиновано и са позитивним уверењима, са љубављу и поштовањем према математици. Само од ученика зависи да ли ће стићи до средишта, да ли ће своје циљеве испунити до краја или их оставити недовршене и празне (Džonson, 2019).

Многи ученици се поистовећују са својим негативним уверењима. *Не моју да савладам математику, Математика је тешка, Носим брине од математике, ...* Као резултат негативних уверења постају уплашени и плаше се да траже оно што заиста желе. Плаше се да не испадну рањиви, повређени и одбијени. Као резултат негативних уверења постају пасивни, навикавају се на мање од онога што су њихови таленти, капацитети, могућности. Немају храбрости да траже нити самодисциплине да стварају. Одустају од циља трошећи своју енергију да се заштите од авети које су креирали у глави, уместо да ту енергију уложе у оно што желе (Džonson, 2019). Позитивна уверења су најприродније, најделотворније, најједноставније средство за постизање успеха у математици (Sharma, 2001). Сваки ученик се може оспособити да помогне самој себи, да организује свој аутогени тренинг, да фокусира своје мисли на ослобађање од страха, негативних уверења, неуспеха (Ђukić, 2015; Lindemann, 1979).

Позитивна уверења поседују снагу остварења. Слободан је само онај ученик који влада својим мислима. Познат је мото: *Оно што мислим то ће бити ствар. Свако је оно што мисли да јесте*. Нада, чврста вера, концентracија, унутрашња мотивација представљају квалитетну организацију и усмеравање пажње на схватање и обликовање мисаоног и вредносног садржаја кроз своје Ја (Leman, 2011). Код ученика треба пробудити самопоуздање, способност самоса- владавања, устрајност и чврстоћу. Према искусном психотерапеуту Клаус Томасу (Lindemann, 1979) аутосугестивне замисли морају бити кратке, да буду позитивне и требају да одговарају личности онога који их замишља. Сваког ученика треба научити аутосугестивном геслу *Радо радује* које бисмо могли презицијне формулисати преко реченица: *Успешан сам, Поступајући ћу циљ, Математичку радим радо, мирно и сабрано, Задатке радим добро и мирно, Математичку радим радосно и оштро, Памћење ради, математичке мисли стварају...*

ВОДИЧ КРОЗ МАТЕМАТИЧКИ ЛАВИРИНТ

-Наставник математике-

Да би се у настави математике неговала мотивација ученика, наставник мора исказивати емотивну топлину и самопоуздање, имати позитивне ставове према учењу математике, математичком образовању и знању, треба бити заинтересован за успех својих ученика и примењивати демократске методе у образовању и васпитању (Sharma, 2001). Добар наставник плански, организовано и стручно ради на математичком образовању ученика и развоју њихових природних предиспозиција. Да би се у томе успело, на часовима математике је неопходно стварати услове у којима ће ученици осећати слободу у самосталном изражавању мишљења, у којима ће се задовољити њихова радозналост, стцати нова знања и вештине, позитивно оцењивати нови закључци и идеје (Vasilev, 2007).

Идеал математичког образовања је *Ученик који критички мисли*. Оно што се учи мора бити прерађено личним мисаоним напором ученика. Ученик ново знање мора прерадити, самостално анализирати и закључити, научно проверавати у пракси, о свему критички мислити. Ученици треба да буду оспособљени да у току стицања математичког знања самостално проматрају, истражују, закључују и стварају (Sharma, 2001). Решавање проблема у настави математике омогућује успешан развој продуктивног мишљења ученика. Ученици уче путем утврђивања и разумевања унутарње структуре градива, уочавају везе и однос између познатог и непознатог, упоређују, анализирају, синтетизирају, закључују, генерализују, дефинишу и решавају проблем (Sharma, 2001).

Наставник треба код ученика да негује стваралачко мишљење чије су одлике оригиналност, долажење до нечег новог, необичног и особитог. На овај начин ученици откривају оригинални пут кроз математички лавиринт. Дају нове идеје, решења и одговоре. Ученик код кога је пробуђено стваралачко мишљење у стању је другачије организовати градиво, на нов начин га тумачити, увиђати нове функције постојећих елемената за решавање проблема (Brajson i Sigl, 2019). Мисаоно активирање ученика доприноси повећању квантума математичког знања, трајности и већој применљивости стеченог знања, успешнијем учењу помоћу трансфера, умањи-

вању грешака, већој оспособљености за самосталан рад и учење, развоју критичког и стваралачког мишљења и деловања, флексибилности и флуентности математичког мишљења, живахности наставне атмосфере, упорности и доследности у трагању за рационалним путевима у математичком лавиринту, стварању задовољства, сигурности и надахнућа приликом решавања неког математичког задатка или проблема и слично (Brajson i Sigl, 2019).

Наставник не сме да дозволи да ученици само пасивно слушају. Он/она акценат морају ставити на природне нагоне ученика – друштвени нагон, нагон за градњу и нагон за истраживање. Правилном организацијом наставе математике могуће је већину ученика оспособити за стваралачки и истраживачки рад. То се постиже тако што у току настава математике ученици постављају хипотезе, решавају задатке и проблеме, упоређују и размењују мишљења, идеје и закључке, наводе нове примере, примењују оно што су спознали, постављају питања (Sharma, 2001). Наставник треба да инсистира на максималном интелектуалном и истраживачком напору при учењу математике. Наставник треба да потенцира приступ да у настави математике ученици самостално долазе до открића, да усвојене чињенице класификују на одговарајући начин и да их мисаоно прерађују (Sharma, 2001).

Бит математичке наставе је да се сви ученици у разреду покрену на активан умни рад, да им се омогући усвајање нових знања и установљавање нових веза и закључака о проучаваним предметима и појавама. Квалитетна комуникација у великом степену омогућава развијање пажње, фокуса, самосталног мишљења и говора ученика (Brajša, 1994; Brajša, 2013). То се постиже тиме што наставник поставља пред ученике тему разговора, поставља одговарајућа питања, усмерава одговоре ученика и води их ка правилним и јасним закључцима и уопштавањима (Brajša, 1994; Brajša, 1996). То је такав однос у којем и једна и друга страна заузимају неизменично позицију и субјекта и објекта, али је свака од њих јединствени и аутентичан центар властитих потреба, идеја и жеља. У њему морају да владају реципроцитет, обострани активни ангажман, границе које морају да буду јасне и селективно пропусне. Да би се све наведено постигло и наставници и ученици морају радити на себе. Морају анализирати, упознавати и усавршавати себе, имати увид у своје понашање и реаговање у току разговора, прихватити себе и саговорника такви какви јесу, без страха и дозирано откривати себе другима (Brajša, 2013).

ИЗЛАЗ ИЗ МАТЕМАТИЧКОГ ЛАВИРИНТА

-Путокази кроз лавиринт-

У току октобра ове школске године ученици Политехничке школе у Суботици из одељења ЛТ – 211 (друга година/ликовни техничар) су на часовима математике имали прилику да представе своје домаће задатке на тему *Излаз из математичког лавиринта*. Домаћи рад су радили по упутствима из књига Спенсера Џонса (2019) *Ко је мазнуо мој сир?* и *Излаз из лавиринта*. Ученици су својим креативним и иновативним идејама допринели да настава буде богатија, лепршавија и занимљивија. У наставку су наведени заједнички закључци ученика као и домаћи рад који је одабран као најоргиналнији.

Ученици су осмислили следеће путоказе кроз математички лавиринт:

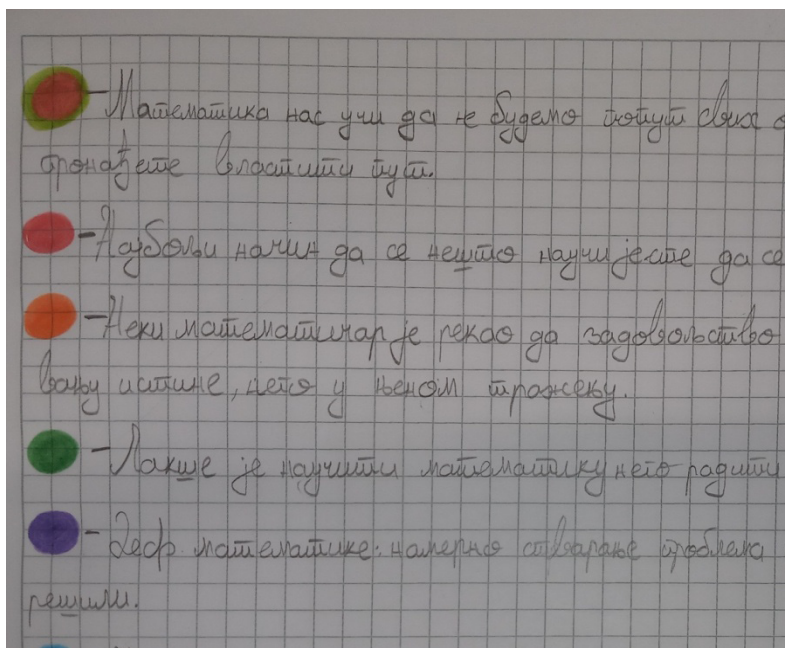
- **Постављање јасно и прецизно дефинисаног циља** - Да би успео стабилно да корача математичким лавирином потребно је да ученик има јасно постављен циљ што доводи до тога да му мисли буду смиренције, јасније и фокусираније.
- **Размислите у чему сте погрешили** - Када ради неки математички задатак или разматра неки математички проблем без обзира на његову комплексност ученик мора да прихвати да је неуспех увек могућ. Да би у будућности избегао питање: *Где сам љојрешио?* ученик мора бити искрен према себи преиспитујући своје грешке у прошлости. Ученик треба да одвоји време да размисли и схвати шта је пошло по злу, где је дошло до кочнице и зашто одабран пут није добар. Тек тада може да почне да саставља нови план са стратегијом за постизање успеха. То је план који ће му помоћи да постигне жељени напредак.
- **Преиспитати своје могућности, ставове, вредности и одлучити шта желите да урадите следеће** - Пре него што направи корак напред на свом изабраном путу ученик се мора уверити да су темељи чврсти. Како би избегао да му циљ избледи и пре него што је почео њиме да се бави ученик мора да поведе рачуна да је одлука донешена у складу са његовим/њеним потенцијалима, могућностима и реалним знањем. Избор једног пута значи одустајање од осталих, али то не значи да после ученик не може да исправи смер избором другог ако ствари не функционишу и осећа се несигурним.
- **Победити страх од грешке и скупити храброст за промену** – Ученик често осећа страх када се нађу у математичком лавиринту који представља неистражену и нову територију; излазак из зоне комфора. Ученику се може десити да погрешно скрене, донесе погрешну процену и залута. Тада се осећа изгубљено, дезоријентисано и преплашено. На тај начин развија навику да претерано сумња у себе, губи самопоуздање, претерано анализира сваки потез који намерава да преузме и оклева. Ученик мора да научи како да се у непознатом осећа пријатно уместо да се плаши и ужасава. Мора да постави себи питање: *Да ли је стйрах јачи од вере у нейознајћо (и себе) или је вера у нейознајћо (и себе) јача од стйраха?*
- **Потражити помоћ од наставника када осетите потешкоћу** – Наставник математике је кључна особа која помаже ученицима са математичким потешкоћама. Наставник лако може да идентификује врсту математичке тескобе, да идентификује узрок и извор те тескобе, одреди у чему је ученик јак, а у чему је слаб. Потребно је да наставник ублажи притисак који ствара тескоба. То је могуће остварити када се наставник према ученику опходи са поштовањем, са разумевањем, са симпатијом, целим својим бићем покзујући да му је стало до ученика. Наставник мора да увери ученике да математика није само школски предмет, већ је животно потребна активност.
- **Препознати препреку и осмислити план за уклањање исте** – Ученик мора да послушкује... Импулс који слуша, импулс из којег делује, јесте импулс који оснажује. Закон акције и реакције. Када дијагностификује шта омета или блокира напредак

следећи корак ученика је да увиди шта може да уради да би дату препреку склонио са пута. То би могло да значи додавање или елиминисање нечег из ранијих навика, уверења, поступака, начина приступања задатку или постављеном проблему.

Такође, ученици су одабрали и најоригиналнији рад од представљених радова (слика 1 и слика 2).



Слика 1. Излаз из математичког лавиринта



Слика 2. Путокази кроз математички лавиринт

У одабраном раду сваки обојени круг представља одговарајући путоказ (слика 2). Црвени круг : *Најбољи начин да се нешто научи јесте да се самостално открије*; наранџасти круг: *Неки математичар је рекао да задовољство лежи не у откривању истине, него у њеном изражењу*; зелени круг: *Лакше је научити математику него радити без ње*;...жути круг који представља и излаз из лавиринта: *Не учимо за школу него за животи!*

ЗАКЉУЧАК

И у математичком лавиринту постоји Минотаур митолошко чудовиште које улива страх. Јер шта је математичко путовање без изазова? Изазови разоткривају ученицима њихову сопствену снагу и одлучност, способност да савладају тешка искуства, препреке и страх. Понекад ученици осећају немоћ, незнање, празнину таме која би могла да их прогута. Ослобађајући своје успаване потенцијале, способности и вештине у ученицима се буди осећај моћи, преобраћају се у снажна и искусна бића која се успешно супростављају Минотауру.

На путу према средишту лавиринта ученици уче, сакупљају искуства и проналазе средиште. Мирну тачку у којој се сажимају знање, снага и љубав. Из те мирне тачке око које се све остало врти и креће ученици могу да донесу квалитетније одлуке, живе креативност и љубав, развију хармоничније односе, створе прави математички успех. И да поново крену према спољним стазама лавиринта, несебично делећи сакупљено математичко знање на путу према излазу, према новом лавиринту ... Према круговима постојања који теже ка бесконачности.

Литература

1. Brajson, T. P., Sigl, D. Dž. (2019). *Snaga pozitivno oblikovanog mozga: Kako kultivisati hrabrost, radoznalost i otpornost kod svog deteta*. Split: Harfa.
2. Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
3. Brajša, P. (1996). *Umijeće razgovora*. Pula. C.A.S.H.
4. Brajša, P. (2013). *Bez razgovora se ne može: Kvalitetnijim razgovorom do sebe i drugih*. Zagreb: Glas Koncila.
5. Vasilev, S. (2007). *Didaktika*. Beograd: Draslar.
6. Dvek, S. K. (2020). *Mentalni sklop: Nova psihologija uspeha*. Split: Harfa.
7. Đukić, N. (2015). *Autogeni trening za početnike*. Beograd: Leo Commerce.
8. Leman, I. (2011). *Motivacija: Kako da pomognemo detetu u učenju*. Beograd: Laguna.
9. Lindemann, H. (1979). *Autogeni trening*. Zagreb: Prosveta.
10. Sharma, C. M. (2001). *Matematika bez suza: Kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike*. Donji Vukojevac: Ostvarenje.
11. Džonson, S. (2019). *Izlaz iz lavirinta*. Beograd: Vulkan izdavaštvo.
12. Džonson, S. (2019). *Ko je maznuo moj sir?*. Beograd: Vulkan izdavaštvo.

EXIT FROM THE MATHEMATICAL LABYRINTH

Abstract: The labyrinth has always been an intriguing symbol symbolizing life's journey. And the mathematical labyrinth is a kind of labyrinth through which students sometimes wander, and sometimes clearly and decisively see where they are going. Sometimes they feel insecure, lost and scared, and sometimes they feel fulfilled, inspired and safe. This paper reveals how the understanding of the mathematical labyrinth contributes to a better implementation of mathematics teaching, better cooperation between teachers and students, as well as to the understanding of mathematics and all the potentials it symbolizes. In the mathematical labyrinth, students can meet the warrior and the teacher, Theseus and the Minotaur, light and darkness and gather experiences, knowledge, mathematical fruits that lead them to the center and wholeness.

Key words: mathematical labyrinth, student, teacher

Раг ђримљен: 28. 10. 2022. / Раг ђприхваћен: 4. 12. 2022.

ПЕДАГОШКИ ОКВИР ЗА ДИЗАЈН ИМЕРЗИВНОГ НАСТАВНОГ ОКРУЖЕЊА

Резиме: Технологија виртуелне реалности има све већи потенцијал да оснажи и подржи развој имерзивних наставних окружења у којима ће ученици имати потпуно другачије искуство учења. Циљ истраживања је да се утврде конструкти дизајна наставног окружења са технологијом виртуелне реалности, и стварање проспективног педагошког оквира (система) за креирање имерзивног наставног окружења. Применом квалитативне и компаративне анализе садржаја, у раду је извршена реинтерпретација постојећих студија које се баве различитим педагошким оквирима интеграције технологије ВР у процесу поучавања, а потом је примењена метода моделовања.

Методичка функција предложеног педагошког оквира (система) је асистивног карактера јер може бити од користи практичарима у процесу промишљања о могућим начинима дизајнирања имерзивних наставних окружења у оквиру међузависних подсистема (теоријски, акциони, технички и подсистем субјеката) водећи се основним конструктивним елементима и предложеним смерницама за дизајн.

Кључне речи: *виртуелна реалност, наставна окружења, имерзивност, дизајн, педагошки оквир.*

УВОД

Концепт *свејрисујне технологије* доводи се у контекст са актуелном образовном парадигмом *свејрисујног учења* захваљујући дигиталним медијима (Cope, Kalantzis, 2009) и интернету. То у потпуности мења начине поучавања и обезбеђује да наставници сада имају све

¹ jelica.ristic@uf.bg.ac.rs

више прилика да интегришу технологију у развијајуће концепте наставе и учења (Behzadan et al. 2011: 3574), што свакако обезбеђује квалитетнију трансформацију образовања на свим нивоима.

Осим што се процес учења може десити било где и било када, образовна технологија отвара врата за примену технологија које проширују „реалност” процеса учења тј. померају границе искуства учења и подржавају иновативне промене у наставном окружењу. Једна од таквих технологија је виртуелна реалност (у даљем тексту ВР). Са лингвистичког аспекта, термин виртуелна реалност је оксиморон јер описује ентитет који је истовремено стваран и измишљен (Viaud-Delmon, 2007 према Lhuillier, Gyselinck 2020). ВР подразумева „рачунарски генерисано окружење или реалност дизајнирану са циљем да симулира физичко присуство особе у одређеном окружењу које се доживљава као реално” (Кузмановић и сар. 2019: 61). Сливовито речено, ВР омогућава кориснику да „закорачи” кроз екран рачунара у тродимензионални свет (Fast-Berglund et al. 2018 : 32).

Оно што ВР издваја у односу на класичну мултимедију јесте имерзивно искуство (Lee, Wong, 2008: 233) тј. осећај боравка (урођености) или присуства у одређеном реалистичном окружењу (Berg, Vance, 2017: 2–3, Fast-Berglund et al. 2018: 32, Sherman, Craig, 2019: 10) због тога што корисник визуелно не перципира спољњи (реални) свет. Кроз искуство ураћања у ВР активирају се различита чула. Да би корисник имао осећај присуства у виртуелном свету, технологија ВР комбинује различите начине размене информација између корисника и рачунара (енг. human-computer interactions) како би иницирала различите сензације (визуелне, хаптичке, звучне, итд.) (Seth et al., 2011: 5).

Ова технологија има широк спектар примене не само у природним и друштвеним наукама, већ и у различитим областима уметности. Утврђено је да се у образовној пракси најчешће користи за дизајнирање и приказ различитих окружења, као и тренинг или обуку, али се још увек ретко примењује за колаборацију и вредновање (Vasarainen et al. 2021). Оно што су Џенсен и Конрадсен истакли као врло значајно за образовну праксу односи се на то да употреба ВР не гарантује аутоматски учење, али омогућава приступ „ситуацијама које су или неприступачне (у времену или простору) или проблематичне (опасне или неетичке)” и стога истичу да будућа истраживања треба да се баве питањем „како и за шта” ВР технологија треба да се користи (Jensen, Konradsen 2018: 1517, 1526).

Најчешће су студије које се баве прегледом литературе или конкретним примерима примена ВР у образовном процесу са техничког аспекта. У литератури се све више истиче потреба за истраживањем самог процеса учења у виртуелним наставним окружењима (Mulders et al. 2020: 208), као и потреба за успостављањем педагошких теорија, оквира и таксономија (Lee, Wong, 2008: 234, Yang et al. 2020: 1–2, Radianti et al. 2020) које би олакшале процесе дизајнирања наставних окружења са ВР. Такође се наводи да би било корисно да постоји више студија које испитују ефекат примене различитих модела наставних окружења са ВР у конкретним васпитно-образовним активностима (Fowler, 2015: 421), као и истраживања која указују на педагошке бенефите примене технологије ВР (Lee, Wong, 2008: 234).

До сада су покренута истраживачка питања за чијим одговорима се још увек трага а односе се на сврсисходну употребу ВР у образовању (Sanchez et al. 2000, Salzam et al. 1999 према Lee, Wong, 2008): Које су одговарајуће теорије и/или модели за дизајн и развој окружења за учење са ВР? На који начин системи ВР могу унапредити квалитет наставе и учења уважавајући психолошке процесе учења? У којим васпитно-образовним ситуацијама је ВР незаменљива? Када и како употребити технологију ВР као адекватну подршку ученицима који се налазе у различитим ситуацијама учења и који имају различите потребе?

Стога је фокус анализе био усмерен на студије у домену образовања и педагогије (Duncan et al., 2012; Fowler, 2015; Lee, Wong, 2008; Mulders et al. 2020) које се баве различитим педагошким оквирима интеграције технологије ВР у процес учења и поучавања са циљем дизајнирања подстицајних наставних окружења. Упоредном анализом, утврђени су конструкти који су заступљени у сваком од постојећих оквира, али и идентификоване разлике, на основу чега је предложен унапређен педагошки оквир (систем) за дизајн имерзивног наставног окружења.

ПЕРСПЕКТИВЕ ВИРТУЕЛНИХ ОКРУЖЕЊА ЗА НАСТАВНУ ПРАКСУ

Да би се виртуелна окружења квалитетно интегрисала у наставну праксу, постоје препоруке (Dalgarno, Lee 2010, Mikropoulos, Natsis 2011, Duncan et al., 2012, Sempio, 2019, Badets et al. 2020) да се треба ослонити на конструктивистичке начине рада као што су учење засновано на проблему, игри, сарадњи, кроз експеримент, ситуационо учење и др. Исто тврде Јанг и сарадници (Yang et al. 2020: 1–2) који уз то истичу да имерзивне технологије имају потенцијал да подстакну учење у којем је ученик у центру образовног процеса и омогуће приступ физички неприступачном и апстрактном садржају.

Поред тога што пружају флексибилност приступа (у било које време, са било ког места) (Seth et al., 2011) имерзивна окружења доприносе усавршавању техничких и креативних вештина, као и вештина решавања проблема са тенденцијом да ученици током целог процеса буду веома ангажовани (Velev, Zlateva, 2017: 35) и безбедни, при чему се знатно смањују многући ризици и трошкови (Ganier et al. 2014: 828, Fast-Berglund et al. 2018: 37). ВР обезбеђује окружење за учење које се заснива на принципу укључености тј. да ученик стиче знања активним учешћем и чињењем (Hanson et al. 2008 према Badets et al. 2020: 119). Такви приступи у организовању наставних активности са ВР обезбеђују активно искуствено учење или „учење које се дешава унутар примењеног контекста” (Jestice, Kahai 2010: 3) чиме се поспешује дубљи доживљај и мотивација.

Не пружа сваки софтвер доживљај потпуне имерзије у виртуелни свет, па се у литератури (Allen et al. 2002 према Lee, Wong, 2008: 232, Živković, Živković 2019:100) могу срести поделе на: неимерзивне (корисник свестан реалног света изван симулације – виртуелна тура на неком од портала); полуимерзивне (корисник делимично укључен у виртуелни свет – симулација лета за пилоте); потпуно имерзивне системе виртуелне реалности (корисник има веома реалистично искуство).

Издавамо софтвере *101 Virtual Lab VR* и *VR Science Solution* који пружају потпуно имерзивно искуство и захтевају коришћење опреме као што су ВР наочаре и контролери којима ученик може да покрене или изврши различите акције у виртуелном окружењу.



Слика 1. Софтвер *101 Virtual Lab VR*,
Извор: NetDragon

Помоћу софтвера *101 Virtual Lab VR* ученици могу да опонашају научнике у виртуелној лабораторији у којој врше одређене експерименте (Слика 1). У оваквом окружењу ученици имају помоћ виртуелних аватара који их наводе, дају инструкције и савете (Perez et al., 2017). На овај начин, наставници могу лакше дочарати апстрактан садржај и обезбедити да ученик учи кроз властито искуство повезујући теоријско и практично знање. Све евентуалне незгоде које се могу десити приликом извођења експеримента симулирају се у виртуелном окружењу чиме се пружа безбедно и сигурно окружење за учење.

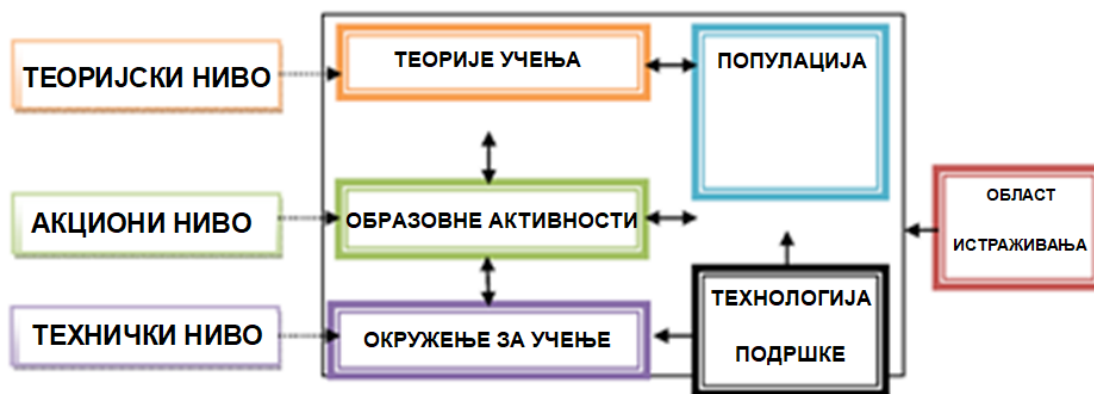
Други поменути софтвер, *VR Science Solution* пружа једно другачије искуство учења. Ученици лако могу бити у виртуелном окружењу неких удаљених земаља и видети Кинески зид, стајати испред Ајфелове куле, посетити неке од светских музеја и сл. Упознају се и са пределима која су тешко доступна, попут морског дна или пустиње. Посебно корисно за наставу природе и друштва јесу виртуелна сценарија која се могу користити за вежбу сналажења у опасним ситуацијама као што су пожар, поплава, земљотрес и др.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је да се утврде конструкти дизајна наставног окружења са технологијом ВР, и стварање проспективног педагошког оквира (система) за креирање имерзивног наставног окружења. У раду је извршена реинтерпретација постојећих студија применом квалитативне и компаративне анализе садржаја, а потом је примењена метода моделовања. Узорком су обухваћене три студије. Јединице квалитативне анализе садржаја чинили су постојећи педагошки оквири за дизајн наставних окружења са технологијом виртуелне реалности: Проширен Мајесов и Фовлеров оквир (енг. *Extended Mayes and Fowler's framework*) (Fowler, 2015), Модел Салзмана и сарадника (енг. *Salzman et al. model*) (Lee, Wong, 2008), М-іVR-L оквир (енг. *M-iVR-L framework*) (Mulders et al. 2020).

Приликом одабира студија за анализу, фокус је првенствено био на оним студијама где је главни дизајнер наставних окружења наставник, за разлику од других оквира (Vergara et al. 2017, Yang et al. 2020, Radianti et al. 2020) који су усмерени на дизајнирање наставних окружења из перспективе оних који креирају софтвере ВР. Студија „Методологија за пројектовање педагошки прилагодљивих окружења за учење” (Saunier et al. 2016) је резултирала предлогом како наставни кадар, образовни експерти из одређених области, графички дизајнери и програмери могу заједнички радити на стварању стимулативних виртуелних наставних окружења.

Оно што нам је послужило у прецизнијој идентификацији конструкта, као и компаративној анализи јесу закључци једне свеобухватне студије „Таксономија употребе виртуелних светова у образовању” (Duncan et al., 2012) која је настала као продукт анализе преко стотину радова који се баве интеграцијом виртуелних окружења у образовању. Аутори су издвојили шест категорија (популација, образовне активности, теорије учења, окружење за учење, технологија подршке, области истраживања) које су међусобно повезане тј. условљене и могу се посматрати на три нивоа или домена (теоријски, акциони, технички) (Слика 2).



Слика 2. Хијерархијски односи између категорија унутар таксономије,

Извор: Duncan et al. 2012:8

Таксономија коју предлажу Дункан и сарадници (Duncan et al., 2012) нуди инспирацију за дизајн наставних окружења са технологијом ВР на начин који је оријентисан на холистички принцип, учење уз инструкције и са учеником у центру наставног процеса. Категорија првог реда је популација у којој се разматра ко су корисници и на ком су нивоу образовања (основни, средњошколски, факултетски, и др.). Друга категорија обухвата различите образовне активности са ВР које се могу обављати применом различитих педагошких приступа у активном учењу као што су проблемско учење, учење кроз игру и мењање улога, постављањем питања, учење кроз симулацију и др. Трећа категорија се односи на теорије учења, и одговара на питање зашто корисници раде одређене активности, нпр. конструктивистичко или сарадничко учење да би се разумео одређени концепт. Четврти и пети фактор у овој таксономији су окружење за

учење и технологија подршке. Дакле, промишља се где корисници раде (нпр. унутар симулације) и шта користе од опреме (нпр. ВР наочаре, тактилна опрема и др.). Као шеста, екстерна категорија узима се у обзир конкретна област истраживања.

Из графичког приказа, може се закључити да се теоријски и активни ниво међусобно прожимају јер од одабране теорије учења директно зависе и начини обликовања наставних активности са ВР за одређени узраст (популацију). Ова два домена бисмо могли сврстати у педагошки аспект на који треба посебно обратити пажњу приликом дизајнирања имерзивних наставних окружења. Са друге стране, важно је кроз одговарајуће методичке кораке технички аспект довести у везу са педагошким аспектом.

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

Заједничко за све анализиране оквире јесте концепт дизајна који полази од обликовања наставног окружења кроз конструктивистичка начела и начине планирања активности са технологијом ВР који треба да допринесу остваривању крајних исхода. Такође, у сваком графичком приказу дизајна наставног окружења могу се уочити теоријски, акциони, технички ниво (подсистем) са специфичним конструктима.

1. Проширен Мајесов и Фовлеров оквир (Fowler, 2015)

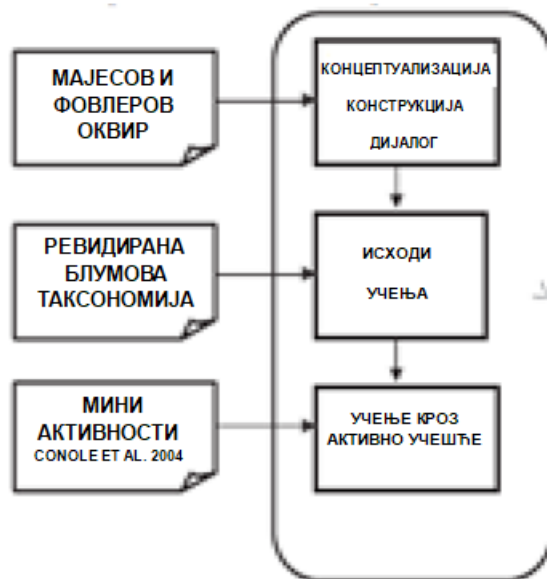
Фовлер предлаже оквир који је заснован на концепту дизајн за учење (енг. design for learning) са намером да „захтеве учења доведе у везу са одређеним контекстом учења” (Fowler, Mayes 2004 према Fowler, 2015: 418).

У педагошком оквиру се истиче да се кроз имерзивност најбоље може разумети какво искуство учења имају ученици у тродимензионалном виртуелном наставном окружењу. Имерзивност обезбеђује искуство у којем се међусобно прожимају технички (верности репрезентација и интеракције унутар ВР), психолошки (осећај присутности, изградња идентитета) и педагошки аспект (разумевање апстрактних концепата, развој практичних вештина, идентификација) учења.

Овај оквир уједно описује процес учења у три фундаменталне фазе (концептуализација, конструкција и дијалог) које уједно обухватају педагошку и техничку димензију онога што се описује као окружење за учење (Fowler, 2015: 416). Конкретније, у тродимензионалном виртуелном наставном окружењу, свака од фаза повезана је са различитим искуствима учења тј. са различитим степеном „педагошке уроњености”, а само искуство учења у оваквом окружењу конкретизује се и описује кроз глаголе ревидиране Блумове таксономије (који упућују на очекиване исходе учења) (Слика 3).

У првој фази учења (концептуализација) ученик се налази у тзв. концептуалном имерзивном наставном окружењу (енг. conceptual immersion) у којем је изложен садржају са којим се упознаје и који је најчешће апстрактан. Пример може бити представљање различитих стања једног ентитета кроз посматрање физичких, молекуларних или атомских репрезентација. Ис-

куство учења обликује се према очекиваним исходима, а ученик се води кроз активности учења у ВР у којима: прима информације, идентификује, генерализује, памти, разуме, интерпретира, класификује и сл.



Слика 3. Кључни конструкти базирани на проширеном Мајесовом и Фовлеровом оквиру,
Извор: Fowler, 2015: 420

У другој фази учења (конструкција) ученик се налази у тзв. имерзивном наставном окружењу у којем обавља одређени задатак који изискује истраживање и експериментисање (енг. task immersion). Пример може бити да ученик истражи окружење и изврши одређену активност кроз манипулацију са виртуелним објектима како би решио конкретан проблем. Ученик се води кроз активности учења у ВР у којима: препознаје обрасце, предвиђа, конструише, демонстрира, прати инструкције, примењује одређене концепте, решава проблеме и сл.

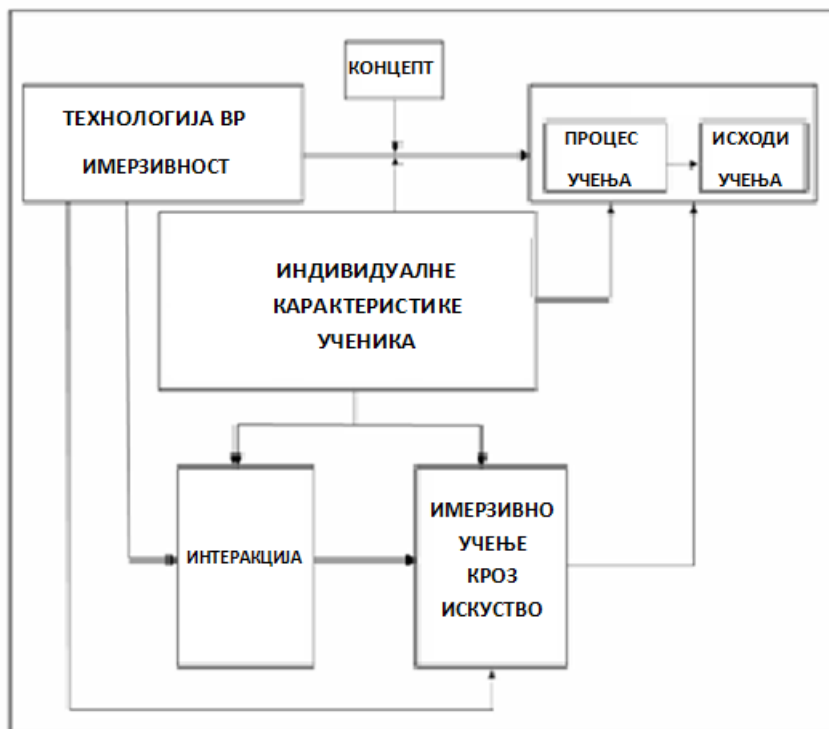
У трећој фази учења (дијалог) ученик може да тестира научено кроз један шири социјални контекст (енг. social immersion) тј. кроз интеракцију и дискусију са другима (дискусија са виртуелним аватарима). Ученик вреднује, врши критичку рефлексiju, учествује у дискусији, креира и сл.

Анализом је утврђено да су главни конструкти дизајна проширеног Мајесовог и Фовлеровог оквира на теоријском нивоу (концептуализација, конструкција и дијалог), акционом нивоу (концепт дизајн за учење усмерен на остваривање исхода, конкретизован кроз ревидирану Блумову таксономију и операционализован кроз конкретне задатке који укључују манипула-

цију и решавање проблема (Conole et al. 2004 према Fowler, 2015) и техничком нивоу (верност репрезентација, имерзивност и интеракција).

2. Модел Салзмана и сарадника (Lee, Wong, 2008)

Ли и Вонг (Lee, Wong, 2008) се ослањају на један утврђени оквир Салзмана и сарадника (Salzman et al. 1999) који је развијен са циљем да разјасни како ВР учествује и утиче на обликовање процеса учења у имерзивном наставном окружењу тј. како ВР функционише заједно са другим конструктима као што су концепт који се учи, карактеристике ученика, интеракција и искуство учења који утичу на процес учења и крајње исходе (Слика 4).



Слика 4. ључни конструкти из модела Салзмана и сарадника.

Извор Lee, Wong, 2008:236

Према моделу Салзмана и сарадника, пре пројектовања и развоја имерзивних наставних окружења важно је анализирати концепте са којима ће ученици бити упознати и које би требало да разумеју уз одговарајућу (прилагођену) употребу ВР. Такође, како би ученици имали јединствено искуство учења, техничке могућности ВР морају се прилагодити за потребе учења у складу са индивидуалним карактеристикама ученика (пол, претходно искуство, способност просторне оријентације, осетљивост на промене у виртуелном окружењу (могућа мучнина) и др.). Тај технички аспект има великог удела у процесу учења јер знатно може утицати на мотивацију, ниво осећаја присутности у ВР, као и интеракцију.

У анализираном оквиру уочавају се готово слични конструкти дизајна као у Фовлером оквиру, једино се разликују по графичком приказу релација између конструкта. Такође, може се уочити теоријски (концепт), акциони (процес учења кроз искуство и интеракција) и технички ниво (могућности ВР окружења, имерзивност). Оно што се издваја као посебно значајно јесте нови конструкт *индивидуалне карактеристике ученика* (тј. популација).

3. М-іVR-L оквир (Mulders et al. 2020)

У креирању свог оквира, Мулдерс и сарадници (енг. М-іVR-L: Meaningful-immersive Virtual Reality-Learning framework) су се ослонили на широко прихваћену когнитивну теорију мултимедијалног учења (Mayer, 2002 према Mulders et al. 2020) која заправо представља теоријски оквир како учити уз помоћ наставних медија који имају инструктивни карактер (енг. instructional media).

Слично као код Фовлера (Fowler, 2015), имерзивност (ментална и физичка урођеност у ВР садржај) се издваја као суштински важан елемент који обогаћује искуство учења у ВР наставном окружењу јер повезује три важна сегмента (технички, психолошки и педагошки) и обезбеђује да ученици имају богато искуство учења кроз ВР садржај који их подстиче да буду креативнији и усавршавају вештине решавања проблема (Mulders et al. 2020: 212).

У овом педагошком оквиру дефинисане су смернице за дизајн наставног окружења које може да обезбеди смислено учење у имерзивном наставном окружењу. Као што је приказано на Слици 5, кроз циљеве конструктивистичког инструкционог дизајна (умањити непотребно когнитивно напрезање, бавити се суштином, оснажити процес у којем се ново знање интегрише у постојеће когнитивне структуре) и основне могућности које пружа технологија ВР (имерзивност, интеракција и имагинација), когнитивна теорија мултимедијалног учења доведена је у везу са теоријом смисленог учења (енг. meaningful learning) где ученици стичу знање и развијају вештине кроз ефикасно решавање проблема (Mayer, 2002, Mayer, 2011 према Mulders et al. 2020: 209).



Слика 5. Кључни конструкти дизајна у М-іVR-L оквиру, Извор: Mulders et al. 2020: 217

У закључним разматрањима, аутори (Mulders et al. 2020: 214) све конструкте доводе у везу објашњавајући да принципи когнитивне теорије мултимедијалног учења утичу на циљеве инструкционог дизајна наставе. Потом се ти циљеви доводе у везу са техничким могућностима имерзивних виртуелних окружења како би се створили услови за смислено учење (Mulders et al. 2020: 214). Стога, аутори наводе шест препорука које би било пожељно узети у обзир при

дизајнирању: примарно је учење а не имерзивност (ниво имерзивности треба да буде у служби учења); подстаћи пожељне интеракције у којима ће ученици моћи да примене процедурално знање на конкретном задатку; поделити комплексне задатке на мање целине; обезбедити вођено учење; надоградити постојеће знање (обезбедити адекватну припрему ученика за учење у ВР); осмислити активности за конструктивно учење (Mulders et al. 2020: 214–216).

У оквиру ових смерница можемо препознати конструкте на теоријском (когнитивна теорија мултимедијалног учења), акционом (смислено учење са имерзивном ВР технологијом) и техничком нивоу (имерзивност, интеракција, имагинација). Разлика у односу на претходно анализиране оквири је у графичком приказу оквира који је линеаран.

Предлоі педагошкоі оквира (система) за дизајн имерзивноі наставноі окружења

На основу анализе и систематизације знања, креиран је предлог педагошког оквира (система) са циљем да помогне практичарима у процесу промишљања о могућим начинима дизајнирања имерзивних наставних окружења у оквиру различитих подсистема (теоријски, акциони, технички и подсистем субјеката) водећи се основним конструктивним елементима и предложеним смерницама за дизајн (Табела 1).

Табела 1. Проспективни педагошки оквир (систем) за дизајн имерзивних наставних окружења

	КОНСТРУКТ	СМЕРНИЦЕ ЗА ДИЗАЈН
ТЕОРИЈСКИ ПОДСИСТЕМ	Теорија учења	водити се холистичким и конструктивистичким принципима
	Концепт који се изучава	изабрати садржај интегративног карактера (апстрактан, временски и просторно удаљен, за чије истраживање треба да се обезбеди безбедно окружење)
АКЦИОНИ ПОДСИСТЕМ	Методички кораци	припремити ученике за учење у ВР, осмислити инструкције за смислено и вођено имерзивно учење (Mulders et al. 2020: 214-216),
	Образовне активности	креирати уз помоћ Дигиталне Блумове таксономије и развијајућих модела наставе (решавање проблема, експеримент и сл.)
	Исходи учења	дефинисати крајње резултате учења
ТЕХНИЧКИ ПОДСИСТЕМ	ВР - наставно средство	одабрати адекватан хардвер и софтвер
	Имерзивност	осмислити сценарио конкретне активности
	Интерактивност	
ПОДСИСТЕМ СУБЈЕКАТА	Практичар (наставник) Популација (ученици) Експерт (програмер, графички дизајнер и др.)	повезивање експерата из различитих области који ће пројектно планирати и развијати имерзивна наставна окружења према потребама ученика

Дизајн наставних окружења са технологијом ВР изискује комплексан приступ приликом планирања јер треба да обезбеди функционисање свих подсистема у функцији остваривања планираних исхода учења.

У домену теоријског подсистема, корисно је водити се конструктивистичким и холистичким визијама за креирање наставних окружења у којима је ученик у активној позицији у процесу стицања знања и развоја вештина. Садржај који је погодан за изучавање посредством имерзивне технологије треба да буде интегративног карактера и да иницира развој међупредметних компетенција. С обзиром на капацитете технологије ВР, могу се изучавати концепти који су апстрактни, временски и просторно удаљени, или концепти за чије истраживање треба да се обезбеди безбедно окружење.

Смернице за дизајн у оквиру акционог подсистема упућују да треба промишљати о конкретним методичким корацима и осмислити како ће изгледати учење. Најпре, наставник треба да осмисли одређене активности којима ће припремити ученике за учење у имерзивном окружењу, а потом је неопходно методички обликовати инструкције за активно и смислено учење у ВР. Неки од поступака који се могу применити представљени су у M-iVR-L оквиру (Mulders et al. 2020: 214-216). Пожељно је промишљање како надоградити и проширити већ постојеће дизајне развијајућих модела наставе са проблемским, истраживачким, експерименталним активностима применом ВР. У самом осмишљавању активности и дефинисању исхода учења, као крајних резултата учења у имерзивном окружењу, од велике помоћи може бити Дигитална Блумова таксономија (Churches, 2010).

У оквиру техничког подсистема за дизајн у којем се ВР користи као конкретно наставно средство, предлаже се да се одабир хардвера и софтвера ВР врши према психолошким и физичким карактеристикама ученика. Тек тада можемо бити сигурни да ће конструкти имерзивност и интерактивност бити у функцији васпитно-образовног циља од којег наставник полази у процесу дизајнирања наставног окружења. Важно је да се имерзивност и интерактивност не сматрају искључиво техничким конструктима јер они треба да проистекну из педагошко-техничке интеграције. Имерзивност, са техничког аспекта пружа осећај присуства у одређеном виртуелном сценарију, а са педагошког аспекта треба да обезбеди да управо тај осећај буде основа за искуствено и смислено учење тј. да допринесе ефикасном и квалитетном остваривању исхода. Када се промишља о конструкту интерактивности, фокус је на конкретним акцијама које ученик врши и одлукама које доноси на основу информација које добија у имерзивном окружењу (манипулација са виртуелним објектима, колаборација са аватарима и сл.). Дакле, конструкт интерактивности тешко можемо посматрати изоловано од имерзивности у процесу дизајна. Из тог разлога су смернице за дизајн дате заједно.

Комплексност процеса дизајна највише се може уочити кроз четврти подсистем педагошког оквира из разлога што концепт дизајна не би требало да полази од просте примене технологије ВР у наставом окружењу, већ од стварања имерзивних наставних окружења као смислене интеграције педагогије и технологије. Зато је неизмерно важна сарадња више субјеката (наставника, програмера, графичких дизајнера и других експерата) као посебних дизајнера који

ће заједнички доносити одлуке и радити на креирању стимулативних и подстицајних имерзивних окружења за учење уважавајући карактеристике и потребе крајних корисника (ученика).

Функција предложеног оквира је системског карактера а сама форма је флексибилна. Промишљања о концепту и дизајну будућих наставних окружења треба да буду оријентисана конструктивистички, без ригидних форми јер не постоји универзални метод како интегрисати ВР технологију у наставу, али постоји очекивање да се примењује онда кад је сврсисходна.

ЗАКЉУЧАК

Сврха интеграције ВР у процес поучавања није усмерена на иновинирање тренутне наставне праксе у којој ће ученицима обезбедити само квалитетнији приказ садржаја и другојачији вид интеракције. Највећи потенцијал лежи у томе да ВР може пружити потпуно другојачији доживљај учења путем искуства који ће иницирати максимални развој индивидуалних постигнућа. Интеграцијом технологије ВР у наставно окружење стварају се услови за иновинирање методичких поступака подучавања, интегративно повезивање садржаја и развој међупредметних компетенција за целоживотно учење. Стога, дизајнирање имерзивних наставних окружења треба да буде засновано на уважавању педагошких законитости уз максимално коришћење потенцијала технологије ВР.

Предложени педагошки оквир (систем) за дизајн имерзивних наставних окружења чине четири подсистема са основним конструктивним елементима (теорија учења, концепт који се изучава, методички кораци, образовне активности, исходи учења, ВР као наставно средство, имерзивност, интерактивност, субјекти: наставник, ученици, експерти: програмер, графички дизајнер и др.) о којима треба промишљати приликом креирања имерзивних наставних окружења и ускладити са васпитно-образовним циљевима.

Потребно је подвући да су везе између конструкта који се налазе у различитим подсистемима дизајна кључне јер су конструкти међузависни. Из тог разлога пожељно је креирати разгранате графичке приказе педагошких оквира (система) за дизајн у којима ће се јасно уочити смер веза. Препоруке се односе на јасно назначивање да ли је веза једносмерна или двосмерна, коришћење стрелица и боја за истицање без превише детаља. Предложени педагошки оквир (систем) може се искористити за дизајнирање нових или унапређивање постојећих модела развијајуће наставе, те би импликације за даља истраживања могле бити усмерене на пилот тестирање једног тако дизајнираног модела у наставној пракси, као комплексну евалуацију у оквиру свих подсистема.

Литература

1. Cope, B., Kalantzis, M. (2009). *From Ubiquitous Computing to Ubiquitous Learning*, University of Illinois Press, Retrived 5, November 2022 from Scope & Concerns | e-Learning & Innovative Pedagogies Research Network (ubi-learn.com)

2. Behzadan, A., Iqbal, A., Kamat, V. (2011). A collaborative augmented reality based modeling environment for construction engineering and management education, In: Jain et al. (Ed.) *Proceedings of the 2011 Winter Simulation Conference (WSC)* (3568–3576), 11–14 december 2011, USA, IEEE, doi:10.1109/wsc.2011.6148051
3. Lhuillier, S., Gyselinck, V. (2020). Using virtual reality to represent space: a quick survey of promising methods to investigate spatial knowledge. In: Richir, S. (Ed.) *VRIC ConVRgence: Virtual Reality international Conference*, (57–67), 22–24 April 2020, Laval Virtual, ISBN 978-2-9566-2517-9
4. Кузмановић, Д., Златаровић, В., Анђелковић, Н., Жунић-Цицварић, Ј. (2019). *Деца у дигиталном добу – Водич за безбедно и конструктивно коришћење Дигиталне технологије и инјернеија*, УНИЦЕФ, Теленор, МПНТР, Ужички центар за права детета, Ужице.
5. Fast-Berglund, Å., Gong, L., Li, D. (2018). Testing and validating Extended Reality (xR) technologies in manufacturing. In: Onori, M. et al. (Ed.) *8th Swedish Production Symposium, SPS 2018*, (31–38), 16–18 May 2018, Stockholm-Sweden, Procedia Manufacturing 25.
6. Lee, E. A. L., Wong, K. W. (2008). A review of using virtual reality for learning. *Transactions on edutainment I*, 231–241.
7. Berg, L., Vance, J. (2017). Industry use of virtual reality in product design and manufacturing: A survey. *Virtual Reality*, 21(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10055-016-0293-9>
8. Sherman, W. R., Craig, A. B. (2019). *Understanding virtual reality: Interface, application, and design*, 2nd edn. Morgan Kaufmann, San Francisco, CA
9. Seth, A., Vance, J. M., Oliver, J. H. (2011). Virtual reality for assembly methods prototyping: a review, *Virtual Reality*, vol. 15, 5–20, Springer-Verlag London. DOI 10.1007/s10055-009-0153-y
10. Vasarainen, M., Paavola, S. Vetoshkina, L. (2021). Systematic Literature Review on Extended Reality: Virtual, Augmented and Mixed Reality in Working Life. *International Journal of Virtual Reality*. Vol. 21 No. 2, 1–28, <https://doi.org/10.20870/IJVR.2021.21.2.4620>
11. Jensen, L., Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1515–1529.
12. Mulders, M., Buchner, J., Kerres, M. (2020). A framework for the use of immersive virtual reality in learning environments. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(24), 208–224.
13. Yang, K., Zhou, X., Radu, I. (2020). *XR-ed framework: Designing instruction-driven and Learner-centered extended reality systems for education*. Retrived 10, November 2022 from <https://arxiv.org/abs/2010.13779>
14. Radianti, J., Majchrzak, T., Fromm, J., Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers and Education*, 147, 1–33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
15. Fowler, C. (2015). Virtual reality and learning: Where is the pedagogy?. *British journal of educational technology*, 46 (2), 412–422.
16. Sanchez, A., Barreiro, J. M., Maojo, V. (2000). Design of virtual reality systems for education: acognitive approach. *Education and Information Technologies* 5, 345–362.

17. Duncan, J., Miller, A., Jiang, S. (2012). A taxonomy of virtual worlds usage in education, *British Journal of Educational Technology* 43 (6), 1–17. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01263.x>
18. Dalgarno, B., Lee, M. J. W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10–32.
19. Mikropoulos, T.A., Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). *Computers & Education*, 56(3), 769–780. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.020>
20. Sampaio, A. Z. (2019). Using VR technology to improve BIM: maintenance and construction. In: Richir, S. (Ed.) *Proceedings of Virtual Reality International Conference (VRIC)*, (17–20), 20–22 March 2019, France; Laval Virtual, ISBN 978-2-9566251-2-4
21. Badets, A., Havard, V., Richard, K., Baudry, D. (2020). Using collaborative VR technology for Lean Manufacturing Training: a case study. In: Richir, S. (Ed.) *Proceedings of Virtual Reality International Conference (VRIC)*, (118–127), 22–24 April 2020, France; Laval Virtual, ISBN 978-2-9566-2517-9.
22. Velev, D., Zlateva, P. (2017). Virtual reality challenges in education and training. *International Journal of Learning and Teaching*, 3(1), 33–37.
23. Ganier, F., Hoareau, C., Tisseau, J. (2014). Evaluation of procedural learning transfer from a virtual environment to a real situation: a case study on tank maintenance training. *Ergonomics*, 57(6), 828–843. doi : 10.1080/00140139.2014.899628
24. Jestice, R. J., Kahai, S. (2010). The Effectiveness of Virtual Worlds for Education: An Empirical Study. In: Santana, M. et al. (Ed.) *Sustainable IT Collaboration Around the Globe. 16th Americas Conference on Information Systems, AMCIS 2010*, (1–10), 12–15 August, 2010 , Lima, Peru.
25. Živković T., Živković M. (2019). Pregled primena virtuelnih okruženja u obrazovanju. U: Stanišić, M. (Ur.). *Sinteza 2019-International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research*, (99–106), 20 April 2019, Singidunum University, Novi Sad.
26. Perez, S., Massey-Allard, J., Butler, D., Ives, J., Bonn, D., Yee, N., Roll, I. (2017). Identifying productive inquiry in virtual labs using sequence mining. In: André, E. et al. (Ed.), *Artificial intelligence in education*, (287–298), Artificial Intelligence in Education: 18th International Conference, AIED 2017, 28 June – 1 July, 2017, Wuhan, China, Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61425-0_24.
27. Vergara, D., Rubio, M. P., Lorenzo, M. (2017). On the design of virtual reality learning environments in engineering. *Multimodal technologies and interaction*, 1(2), (1–12).
28. Saunier, J., Barange, M., Blandin, B., Querrec, R. (2016). A methodology for the design of pedagogically adaptable learning environments. *International Journal of Virtual Reality*, 16(1), 15–21.
29. Salzman, M.C., Dede, C., Loftin, R.B., Chen, J. (1999). A model for understanding how virtual reality aids complex conceptual learning. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments* 8, 293–316.
30. Churches, A. (2010). *Bloom's digital taxonomy*. Retrived 5 October from <http://burtonslifelearning.pbworks.com/w/file/fetch/26327358/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf>

Jelica Z. Ristić
University of Belgrade, Teacher Education Faculty

PEDAGOGICAL FRAMEWORK FOR THE DESIGN
OF IMMERSIVE TEACHING ENVIRONMENT

Summary: Virtual reality technology has a growing potential to empower and support the development of immersive teaching environments where students would have a completely different learning experience. The aim of the research is to determine the design constructs of the teaching environment with virtual reality technology, and to create a prospective pedagogical framework (system) for creating an immersive teaching environment. Using qualitative and comparative content analysis, the paper reinterpreted the existing studies dealing with various pedagogical frameworks of VR technology integration in the teaching process and then the modeling method was applied. The methodical function of the proposed pedagogical framework (system) is of an assistive character because it can be useful to practitioners in the process of contemplating about possible ways of designing immersive teaching environments within interdependent subsystems (theoretical, action, technical and subject subsystems), guided by the basic constructive elements and proposed guidelines for the design.

Keywords: virtual reality, teaching environments, immersing, design, pedagogical framework

Рад примљен: 28. 10. 2022. / Рад прихваћен: 4. 12. 2022.

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

Методичка теорија и пракса, број 2/2022

УДК: 37

Стр. 296–298

РАЗВОЈ МИШЉЕЊА

Аурел Божин

РАЗВОЈ МИШЉЕЊА – промене и стабилности током времена (с узрастом) у → **мишљењу**. Имајући у виду да мишљење представља планско „унутрашње пробно деловање“ (Фројд), које може постати свој сопствени предмет (саморефлексивност), да би човек могао да мисли, треба да се, по Д. Дернеру: 1) развија → **памћење**; 2) јасно раздваја унутрашње (интрапсихичко) од спољашњег; 3) развија систем управљања или инстанца која оперише схемама памћења и садржи, између осталог, елементарне операције као што су поређење, сређивање, апстраховање, уопштавање, → **класификација** итд.; 4) у оквиру те инстанце развија подсистем који ће, што је могуће потпуније, бележити („протоколирати“) ток мисаоне активности (као основу за саморефлексију). Примера ради, у → **Пијажеовој теорији** такве инстанце би пре свега биле логичко-математичке структуре (о којима он говори у својој „стандардној“ теорији). – Према Пијажеу, током периода сензомоторне интелигенције (приближно прве две године живота) не може се говорити о мишљењу у правом смислу те речи јер су на том узрасту мишљење и спољашња акција једно те исто, а не две посебне, различите активности. Зато је мишљење на томе узрасту отежано, споро, одвија се сукцесивно и односи се само на оно што је тренутно присутно у непосредном окружењу: → **дете** може да размишља само о једном предмету и своје мисли не може да комбинује „ментално“. Око 8. месеца долази до првих јасних манифестација стицања „перманентности објекта“, с тим што се о потпуном овладавању овом „базичном јединицом свих каснијих когнитивних конструкција“ (О. Уде) не може говорити до око 12. месеца. Последња фаза овог периода (18–24. месеца) обележена је прелазом ка симболичком мишљењу или мишљењу помоћу менталних представа: акције над објектима почињу да се интериоризују, тј. координација сензомоторних схема почиње да се одвија на унутрашњем плану. Међутим, та интериоризација још није потпуна – дете се још служи моторним симболима да би представило објекте и своје акције над њима. Мада Пијаже сматра да симболичка функција настаје независно од говора, *р. м.* (пре свега система управљања мишљењем у поменутом смислу) у тесној је вези с → **развојем говора**: пре појаве говора, сензомоторне схеме могу

покретати само одређене спољашње ситуације, или до тога може доћи путем асоцијативних веза; с појавом говора ту функцију све више преузимају речи. Током потпериода функционалног припремања операција или преоперационих представа (такође: стадијума преоперационог мишљења, од 2. до 7-8. године) елаборише се симболичка функција и интегрише с постигнућима у развоју говора, тј. дете почиње да мисли помоћу језичких симбола, речи. Мишљење детета овог узраста се у потпуности заснива на функцији представљања, али, услед недовољне организованости одговарајућих интернализованих схема, његов говор и мишљење су егоцентрични; оно није у стању да увиди неке противречности, што се очитује у тумачењу природних појава (→ **дечја слика света**). Расуђивање детета овог узраста је „трансдуктивно“ (нешто између индукције и дедукције, јер дете иде од посебног ка посебном, а не од посебног ка општем, или обрнуто). С тим у вези, дете овог узраста не користи праве појмове, већ претпојмове или „преконцепте“, с карактеристичним стапањем појединачног и заједничког, бркањем дела и целине, односно субјективног и објективног (претпојмови „остају на пола пута између општости појмова и индивидуалности елемената“). → **Егоцентризам** деце овог узраста долази до изражаја, између осталог, у њиховој немогућности да реше извесне задатке услед неспособности да се ослободе утицаја неких посебних (перцептивних) карактеристика задатака, центрираности мишљења на неку посебну карактеристику проблемске ситуације. Због тога код њих не може доћи до схематске реорганизације, која значи решење тих задатака, а децентрација мишљења представља пресудан корак у даљем интелектуалном развоју. То се дешава око 7-8. године и значи прелазак с преоперационог на операционо мишљење, које је много боље организовано, флексибилније, систематичније, логичније. Дете млађег школског узраста у стању је да истовремено обраћа пажњу на неколико димензија или аспеката проблема, да узима у обзир већи број информација о датој ситуацији, као и да све то когнитивно обрађује. Поврх тога, као што се види из задатака → **конзервације**, оно је сада способно да се усредсређује на промене, да створи себи извесну представу о променама (трансформацијама), и да о томе расуђује. На овом узрасту, логичко-математичком синтезом класификације и → **серијације** дете конструира појам броја. Међутим, наведене операције и операционе структуре су конкретне, са њима је мишљење детета везано за познате ситуације и садржаје. Због тога оно ниво операционог мишљења досеже најпре у односу на предмете и садржаје који су саставни део његовог свакодневног искуства, да би затим, постепено, дошло до хоризонталног померања, тј. могућности решавања задатака који су „емпиријски тежи“. У периоду формалних операција или формалног мишљења (од 11-12. до 14-15. године) старије дете или адолесцент се приликом мишљења умногоме служи формалном логиком. За то мишљење карактеристична је коначна равнотежа између асимилације и акомодације, која се, према Пијажеовој „стандардној“ теорији, успостављала поступно, током целокупног интелектуалног развоја. Осим Пијажеа, значајан допринос проучавању *р. м.* дали су Л. С. Виготски (→ **теорије когнитивног развоја**, → **когнитивни развој**), Џ. С. Брунер (→ **модел репрезентације**), Р. Сиглер и многи други. Новија истраживања *р. м.*, укључујући и она у којима се користе нове технике испитивања можданих функција, доводе у питање неке од Пијажеових налаза и тумачења, мада има и оних који сматрају да се неки

од тих резултата могу тумачити и на начин с којим би се вероватно сложио и Пијаже. Примера ради, у случају појма броја, К. Вејн сматра да њена истраживања указују да и бебе од 4-5 месеци без тешкоћа могу да изврше сабирање $1+1=2$ и одузимање $2-1=1$, тј. да имају урођену способност вршења елементарних математичких операција. Док неки подржавају закључке Вејнове, Т. Сајмон, чије мишљење деле и многи други психолози, сматра да се може дати „ненумеричко“ објашњење резултата њених истраживања, које не укључује постојање правих нумеричких способности код беба. У сваком случају, реч је о веома динамичном подручју истраживања у савременој → **развојној психологији**, које обухвата, између осталог, истраживања проблема категоризације или класификације, логичког расуђивања, решавања проблема и → **интуитивну психологију**.

Лит.: D. Dorner, "Entwicklung des Denkens", in: *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (2. Aufl.), Hrsg. H. Hetzer – E. Todt – I. Seiffge-Krenke – R. Arbing, 1990; O. Houde, *La psychologie de l'enfant*, 2004; R. S. Siegler, *Children's Thinking* (3rd ed.), 1998; T. Simon, "Reconceptualizing the origins of number knowledge: A non-numerical account", *Cognitive Development*, 1997; *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (2nd ed.), ed. U. Goswami, 2011; K. Wynn, "Addition and subtraction by human infants", *Nature*, 1992.

ОДРЖИВИ РАЗВОЈ Зорица Веиновић

ОДРЖИВИ РАЗВОЈ – развој који испуњава потребе садашњих, али без ускраћивања могућности будућим генерацијама да задовоље сопствене потребе. У питању је модел развоја који у обзир узима ограничења животне средине, укључујући ограничења природних богатстава и способности биосфере да апсорбује последице људских активности. И задовољење основних људских потреба, које би требало да буде у складу с поменутиим ограничењима, у жижи је концепта *о. р.* Коначно, инсистира се и на међугенерациској одговорности. Потрошачким начином живота, бројношћу популације и технологијом садашње генерације крше права будућих генерација на једнаке шансе. Данашње генерације треба да воде рачуна да својим моделима производње и потрошње, активностима у животној средини – да начином живота будућим генерацијама не затворе могућности да задовоље сопствене потребе. Још једно важно обележје *о. р.* јесте захтев за хо листичким приступом проблемима у животној средини и питањима развоја – они се не могу третирати одвојено. Наведени приступ заснован је на спознаји о јединству животне средине, економског и друштвеног развоја, као и на спознаји о повезаности и глобалном карактеру проблема у оквиру наведених области, који из њиховог јединства исходе. Другим речима, животна средина неодвојива је од делатности, амбиција и потреба којима човек настоји да унапреди свој живот, а три димензије *о. р.* И јесу економски просперитет, квалитет животне средине и друштвена правичност. Суштина *о. р.* је у помирењу развојних циљева с ограничењима животне средине, одн. у интеграцији заштите животне средине и стратегија развоја, чиме се обезбеђују побољшања у квалитету људског живота и истовремено чувају виталност и разноврсност Земље. У најширем смислу, стратегија *о. р.* има за циљ да унапреди хармонију међу људским бићима и између човечанства и природе. – На конференцијама Уједињених нација о *о. р.* постигнут је договор о → **образовању** као једном од кључних чинилаца у промовисању *о. р.* Аналогно дефиницији *о. р.*, у питању је образовни концепт који људи треба да омогући да развијају → **знања**, способности и систем вредности, који су неопходни за унапређивање квалитета живота у садашњости, а да се при томе планета не уништи за

будућност. Образовање за о. р. треба да људе припрема да разумеју и решавају проблеме који се тичу свих димензија о. р. (деградација животне средине, неконтролисана потрошња, сиромаштво, сукоби, угрожавање права човека, неодговарајућа здравствена заштита, пораст становништва), да критички мисле (критичко мишљење) и доносе одлуке. Другим речима, треба их научити да буду толерантни, солидарни (→ **солидарност**), мирољубиви и праведни, да живе и раде у оквиру граница које намеће животна средина, одн. да на квалитет живота гледају кроз призму одрживости. Идеја је да се образовање за о. р. афирмише као основа за трансформисање данашњег и достизање одрживог друштва.

Лит.: З. Веиновић, *Насијава природе и друштва и одрживи развој*, 2007; World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, 1987; Dž. R. de Žarden, *Ekološka etika: uvod u ekološku filozofiju* (прев.), 2005; IUCN, UNEP and WWF, *World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development*, 1980; Sustainable Development Education Panel, *First Annual Report 1998, Annex 4 – Submission to the Qualifications and Curriculum Authority*, 1998; UNESCO, *Draft International Implementation Scheme for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014)*, 2005.

Вељко Банђур
Универзитет у Београду, Учитески факултет

Методичка теорија и пракса, бр. 2/2022
УДК: 37.02(049.32)
стр. 301–304

ДИДАКТИКА (савремени токови)
Сефедин Шеховић, Филдуза Прушевић (2021),
Београд, Учитељски факултет, 668 страна

Већ се и по наслову осећа да постоји више разлога за настанак овог дела. Проф. Шеховић је 2006. године објавио књигу којој је био довољан наслов *Дидактика*, одвећ класичан и одвећ традиционалан назив дисциплине која се бави интелектуалним потенцијалом човека – учењем и поучавањем. Први наслов за ову врсту посла у Европи појавио се 1612. године

као *Меморијал* Волфганга Раткеа. Први дидактикус, оснивач дидактике, аутор *Меморијала* био је почаствован да га презентира при проглашењу немачког цара у Франкфурту. Сцена проглашења цара Немачке била је достојна да тако, и толико, уважи једно дело и једног, у грађанском смислу, првог знаменитог дидактичара у Европи. То се догодило, понови-мо то, макар изгледало и шаљиво. Шеховић је 2012. објавио *Дидактику теорију учења и поучавања*. Од 1612. дели га пуних 400 година, 40 деценија. То су два времена, два педагошка изазова, две педагошке културе, 1612. и 2012. Наравно, тешко је упоређивати *Меморијал* и *Дидактику теорију учења и поучавања*. У том временском распону недостаје још само једно столеће до пола миленијума. Разлике изгледају веома компликовано и недостижно. *Меморијал* је дело употребе памети, способности, како би 80 година касније, 1692, рекао Џон Лок. Тај догађај је инспирисао дело *Дидактика мајна*, чешког аутора Јана Амоса Коменског, објављено 1657. године у

ДИДАКТИКА
(савремени токови)

Сефедин Шеховић
Филдуза Прушевић Садовић



Амстердаму. Тако је почео поход нове науке, империје дидактика, у освајање Европе, потом и света, организованим учењем које је прешло у највећу бригу и свестран ангажман просветарских и просперитетних грађанских држава. Временом се то што се постизало дидактиком преобразавало колико у волуминозну, толико и у узвишену делатност која је инспирисала славног Емануела Канта да је промишља као усавршавање човека, да се на тој основи и филозофски одреди и да педагошке дисциплине уздигне на ниво универзитетског образовања, јер дидактичари и дидактика и те како одлучујуће учествују у обликовању ума, пре свега критичког и практичног. Кантове погледе прихватиће и даље развијати следбеници из Кенигзберга, попут Хербарта и плејаде истакнутих професора педагогије на европским универзитетима.

Раткеов оглед из двадесете године XVII века и знаменито дело Коменског из 1657. подстакли су Џона Лока да за грофа Кларка од Чиплија, тачно осамдесет година касније, напише нама познате, на српски језик преведене *Мисли о васпитању* 1950. године. Аутори *Дидактике савремени ђокови* јесу занимљиви, успешни професионалци, као дидактичари несебично посвећени будућности младих. Проналазили су учитеље, наставнике, професоре са којима су сарађивали, са њима учили и вежбали, како рече Адолф Дистервег, „вештину друговања са децом“, упућивања на добро, тежњу ка великом циљу: „Човек што природнији, природа што човечија!“ *Дидактика савремени ђокови* одликује се инспиративним штивом и акрибичном лексиком. Лепота, изглед, раскошне корице замењене су богатством, раскошом и значењем порука и текстова којима се аутори обраћају својим студентима и читаоцима. Као да је на делу начело: што скромнији омот, то богатији садржај књиге – штедљивост на декору, изгледу, богатство по мислима, духовности, значењима. Графички обим дела рационализовали су у прилог повећању изражајних и значењских потенцијала. Приметна концизност овог дела је, закључује се читањем текста, егзактна напација, сажимање у прилог евидентније компетентности погледа и приступа. У времену надметања култура у учењу, поучавање добија у брзини, динамичности, евидентности. Све хита у том правцу. При томе су чести колатерали, пратећи деформитети од којих су најчешћи смањивање теоријског дигнитета проучавања, са убрзањем и поједностављивањем комуникације, у овом случају дидактичке. Чувајући будно границе учености и истинитости, објективности итд., својим вишедеценијским радом Шеховић и Прушевић Садовић утичу на јачање и овог стуба и ослонца успешног учења и поучавања. Осећа се утицај критеријума и норми великог дидактичког центра, Београда, подршка ауторима са нашег најстаријег универзитета, чијем саставу професора припадају и др Шеховић и др Прушевић, на најпрестижнијем учитељском факултету у нашој земљи. Није ли то знак да се аутори прикључују брзини којом се данас живи, учи, ствара, дакако и поучава?

Аутори имају изванредан смисао за реалност, будно прате шта се догађа и труде се да њихова књига буде извор сазнања која су ефикасна, модерна, апликативна! Задржали су историчност у мери у којој она утиче на савременост, зачинили књигу правим бисерима из прошлости, али су се потрудили да ту најавангарднију прошлост, ону прошлост која је вукла напред, споје са оним што је данас дидактика. Писци подсећају да је за институционализацију наставе и учења најзаслужнији Јан Амос Коменски (1592–1670). Захваљујући њему, настава и учење

постају уређен, систематичан, институционално уобличен, организован и методски утемељен процес. Томе је у великој мери допринела дидактика, нова педагошка дисциплина, која је поникла из хуманистичке вере у човека, а проверавана и развијана у споју са живом школском праксом.

Учење је, по схватању аутора књиге, енергетски потенцијал појединца способног да рационалне потребе прихвата као мотиве које активношћу преображава у дела. Учење је индивидуални чин, личности се међусобно разликују, а то значи да свака процесом учења овладава на себи својствен начин. Учење се одвија читавог живота, односи се на свеукупну људску делатност, даје печат опредељењу појединца, омогућава избор вредносног система и начина живота. Потребе за учењем се историјски мењају и увећавају, а под снажним су утицајем друштвене средине. Аутори сматрају да култура учења означава сусрете различитих својстава оних који уче и околности које творе услове човековог живота и интересовања. Подсећају да човек може да прелази са једног облика и начина учења на други, са једног места на друго, да се бави питањима презентације садржаја и начина учења – реч је о различитим обрасцима учења који означавају најуспешније, најповољније и најфлексибилније домете учења. Они су ниво учења у датом времену у најважнијим подручјима живота и деловања. Кореспондирају са обрасцима културе. Писци показују да постоје разлике у учењу, не само између појединаца него и између друштава, култура и цивилизација.

Дидактика се данас заснива на новим сазнањима, карактеристичним за XXI век, на електронским системима учења и поучавања, за које, такође, није довољан наслов из 1612. године – *Меморијал*, нити онај из 1657. године – *Дидактика мајна*, чак ни наслов на који смо вековима навикли, задржан 2006, у првом издању др Шеховића. Они су још у наслову ставили читаоцима до знања о чему се ради. Деца данас расту уз ТВ, дигиталне и електронске системе, за које су писање оловком и рад са папиром преспори. Деца већ данас комуницирају аудитивно и визуелно дигитално доступним техникама. У секундима добијају и достижу релевантне изворе сазнања и користе их до невиђених граница, интезивирајући тако потенцијале учења. Усмена и скриптивна нарација као предоминантни извори учења су прошлост. Постоје државе у свету које их, разуме се без царских свечаности на испраћајима, смештају у музеј старина (Сингапур, Њу Џерси у САД итд). Усмена и скриптивна нарација, у класичним верзијама, већ постају неподношљиво досадне и споре за савремене генерације ученика. Испуњавају јединице и сегменте поучавања, „наставе“, са часовима од 45 минута. Ученици су у текућој, дневној комуникацији са брзим уређајима попут нове генерације телефона и таблета. Консултације и комуникације емитују и примају у секундима! Само у школи комуницирају на часовима који трају тако дуго и тако монотono. Стари, „архивски“ дидактичари то називају концентрацијом у учионицама, које су постале одиозна места са стотинама година старим облицима комуницирања.

Ученици дневно комуницирају са узорима говора, језика, информаторима са ТВ екрана и монитора, са спикерима и ораторима, мајсторима речи, изговора, дикције, интонације, мисаоног поретка у излагању, који су постали нови, медијски ефикасни, па и ненадмашни, ма колико то старине наставници тешко подносили. Ван класичне школске учионице настале су

најсавременије електронске учионице и весници дигиталних школа и система поучавања и учења. Поучавање, информативни део учења, до савршенства је презентиран на екрану. Који ће то наставник историје у учионици боље предочити битку код Иса 303. и Гаугамеле 301. године пре нове ере, између две највеће војске старог света, између Александра Великог и Дарија Трећег, од презентација које емитују историчари и документалисти на екранима? Нажалост, то још увек неке земље, чак и многи наставници, не желе да примете! Као један од првих читалаца, имам прилику да преточим утиске о књизи, апонирању у садржај дела, његове теоријске и инструктивне потенцијале. У том смислу Шеховић и Прушевић, Новопазарци по завичају, Београђани по педагошким погледима и педагошкој култури, учинили су искорак у ново поље дидактичког стваралаштва.

У том контексту, *Дидактика савремени школи* је актуелно, модерно дело, а студенти који имају такав теоријски ослонац, припремају се за дигиталну школу која „космичком“ брзином долази у сусрет будућим радозналцима, онима који уче!

Поруке које су у својој књизи понудили аутори, представљају свеже и веома инструктивно дело из породице педагошких дисциплина на српском језику.

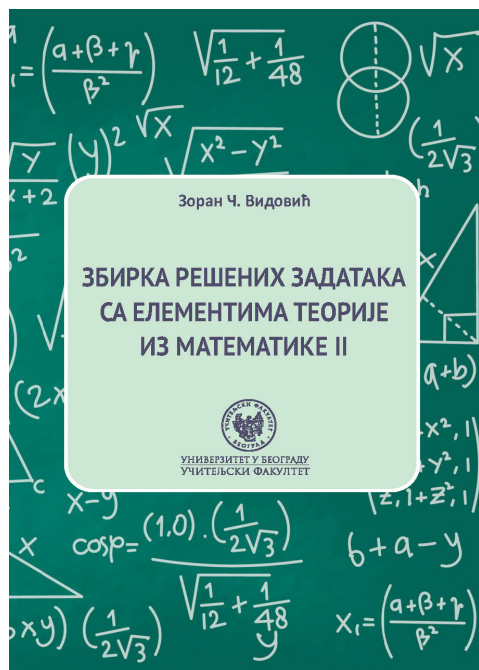
Оливера Ј. Ђокић,
Марија М. Воркапић
Универзитет у Београду, Учитески факултет

Методичка теорија и пракса, бр. 2/2022
УДК: 51(075.8)(049.32)
стр. 305–306

ЗБИРКА РЕШЕНИХ ЗАДАТАКА СА ЕЛЕМЕНТИМА ТЕОРИЈЕ ИЗ МАТЕМАТИКЕ II

Зоран Ч. Видовић, Београд, Учитељски факултет, 2022.

Збирка решених задатака са елементима теорије из математике II, аутора Зорана Ч. Видовића, конципирана је на основу Наставног плана и програма друге године основних студија за образовање учитеља. Намењена је како студентима Учитељског факултета Универзитета у Београду, тако и свим студентима учитељског смера који прате дати наставни план.



Збирка броји 145 страница и подељена је у 9 поглавља (од којих је свако сачињено од више подпоглавља): 1. Ојлерова функција природног броја n (стр. 4–7) 2. Елементарне функције (стр. 8–20), 3. Комплексни бројеви (стр. 21–30), 4. Полиноми једне променљиве (стр. 31–43), 5. Граничне вредности функција (стр. 44–48), 6. Диференцирање функција (стр. 49–64), 7. Интеграли (стр. 65–82), 8. Аналитичка геометрија (стр. 83–112) и 9. Задаци са решењима одабраних писмених испита (стр. 113–144). Структура ових поглавља сачињена је из два дела. У математичкој организацији рукописа Зорана Видовића издвајају се: 1) теоријски блок и 2) практични блок (Chevallard, 1999, 2002; Winslow, 2012). У теоријском блоку, као вишем нивоу дискурса, постоје технике које студенте упућују на теорију (укључујући и дефиниције). У практичном блоку прибегава се решавању задатака путем одређених техника. Оне често обухватају читаве типове задатака и подразумевају практично знање студената. Наиме, свако поглавље аутор

започиње теоријским основама наведених математичких тема, односно дефиницијама и особинама одређених математичких појмова, које у наставку прате илустративни примери који их ближе одређују. Заједно, практични и теоријски блокови чине праксеологију (Winslōw, 2012). Они формирају „атоме“ математичке праксе и дискурса; кад год се суочи са задатком, студент ће бити у прилици да га идентификује са врстом задатка, а самим тим и са техником коју затим примењује за решавање задатка. У комбинацији оваквих блокова видимо предност учења и поучавања за област математика. Из описане структуре, јасно се види да је намера аутора била да размишља о различитим врстама математичког знања и начинима њихове конструкције: поступни прелазак од концептуалног знања ка процедуралном, уводећи и процедуралну флексибилност која у интеракцији са друге две врсте знања води дубљем разумевању математичког садржаја који се презентује у Збирци.

Добробит овог рукописа огледа се у још две уочене карактеристике. Прва се односи на диференцијацију задатака према њиховој сложености. На овај начин, поштује се принцип сложености математичких садржаја, што студентима може олакшати како учење и поучавање у настави, тако и самостално учење. Друга велика добробит односи се на различите репрезентације математичких појмова. Тачније, осим апстрактнијих начина приказа (попут алгебарског), студентима се нуде и геометријски, идеографски прикази, који представљају визуелну потпору приликом решавања математичких проблема, а самим тиме омогућавају и развој оба начина мишљења – геометријско и алгебарско. Цео рукопис броји преко 150 задатака са понуђеним решењима негујући различите стратегије решавања проблема. Све претходне целине заокружене су последњом – одабрани примери писмених испита са додатних 70 примера задатака, као и различитим начинима њиховог решавања, који студентима омогућавају систематизацију и саморефлексију на претходне целине у Збирци.

На крају се наводи Литература коју чини 10 библиографских одредница. Рукопис Зорана Видовића позива се на четири уџбеничка наслова респектабилна у заједницима математичког образовања за наведене теме (Аднађевић, Каделбург, 2008; Бартолино, 1975; Блажић, Бокан, Лучић, Ракић, 2003; Јевремовић, 2002) и на 6 збирки задатака (Богославов, 2011 – четири наслова; Нешић, Радовановић, 1981; Пантић, 1997).

Збирка решених задатака са елементима теорије из Математике II Зорана Видовића прави је пример једног академски написаног текста, са великим степеном прецизности у изражавању, добром организацијом текста, одличним техничким решењима. Посебну вредност ове Збирке поред учења чини и развијање математичког начина мишљења. Ту су и квалитативне промене у развоју математичког знања на универзитетском нивоу. Збирка је намењена свим студентима који се школују за будуће учитеље јер прати програм предмета Математика II. Излагање је прецизно, на адекватан начин представљено у складу са научном облашћу, а аутор је водио рачуна и о томе како се пише математички уџбеник на нематематичким факултетима. Ниво захтева је прилагођен студентима и њиховим потребама. Приступ аутора испољава висок ниво компетентности и посвећености успешној реализацији наставе предмета, чему је овај уџбеник и намењен.

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

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

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

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

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

ОПШТА УПУТСТВА

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

Насловна страна. На првој страници рукописа треба навести следеће

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

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

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

Резиме (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 поднасловe до трећег нивоа.

1. НАСЛОВ ПРВОГ НИВОА

1.1. Наслов другог нивоа

1.1.1. Наслов трећег нивоа

Радови који су истраживачки морају садржати три дела:

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

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

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

Скраћенице. Користити само када је неопходно, и то за веома дугачке називе односно називе који су као скраћенице већ препознатљиви. За сваку скраћеницу пун термин треба навести при првом навођењу у тексту. Не користити скраћенице у наслову. Избежавати 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: Бирограф). - 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