

МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА
часопис за наставу и учење

ISSN 0354-9801 eISSN 2560-5445 UDK 37
No. 2/2024, Vol. 27
Београд

Издавач: Заједница учитељских факултета Србије


Извршни издавач: Универзитет у Београду,
Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд (Србија)

Адреса: Краљице Наталије 43, 11000 Београд


Контакт телефон: 0648600649

E-mail: editorialboardmtp@uf.bg.ac.rs

ISSN 0354-9801; eISSN 2560-5445

Главни уредник: Проф. др Ивко Николић , ванредни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд (Србија)

Одговорни уредник: Проф. др Младен Вилотијевић, редовни професор, Српска академија образовања, Београд (Србија)

Секретар редакције: Јелена Радојичић , асистент, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд (Србија)




<https://scindeks.ceon.rs/JournalDetails.aspx?issn=0354-9801>





<http://www.metodickapraksa.rs/>


Редакција:

Branislav Antala , PhD, Full professor, University of Bratislava, Faculty of Physical Education and Sport (Slovakia);


Проф. др Вељко Банђур , редовни професор, Српска академија образовања, Београд (Србија);

Проф. др Медина Вангић Тањић , редовни професор, Универзитет у Тузли, Едукацијско-рехабилитацијски факултет, Тузла (Федерација Босне и Херцеговине, Босна и Херцеговина);


Проф. др Жељко Вучковић , редовни професор, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет, Сомбор (Србија);


Проф. др Виолета Јовановић , редовни професор, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини (Србија);


Gabriela Kelemen , PhD, Full professor, Psychology and Social Sciences University of Arad of Educational Sciences (Romania);


Проф. др Зорица Ковачевић , редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд (Србија);

Проф. др Ален Легина , редовни професор, Свеучилиште у Загребу, Учитељски факултет, Загреб (Хрватска);

Проф. др Дејан Модић , редовни професор, Универзитет у Новом Саду, Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад (Србија);


Проф. др Снежана Маринковић , редовни професор, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу (Србија);

Проф. др Небојша Митровић , ванредни професор, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бјељини (Република Српска, Босна и Херцеговина);

Проф. др Владан Пелемиш , ванредни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд (Србија);


Проф. др Јуриј Планишец , редовни професор, Универзитет у Марибору, Педагошки факултет, Марибор (Словенија);


Проф. др Иван Прскало , редовни професор, Свеучилиште у Загребу, Учитељски факултет, Загреб (Хрватска);

Проф. др Марија Радетић Пајић , редовни професор, Универзитет у Пули, Факултет за одгојне и образовне знаности, Пула (Хрватска);


Raymond Siebetchu , PhD, Full professor, University for Foreigners of Siena, Department of Educational linguistics (Italy);

Др Данијела Станић , научни сарадник, Институт за српски језик САНУ, Београд (Србија);

Проф. др Далибор Стевић , редовни професор, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бјељини (Република Српска, Босна и Херцеговина);

Проф. др Зорица Цветановић , редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд (Србија);

Vana Chiou , PhD, Full professor, University of the Aegean, Department of Geography (Greece);

Проф. др Миланка Џиновић , ванредни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд (Србија).

Лектура и коректура: Татјана Чомић

Преводацац: Марина Цветковић **Ликовно и графичко**

обликовање: Војислав Илић **Стручни сарадници:** Бојана

Секулић, Милош Багрићевић

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

Часопис излази два пута годишње.

Радови МТП/ МТР налазе се и доступни су у електронским базама научних часописа
SCIndeks, C.E.E.O.L. (Central and Eastern European Online Library)

Припрема за штампу: Зоран Тошић

Штампа: Бирограф, Београд

Тираж: 100

САДРЖАЈ

Jovana B. Vuletić
Slađana D. Andelković
стр. 7–20

PUPILS' PERCEPTION OF THE EDUCATIONAL ROLE
OF EXCURSIONS IN GEOGRAPHY TEACHING

Софија М. Матовић
Мирослава Р. Ристић
стр. 21–35

ОБРАЗОВНИ РОБОТИ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА
АЛГОРИТАМСКОГ РАЗМИШЉАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Андријана Ж. Милетић
Недељко М. Милановић
стр. 36–54

МИШЉЕЊА И УТИСЦИ РОДИТЕЉА О УЧЕШЋУ
У РЕАЛИЗОВАНОЈ РАДИОНИЦИ *ИГРОМ КРОЗ НАУКУ*

Ива Р. Медојевић
стр. 55–71

УВОЂЕЊЕ ПОЈМА БРОЈА У НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ И ПРАВОПИСА

Душан Б. Ивановић
стр. 72–83

УЛОГА АМЕРИЧКОГ КУТКА У УНАПРЕЂЕЊУ ЗНАЊА ЕНГЛЕСКОГ
КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА КОД ОДРАСЛИХ

Ана И. Бисерко
стр. 84–100
ПОРТРЕТИ ДЕЦЕ У ПОЕЗИЈИ ЈОВАНА ЈОВАНОВИЋА ЗМАЈА
И ПОЕМАМА АЛЕКСАНДРА ВУЧА

Јелена М. Петрић
стр. 101–110
МОГУЋНОСТИ ИНТЕГРАЦИЈЕ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА
И НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КРОЗ САДРЖАЈЕ
О ПРИРОДНИМ ФЕНОМЕНИМА

Слађана В. Шарчевић
стр. 111–112
ТЕОРИЈА И ПРАКСА ПЕДАГОШКЕ ДИЈАГНОСТИКЕ

СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА У 2024. ГОДИНИ
стр. 113–114

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ
стр. 115–123

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS
стр. 124–132

UDC 373.3.091.217:379.8(497.11)

37.091.3.:91

Original Scientific paper

Submitted 4/11/2024

Accepted 8/11/2024

doi:10.5937/metpra27-54549

Jovana B. Vuletić¹

University od Niš, Faculty od Mathematics and Science, Department of Geography,
Niš (Serbia)

Sladana D. Anđelković²

University of Belgrade, Faculty of Geography,
Belgrade (Serbia)

PUPILS' PERCEPTION OF THE EDUCATIONAL ROLE OF EXCURSIONS IN GEOGRAPHY TEACHING³

Abstract: Obviousness in geography teaching is of great importance for the development of geographical thinking and reasoning. Excursions provide a good opportunity to apply the principle of obviousness by enabling experiential learning, development of critical thinking, social skills, personality, motivation, more engagement and better performance. The purpose of the study is to investigate whether pupils recognize the educational role of excursions. The results were obtained through statistical data analysis collected using a survey technique among pupils in the SPSS 26.0 program. A suitable sample consists of fifth to eighth grade pupils from a school in Niš and an elementary school in a rural settlement near Niš. Pupils perceive the educational role of excursions, but the full benefit that excursions can provide as a type of educational activity has not been realized due to the way they are conducted.

Keywords: School excursions, geography teaching, experiential learning, holistic development of pupils, learning outcomes

1 vuleticjovana98@gmail.com,  <https://orcid.org/0009-0000-3090-5319>, рођена 1998.

2 slandjelkovic@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-8943-6569>, рођена 1965.

3 The study is the result of research supported by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia under contract number 451-03-65/2024-03/200124.

INTRODUCTION

Education as a process of learning and discovery should not be limited to schools and textbooks. In formal education, we can distinguish three types of learning environments: (a) the classroom, where the primary source of knowledge is the teacher; (b) the laboratory, where pupils can practice, research, and experiment with objects, materials, and ideas individually or in groups; and (c) outdoor learning environments, where pupils participate in identifying and solving real-world problems (Mandal, 2022).

The subject of geography, both as a science and as a school subject, is geographical space, whether it is all or part of the earth's surface. In order to understand geographical content, it is particularly important that pupils interact with the objects and phenomena they study and draw conclusions based on personal experience. Studying geographical phenomena, processes and objects, observing cause-effect relationships in specific natural and social conditions, promoting interest in the environment and ecological habits, getting to know the way of life and work of people from different regions, developing a positive attitude towards national, cultural and esthetic values and understanding the importance of health and healthy lifestyle are educational goals of geography that can be realized through excursions (Dragović, 2017; Ristanović, Milošević, Popović, Vesović, 2024).

Various definitions of excursions can be found in the didactic and methodological literature, but there is a general consensus that it is a unique form of educational activity or a way of teaching outside school. According to the Regulation on the Organization and Implementation of Outdoor Education and Excursions in Primary School ("Official Gazette of the Republic of Serbia", No. 30/2019), an excursion is a form of educational activity that takes place outside of school. School excursions should contribute to the full realization of educational goals, greater integration of educational content, the connection of theoretical knowledge with life, the development of pupils' independence and mutual cooperation, as well as the promotion of interest in knowledge and intrinsic motivation that drives the pursuit of new knowledge (Myers, Jones, 2004; Živković, 2015).

Excursions should be carried out in several phases: preparation, implementation and visit with excursion work and summarizing or follow-up of the excursion. During these three phases, various forms of work and correlations of teaching methods are used, such as oral or written presentations in the form of announcements, explanations, reports, dialogs, demonstrations and work with geographical maps, etc. (Živković, Jovanović, Rudić, 2015).

The object of the research is to investigate pupils' attitudes towards the educational role of excursions in geography teaching. The research objective is to determine whether pupils recognize excursions as a specific type of educational activity aimed at improving their knowledge and skills. Specific research goals include determining whether excursions have an impact on the effectiveness of geography teaching, the development of pupils' personality and social skills, and whether excursions have an educational role for pupils.

In accordance with the defined topic and research goals, the following hypotheses are proposed:

H: Pupils recognize the educational role of excursions in geography teaching;

H₁: Participating in excursions contributes to effective learning in geography;

H₂: Pupils develop social skills during excursions;

H₃: Excursions contribute to the development of pupils' personalities;

H₄: Excursions have an educational role for pupils.

The independent demographic variables were used to investigate whether there are differences in attitudes towards excursions based on gender, grade level and the type of settlement in which the school is located:

H₅: There is no difference in pupils' attitudes towards excursions between boys and girls;

H₆: There is no difference in pupils' attitudes towards excursions between fifth, sixth, seventh and eighth grade pupils;

H₇: There is no difference in pupils' attitudes towards excursions between pupils attending an urban school and those attending a rural school.

METHOD

The study included 97 girls and 91 boys. The total sample consists of 188 pupils. Of these, 103 attended an elementary school in an urban area and 85 attended a rural school. One fifth to eighth grade class from each urban school took part in the study, while all fifth to eighth grade pupils in the rural school took part in the study.

A questionnaire survey was carried out to investigate the pupils' attitudes towards excursions. The questionnaire was adapted from previous studies on similar topics (Campbell & Gedat, 2021; Mandal, 2022; Rugaiyah, 2018; Rugaiyah, 2019; Shakil, Faizi, Hafeez, 2011) and modified for the age group of participating pupils by reducing the number of scale items and tailoring it to the research object when translating it into Serbian.

The first part of the questionnaire consists of demographic variables such as gender, grade and the type of settlement in which the school is located. The second part of the questionnaire comprises 11 statements. Pupils' attitudes towards excursions were measured using a five-point Likert scale. For each statement, the pupils indicated their level of agreement on a scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The questionnaire only contains positively worded statements, so that reverse scoring was not necessary for statistical data processing.

Descriptive and inferential statistics were used to analyse the study results. Data processing and analysis were carried out using SPSS 26.0.

After evaluating the pupils' responses, the total points for each pupil were summed and divided by the number of statements to obtain an average score, which simplifies the results analysis and indicates the pupils' attitudes towards excursions. Higher scores indicated a more positive attitude, while

lower scores indicated a more negative attitude. These scores were used to examine the differences between specific groups of pupils categorised by gender, grade level, and type of settlement in which their school is located, as well as to examine the correlation between two variables.

To determine whether there were statistically significant differences in attitudes between specific groups, the t-test and Kruskal-Wallis test (a non-parametric replacement for the Univariate One-Way Analysis of Variance or ANOVA) were used. The relationship between the independent and dependent variables was tested using the Point-biserial correlation.

RESULTS AND DISCUSSION

The Cronbach's alpha coefficient for the measurement scale is 0.76, which confirms its reliability. Ideally, the Cronbach's alpha coefficient should be greater than 0.70 (DeVellis, 2003). In this case, the relatively low Cronbach's alpha value may be influenced by the small number of items on the measurement scale.

In the studies from which it was derived, the scale for measuring pupils' attitudes towards excursions was divided into four subscales using factor analysis. The first four statements belong to the subscale that examines the impact of excursions on effective learning in geography. The fifth, sixth and seventh statements belong to the subscale that examines whether pupils develop social skills during excursions. The eighth and ninth statements belong to the subscale that aims to assess whether excursions have an impact on pupils' personal development, while the tenth and eleventh statements belong to the subscale that assesses whether pupils recognize the educational role of excursions (Table 1).

The subscale that examines the extent to which excursions contribute to effective learning in geography has an average attitude score of 3.23 (Figure 1). The first two items of the questionnaire, relating to connecting classroom content to the places pupils visit on excursions and acquiring practical knowledge and skills, have the same mean response value of 3.48 (Table 1). Excursions should provide pupils with experiences that help them connect the theoretical content they learn in class to real life. Learning through sensemaking in the classroom represents a working method known as observational learning (Dragović, 2017). In their research, Nabors et al. claim that pupils improve their observation and perception skills during excursions. For the observation method to be successful, i.e. to lead to the acquisition of long-term knowledge, pupils need to know what to observe, how to observe it and to what end. Observation is only a teaching method if it involves the mental activity of the pupils. Passive observation of natural or anthropogenic objects does not deepen existing knowledge about them (Romelić & Ivanović Bibić, 2015).

Behrendt and Franklin states in their research that pupils who participate in activities during fieldwork have a more positive attitude towards the subject studied in the field. A positive attitude towards a subject also affects pupils' interest in learning the content. (Behrendt & Franklin, 2014). The low mean response value for the statement examining whether interest in learning geography increases during excursions, $x = 2.54$, could be due to the passive role that pupils play during excursions (Table 1). According to Anđelković, pupils on excursions are expected to listen, observe, take notes and

follow the guides rather than engage in investigative activities (Anđelković, 2012). Empirical research has shown that adults remember most of the knowledge and skills they acquire on excursions through active participation (Pece & Tesi, 2004).

The mean response value for the statement examining whether pupils can express their individuality is $x = 3.41$ (Table 1). According to Aggarwal pupils may feel constrained by various rules or limited class time when learning in the classroom, which may result in many of their abilities remaining hidden (Aggarwal, 2009). Investigative activities in excursions allow pupils to express their abilities, learn at their own pace and in their own way, build self-confidence and show emotions, which also plays an important role in acquiring new knowledge or skills. Pupils should have a degree of autonomy in determining the goals and activities they want to achieve on excursions, as this can have a positive impact on their motivation (Đorđević, Živković, Jovanović, 2023).

On the basis of these results, we can accept the first hypothesis (H_1). However, it should be emphasized that the excursions must be organized in a way and with objectives defined in the regulations for the organization of excursions and in the methodological literature. The organization of activities before, during and after the excursion could help to develop a more positive attitude of pupils towards the usefulness of excursions for achieving better learning outcomes. It is important to create tasks that allow pupils to develop their skills and express their individuality through solving these tasks and to realize the purpose of acquiring certain theoretical and practical knowledge, which would also increase their motivation to learn.

Based on the mean score of the subscale that examines whether pupils develop their social skills during excursions, $x = 3.70$, we can accept the second hypothesis (H_2) (Figure 1). The highest mean score is for the statement that examines whether pupils collaborate more with peers on excursions than in the classroom, $x = 4.26$ (Table 1). During excursions, pupils are always physically together, so more interaction between them is to be expected. The mean score for the statement assessing pupils' attitudes towards whether excursions boost their confidence is 3.23 (Table 1). Rugaiyah states in his research that excursions create a relaxed atmosphere that encourages pupils to express their opinions and ideas more openly and clearly (Rugaiyah, 2018, Rugaiyah, 2019). Pupils also recognize the impact of excursions on the development of their social skills, with the statement examining this having an average response value of 3.60 (Table 1). Setting clear goals for pupils to achieve through group work during excursions could contribute to the development of social skills such as leadership, clarity of expression, alignment of personal goals with group goals, discipline, time management, etc. Excursions have an advantage over classroom teaching when it comes to developing pupils' intellectual, social and interpersonal qualities, as pupils experience them more directly and with more emotions (Đorđević et al, 2023). Shakil and Hafeez emphasize that the development of pupils' social skills on excursions is further enhanced by the large group in which pupils from different social backgrounds interact (Shakil & Hafeez, 2011)

The vast majority of pupils, $x = 4.07$, agree that when they visit historical sites and cultural attractions, they recognize their importance and the need to preserve them (Table 1). This shows how

important real-life encounters with objects are for understanding and appreciating their value. Instead of just being passive guardians of cultural heritage, some museums in Serbia are transforming into educational spaces where extracurricular education takes place. Many museums now have educational curators and are developing programs that engage pupils cognitively, affectively, socially and physically. Pupils who are motivated by engaging activities such as pottery are more receptive to new information and retain it better (Bogdanović, 2018). In modern museums around the world, as well as in zoos, botanical gardens and other facilities that can be included in excursion programs, visitors can participate in various activities, such as virtual simulations of events or eras. These activities are not only highly motivating, but also foster creativity, problem-solving skills and critical thinking by combining old and new knowledge (Ristanović et al, 2024).

The authors Stanić Jovanović and Cvetković examined educational excursions as a means of developing sustainable tourism in Đerdap National Park and concluded that participants retain educational content on environmental protection in their memory through adventure and practical experiences and remain in their consciousness for a long time. They also believe that there is interest and demand on the tourism market for such excursions in the area of Đerdap National Park. Serbia is rich in natural resources with different levels of protection, where educational trips can be organized by professionals from travel agencies, enabling pupils to acquire various educational content, especially in geography, biology and history. The inclusion of such trips in Serbia's tourist offer would facilitate the planning process for educational institutions that organize excursions (Stanić Jovanović & Cvetković, 2016) Excursions often include visits to one or more nature reserves, where pupils can learn about specific problems of environmental degradation and the measures taken to preserve and improve them (Đorđević et al, 2023).

Colfid defined school excursions as a trip or activity outside school with the clear aim of promoting pupil learning (Schmidinger, Molin, Brandt, 2014). The relatively low average response rate, $x = 2.69$, of pupils to the question of whether excursions help them achieve better learning outcomes suggests that excursions do not fulfil this defined purpose (Table 1). However, the mean score of the third subscale, which examines whether excursions have an impact on pupils' general personal development, is 3.84, so we can partially accept the third hypothesis (H_3) (Figure 1). Well-organised excursions can positively shape the personality of pupils and influence the development of proper values and responsibility towards nature and the society in which they live (Trnavac & Đorđević, 2010).

The average score for the subscale that assesses whether pupils recognize the educational aspect of excursions is 2.69 (Figure 1). Although this subscale has the lowest average score, we can accept the fourth hypothesis (H_4) on this basis. The educational nature of excursions is not sufficiently recognized by the pupils and it is up to the teachers to emphasize it. Most pupils disagreed with the statement that they have the opportunity to participate in the planning of the excursion itinerary. This is the only statement on the scale with an average score below 2.00 (Table 1). The planning of the route and the didactic structuring of the excursions should be the responsibility of the teachers. Teachers should select geographical areas that help to combine theoretical knowledge with new practical experiences and achieve educational goals (Romelić & Ivanović Bibić, 2015). Finchum suggests that when

planning the route, teachers could consider asking pupils what they would like to visit on the excursion, as long as it is related to the content being covered in the current class. This approach could increase the impact of the excursion on pupils, as they appreciate being able to take an active role in their education, making this a valuable opportunity for engagement (Finchum, 2013).

A small number of pupils agree with the statement that they should write a report after the excursion. This is probably the result of individual cases where a particular teacher gives pupils the task of writing a report on the excursion, but it is not an established rule that all pupils recognize. Post-excursion activities in the form of reports on the excursion conducted would enhance pupils' observation and writing skills (Rugaiyah, 2018). In addition to writing reports about the excursion, pupils can also create presentations, posters, brochures or videos that summarize the knowledge gained during the excursion or process and analyze the data collected in the field. According to Weeden's research, pupils enjoy learning when they engage in activities such as watching videos, drawing maps and diagrams, working on projects, discussions, creating posters, etc., and they must be given the opportunity to engage in such activities whenever possible (Weeden, 2007). Post-excursion work provides the opportunity to combine different working methods, teaching tools and materials that should be used to develop pupils' knowledge, skills and motivation.

The T-test revealed no statistically significant difference between boys and girls in their overall attitude towards outings ($p > 0.05$). This means that the fifth hypothesis (H_5), that girls have a more positive attitude towards outings than boys, was rejected. A statistically significant difference was found between the attitudes of pupils attending a school in a city and pupils attending a school in a village ($p = 0.000$). The mean value of the attitude of pupils attending a urban school is $x = 3.00$, while it is $x = 3.35$ for pupils attending a rural school. The mean attitude score for pupils attending urban schools is $x = 3.00$, while for pupils attending rural schools it is $x = 3.35$, which leads to the rejection of the seventh hypothesis (H_7) stating that there is no difference in attitudes toward excursions between urban and rural pupils.

The Point-biserial correlation was used to investigate whether there is a correlation between the type of settlement in which the school is located and the pupils' general attitude towards excursions. The analysis revealed a weak correlation between these variables ($p = 0.000$, $r_{pb} = 0.30$), suggesting that pupils attending rural schools are more likely to have a positive attitude towards excursions. The more positive attitude of rural pupils towards excursions could be due to their lifestyle and greater experience with outdoor activities, but also to the smaller number of pupils per class, so that more attention can be paid to sharing excursion experiences at school, which is often very limited in urban schools with a large pupil population.

Due to the lack of a normal distribution in all categories of the grade variable, the Kruskal-Wallis test was used to examine the differences between the categories of this variable, which serves as a non-parametric alternative to ANOVA. No statistically significant difference was found between pupils of different grade levels in their overall attitude toward excursions ($p > 0.05$). On this basis, we accept the sixth hypothesis of the study (H_6) that fifth, sixth, seventh, and eighth grade pupils do not dif-

fer in their attitudes toward excursions. Taking excursions is approached in the same way for all grades within a school, suggesting the absence of differences in attitudes between pupils in different grades.

The mean value describing pupils' attitudes towards excursions is 3.16 (Table 2). This indicates that pupils recognize some of the positive effects that excursions should have on achieving desired learning outcomes and on personal and social development, but that their educational potential is not fully exploited. Based on this mean, we can accept the initial hypothesis of the study (H). As the authors Anđelković, Dedanski and Pejić state in their research, such a result may be a consequence of the current quality of excursion implementation and the neglect of their educational role (Anđelković, Dedanski, Pejić, 2018)

Past experience has shown that the organization of excursions deviates from modern didactic-methodological norms and is predominantly seen as a fun-recreational activity. Schools should prescribe the organization of excursions according to programs that are based on methodological-didactic standards, while travel agencies should act as external factors that facilitate the technical process of excursions (Romelić & Ivanović Bibić, 2015).

Ristanović and colleagues (2024) investigated whether geography teachers use excursions to implement and deliver the curriculum. Only twelve out of one hundred surveyed geography teachers use field research and excursions in their work. These teachers are mostly younger and use the knowledge they acquired during their college education as part of the teaching program, especially from courses that address the application of field research and excursions in the classroom. Although conducting excursions is a complex task, they emphasize that it is the most interesting part of their job and that they enjoy doing it because of its positive impact on their pupils' above-average performance. The rest of the surveyed geography teachers mentioned limiting factors such as lack of time, organizational problems, the long distance of suitable places, material costs and the impossibility of obtaining permission for such methods as obstacles to the use of excursions in their lessons.

The didactic-methodical planning of excursions is a task for teachers. The lack of time as a limiting factor can be overcome through the use of artificial intelligence (AI), whose integration into the educational process is gaining momentum and becoming a topic for many researchers and practitioners. With the help of various AI-supported tools, teachers can improve the organization of teaching and learning as well as the monitoring of results. By using artificial intelligence to create excursion plans and assignments tailored to pupils' individual abilities, needs and interests, time optimization is achieved. Pupils who are motivated by content adapted to their interests achieve greater engagement and better learning outcomes (Majkić & Vranješ, 2024). Mandić, Miščević and Bujišić conclude in their study of fourth-year students at the Faculty of Teacher Education that the use of ChatGPT, a language software model based on artificial intelligence, can improve the quality of students work. However, the authors note that only a small number of students are aware of the pathways and opportunities offered by AI-based software and that the information available to them is sporadic and non-institutional, pointing to the need to modify existing course programs (Mandić, Miščević, Bujišić, 2024).

CONCLUSION

Pupils' attitudes towards excursions suggest that they have some impact on their development and achievement, although the full potential of excursions as a pedagogical activity in geography education has not yet been realized. Most pupils have a positive attitude towards the impact of excursions on the development of social skills, self-awareness and understanding of cultural and historical values. In addition, pupils believe that excursions promote collaboration among pupils and the expression of individuality. However, the current practice of conducting excursions has certain shortcomings. For example, the results show that the places pupils visit on excursions are not always related to geographical content, nor do they always promote the acquisition of practical knowledge and skills. Pupils often have to recognize the connection between the geographic topics they learn in class and the topics they learn about on excursions themselves, rather than the teacher emphasizing this connection. As a result, few pupils think about the impact of excursions on increasing their interest in the study of geography and their academic performance. Teachers should pay more attention to integrating excursion programs into their lesson plans so that pupils can learn or reinforce certain parts of the curriculum based on experience. The academic training of future geography teachers must provide them with the knowledge and skills to incorporate excursions and field research into their teaching practice in order to achieve the educational objectives. This can be further refined through various seminars and the exchange of practical examples.

The results regarding differences in attitudes towards excursions show no significant difference between boys and girls, nor between fifth, sixth, seventh and eighth grade pupils. This excludes gender and grade level as factors in pupils' attitudes towards excursions. However, differences were found in the attitudes of pupils from rural and urban areas, which could indicate that factors such as lifestyle or contact with nature could influence pupils' attitudes towards excursions.

References

- Andelković S., Dedanski, V., Pejic B. (2018). Pedagogical benefits of fieldwork of the students at the Faculty of Geography in the light of the Bologna Process. *Journal of Geography in Higher Education*, 24, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1379058>
- Andelković, S. (2012). Theoretical Foundations for Implementing Student Excursions. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 44 (2), 385–401. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1202385A> [In Serbian]
- Behrendt, M., Franklin T. (2014). A review of research on school excursions and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9 (3), 235–245. <https://doi.org/10.47191/ijcsrr/V6-i4-40>
- Bogdanović, J. (2018). Place-based learning at the National Museum in Niš. *Leskovački zbornik LVIII*, 357–365. [In Serbian] <https://leskovackizbornik.rs/index.php/zbornik/article/view/107/106>

- Campbell, M. Y., Gedat, R. (2021). Experiential Learning through Excursions: Effects on Educational, Social and Personal Development among Linguistics Majors. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*, 7 (2), 131–144. <https://doi.org/10.33736/jcshd.3430.2021>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd edn). California: Sage
- Dorđević, I., Živković, Lj., Jovanović, S. (2023). Educational role of geographical excursions in protected areas. U: D. Filipović, V. Šećerov, D. S. Đorđević (ur.). *Planska i normativna zaštita prostora i životne sredine*, 351–357. Novi Pazar: Asocijacija prostornih planera Srbije, Geografski fakultet [In Serbian] <http://gery.gef.bg.ac.rs/handle/123456789/1579>
- Dragović, R. (2017). *Methodology of Teaching Geography*. Niš: Prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju [In Serbian]
- Finchum, W. M. (2013). *How Can Teachers and Students Prepare for Effective Field Trips to Historic Sites and Museums?* (doctoral dissertation). University of Tennessee, Knoxville. Available at: https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/2569/
- Majkić, Z. & Vranješ, D. (2024). The Integration of Artificial Intelligence across Educational Levels: From Primary School to University. In: I. Milićević (ed.). *Proceedings TIE 2024* (391–394). 10th International Scientific Conference Technics, Informatics and Education – TIE 2024. Čačak: Fakultet tehničkih nauka <https://doi.org/10.46793/TIE24.391M>
- Mandal, S. (2022). Attitude Towards Field Excursion in Biological Science and Academic Achievement at Higher Secondary Level. *International Research Journal of Commerce Arts and Science*, 13 (7), 126–143. <https://doi.org/10.32804/casirj>
- Mandić, P. D., Mišević, M. G., Bujšić, G. Lj. (2024). Evaluating the quality of responses generated by ChatGPT. *Metodička teorija i praksa*, 27 (1), 5–19. <https://doi.org/10.5937/metpra27-51446>
- Myers, B. & Jones, L. (2004). Effective use of excursions in educational programming: A three stage approach. <https://edis.ifas.ufl.edu/publication/WC054?downloadOpen=true>
- Nabors, M. L., Edwards, L. C., Murray, R. K. (2009). Making the case for field-trips: What research tells us and what site coordinators have to say. *Education*, 129 (4), 661–667. https://teamhoward.pbworks.com/f/Case_for_field_trips.pdf
- Pace, S. & Tesi, R. (2004). Adult's perception of excursions taken within grades K-12: Eight case studies in the New York metropolitan area. *Education*, 125 (1), 30–40. <https://eric.ed.gov/?id=EJ698680>
- Regulation on the Organization and Implementation of Outdoor Education and Excursions in Primary School ("Official Gazette of the Republic of Serbia", No. 30/2019) <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2019/30/9/reg> [In Serbian]
- Ristanović, B., Milošević, D., Popović, A., Vesović, V. (2024). Field work and excursions, a neglected method in teaching geography. Why? U: V. Šećerov, I. Ratkaj, D. Šantić (ur.). *Zbornik radova (Knjiga 2) sa VI kongresa geografa na Zlatiboru*, 28–36. Zlatibor: Geografski fakultet [In Serbian] [10.5937/KonGef24062R](https://doi.org/10.5937/KonGef24062R)
- Romelić, J., Ivanović Bibić, Lj. (2015). *Methodology of Teaching Geography*. Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo [In Serbian]

- Rugaiyah (2018). The Benefits of Filed Trip Strategy at Junior and Senior High Schools: An Overview. The 65th TEFLIN International Conference, Universitas Negeri Makassar, Indonesia. <https://ojs.unm.ac.id/teflin65/article/view/121-131/4240>
- Rugaiyah (2019). Students' Attitudes and Perceptions towards the Effectiveness of Excursions Strateg-
y in Universitas Islam Riau, Pekanbaru. *Journal of English for Academic*, 6 (2), 49–62. [https://doi.org/10.25299/jshmic.2019.vol6\(2\).3564](https://doi.org/10.25299/jshmic.2019.vol6(2).3564)
- Schmidinger, H., Molin, L., Brandt, A. S. (2014). Excursions in school – past and present from Swedish and Anglo-Saxon perspectives. *European Journal of Geography*, 5:4, 87–101. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:926307/FULLTEXT01.pdf>
- Shakil, F. A., Faizi W. N., Hafeez, S. (2011). The Need and Importance of Field Trips at Higher Level in Karachi, Pakistan. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2:1. DOI:10.6007/IJARBS/v1-i1/8410
- Stanić Jovanović, S., Cvetković, M. (2016). Education Through Excursions in the Function of Sustainable Development of Tourism in the Case of National Park Đerdap. *Collection of Papers – Faculty of Geography at the University of Belgrade*, 64, 401–417. 10.5937/zrgfub1664401S
- Trnavac N. & Đorđević J. (2010). *Pedagogy*. Beograd: Naučna KMD [In Serbian]
- Živković, Lj. (2015). *Fieldwork and Excursions in Geography Teaching*. Beograd: Srpsko geografsko društvo [In Serbian]
- Živković, Lj., Jovanović, S., Rudić, V. (2015). *Methodology of Teaching Geography*. Beograd: Srpsko geografsko društvo [In Serbian]

Jovana B. Vuletić⁴

Univerzitet u Nišu, Prirodno-matematički fakultet, Geografski odsek, Niš, Srbija

Slađana D. Anđelković⁵

Univerzitet u Beogradu, Geografski fakultet, Beograd, Srbija

PERCEPCIJA UČENIKA O OBRAZOVNOJ ULOZI EKSKURZIJA U NASTAVI GEOGRAFIJE

Sažetak: Očiglednost u nastavi geografije od velikog je značaja za razvijanje geografskog načina razmišljanja i zaključivanja. Ekskurzije predstavljaju adekvatnu priliku za primenu principa očiglednosti, koja bi učenicima omogućila iskustveno učenje, razvoj kritičkog mišljenja, socijalnih veština, ličnosti, motivacije, povećanje angažovanja i bolja postignuća. Cilj istraživanja je ispitati da li učenici prepoznaju obrazovnu ulogu ekskurzija. Rezultati su dobijeni statističkom obradom podataka, prikupljenih tehnikom anketiranja učenika, u programu SPSS 26.0. Prigodan uzorak čine učenici od petog do osmog razreda iz jedne niške škole i osnovne škole koja se nalazi u seoskom naselju u blizini Niša. Učenici uviđaju obrazovni karakter ekskurzija, ali puni benefiti ekskurzija, koje one mogu da pruže kao vrsta nastavne aktivnosti, nisu ostvareni zbog načina na koji se realizuju.

Ključne reči: Školske ekskurzije, nastava geografije, iskustveno učenje, holistički razvoj učenika, ishodi učenja

4 vuleticjovana98@gmail.com <https://orcid.org/0009-0000-3090-5319>

5 slandjelkovic@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-8943-6569>

APPENDIX

Table 1: Mean value and frequency of responses for each examined item in the measurement scale

No.	Item	x	F				
			Strongly disagree	Disagre	Slightly agree	Agree	Strongly agree
1	Sites on excursions are connected to geographical content	3.48	10	12	70	69	27
2	I acquire practical geographical knowledge and skills on excursions	3.48	7	19	68	64	30
3	During excursions, my interest in learning geography increases	2.54	47	55	40	29	17
4	I can express my individuality on excursions	3.41	8	33	60	48	39
5	On excursions, I collaborate with my peers more than in the classroom	4.26	4	8	27	46	103
6	Participating in excursions increase my confidence	3.23	18	31	59	49	31
7	Participating in excursions develops my social skills	3.60	14	14	49	67	44
8	During excursions, I recognize the importance of historical localities and cultural heritage	4.07	2	11	35	64	76
9	Participating in excursions helps me achieve better results in my studies	2.69	36	49	58	28	17
10	Pupils can participate in the design of excursion routes	1.73	94	50	44	0	0
11	One of the pupils' tasks is to write a report on the conducted excursion	2.26	73	45	35	19	16

x – mean value, F – frequency

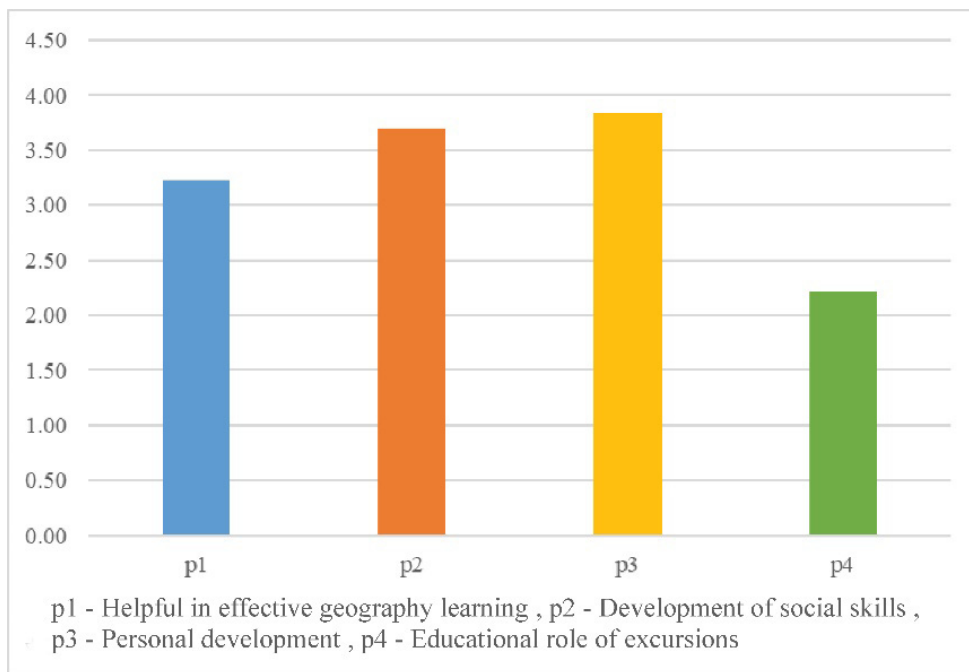


Figure 1: *Mean values of the selected subscales*

Table 2: *Mean value, standard deviation, minimum and maximum value of the pupils' overall attitude about excursions*

x	SD	min	Max
3.16	0.59	1.55	4.55

x – mean value, SD – standard deviation, min – minimum value, max – maximum value

УДК 373.2.091.33:004.8

37.015.3-053.4

Оригинални научни рад

Примљен 17/7/2024

Прихваћен 5/8/2024

doi:10.5937/metpra27-52258

Софија М. Матовић¹
Мирослава Р. Ристић²

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача,
Катедра за дидактику
Београд (Србија)

ОБРАЗОВНИ РОБОТИ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА АЛГОРИТАМСКОГ РАЗМИШЉАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ³

Сажатак: У савременом свету деца одрастају окружена дигиталним уређајима, користећи их интуитивно и спонтано. Како би се створили подстицајни услови за добробит деце у васпитно-образовном окружењу подржаном технологијама, потребно је одабрати адекватан методички приступ који подржава интердисциплинарност и кооперативни рад који је усмерен према решавању проблема и развоју дечије креативности. Циљ рада је изградња методичког модела за ефикасну имплементацију образовних робота у функцији развоја алгоритамског размишљања деце предшколског узраста. Истраживање је конципирано као теоријско (уз изношење аргументације на бази увида у праксу) те су тиме одређене и методе истраживања. Од општенаучних метода у раду ће бити доминантна аналитичко-дедуктивна, мада ће у неким сегментима бити значајна примена хипотетичко-дедуктивне методе. Биће примењена и метода моделовања којом је развијен иновативни методички приступ (модел пет корака) чије је основно полазиште истраживање извршено за потребе необјављеног мастер рада (Matović, 2022). Резултати указују на то да модел пет корака може допринети ефикасној примени образовних робота у васпитно-об-

1 sofija.matovic@uf.bg.ac.rs,  <https://orcid.org/0009-0000-8483-8932>, рођена 1998.

2 miroslava.ristic@uf.bg.ac.rs,  <https://orcid.org/0000-0002-6202-8194>, рођена 1965.

3 Ово истраживање финансирао је Министарство науке, просвете и технолошког развоја Републике Србије кроз Уговор са Универзитетом у Београду – Факултет за образовање учитеља и васпитача, број 451-03-65/2024-03/200138.

разовном раду, како развоју алгоритамског размишљања и интердисциплинарности тако и развоју компетенција које су важне за целоживотно учење (комуникација са другима, саморефлексија, планирање).

Кључне речи: образовни роботи, алгоритамско размишљање, дете, васпитач, компетенције

УВОДНО РАЗМАТРАЊЕ

Развој дигиталних технологија утицао је на начин рада васпитача у предшколским установама, на васпитно-образовне садржаје, на непосредни рад са децом као и на однос васпитача и детета. У предшколском периоду деца, користећи сва своја чула и способности, покушавају да упознају и схвате свет око себе. Уз помоћ дигиталних уређаја деца остварују: 1) физички развој у погледу моторике, говорног апарата и чула; 2) социјално-емоционални развој (однос према себи, другима и околини); 3) когнитивни развој (упознавање времена, простора, живог и материјалног света); 4) развој комуникације и стваралаштва (Rečicki & Girtner, 2002) и 5) развијају дигиталне компетенције.

Важно је истаћи да је потребно искористити образовне потенцијале дигиталних технологија код деце раног и предшколског узраста јер они свакодневно користе различите дигиталне уређаје као вид забаве где интуитивно и спонтано овладавају новим знањима и вештинама. Образовни роботи се конструишу и креирају са циљем решавања проблемских ситуација у васпитно-образовном раду. Раније, у једном раду (Ristić & Blagdanić, 2017) указали смо на важност Дигиталне Блумове таксономије која укључује нове циљеве, процесе и активности при употреби дигиталних технологија у стварању средина за учење. Циљ таксономије у овом случају јесте да мотивишемо васпитаче да буду фокусирани на развојна подручја деце стварајући стимулативна дигитална холистичка окружења за учење и развој.

Истраживања (Angeli & Valandies, 2020) указују на то како је имплементација образовних робота у васпитно-образовном раду један од ефикасних начина за развој алгоритамског размишљања и има позитиван ефекат на развој дигиталних компетенција, почев од предшколског узраста. Алгоритамско размишљање унапређује вештине деце за решавање проблема и помаже им у одлукама доласка до најбољег решења. Избор најбољег решења (Wang et al., 2021) јесте интерактивни процес којим се алгоритам решавања константно мења, надограђује и унапређује. Вештине развоја алгоритамског размишљања могу се интегрисати у различите активности учења на предшколском узрасту. Потребно је подвући да оно може али не мора бити искључиво повезано са дигиталном технологијом.

Поједини аутори (Antonijević et al., 2023) истражују и повезаност степена дигиталне писмености становништва са степеном развијености земље у којој живе, а резултати потврђују да повезаност постоји и да дигитална писменост становништва игра значајну улогу у напретку једне земље. Стога, није случајно што у свету и код нас постоје стратегије и иницијативе које

подржавају развој дигиталних компетенција у које спада и алгоритамско размишљање како у наставној тако и у сфери васпитно-образовног рада. Издвојићемо кључне: 1) Every child learns: UNICEF education strategy 2019-2030;⁴ 2) The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework;⁵ 3) Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године;⁶ 4) Стратегија развоја дигиталних вештина у Републици Србији за период од 2020. до 2024. године.⁷ Такође, 2018. године у Србији је усвојена нова концепција предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ којом је предвиђено развијање кључних животних компетенција, међу којима су и дигиталне.⁸ Поред тога, у Републици Србији присутна је и фондација „Петља“, основана са циљем унапређења алгоритамске писмености.⁹

Према новом Програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, пре три године, у основношколски образовни систем Србије уведен је наставни предмет Дигитални свет. Једна од наставних области овог предмета је алгоритамско размишљање. Из тог разлога, потребно је код будућих васпитача системски развијати дигиталне компетенције током студија како би децу предшколског узраста на адекватан начин припремили за ову тему (Stoković et al., 2023). Оквир дигиталних компетенција васпитача у предшколској установи (Zlatarović i sar., 2022), кроз седам области дефинише конкретизована знања, умења и вредности која могу допринети унапређивању културе употребе дигиталних технологија у функцији развијања програма у предшколској установи. Области се односе на безбедно и одговорно понашање у дигиталном окружењу, дигиталне ресурсе, решавање проблема у дигиталном окружењу, коришћење дигиталних технологија у области развијања програма и професионалног развоја као и коришћење технологија, којима припадају паметне играчке и образовни роботи у непосредном раду са децом. Ова област обухвата компетенцију, која се односи на подршку добробити детета кроз односе и делање, која подразумева критичко-рефлексивни приступ у примени образовних робота (дигиталних уређаја), у функцији развоја алгоритамског размишљања, у непосредном раду са децом.

Наведене стратегије, иницијативе и оквири дигиталних компетенција запослених у образовању пружају потребне основе за континуиран развој дигиталних вештина васпитача, сарадника и деце. Запослени у предшколском образовању треба да буду свесни значаја развијања дигиталних компетенција и примене технологија у свакодневној пракси (Mandić et al., 2024).

4 Видети на <https://www.unicef.org/media/59856/file/UNICEF-education-strategy-2019-2030.pdf>

5 Видети на <https://www.eursec.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-2.pdf>

6 Видети „Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године“, Службени гласник РС, бр. 63/2021.

7 Видети „Стратегија развоја дигиталних вештина у Републици Србији за период од 2020. до 2024. године“, Службени гласник РС, бр. 21/2020.

8 Видети на <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>

9 Видети на <https://petlja.org/petlja/fondacija>

КЛАСИФИКАЦИЈА ОБРАЗОВНИХ РОБОТА

Образовни робот је дидактичко средство које информације (сетове инструкција) претвара у деловање, мењајући себе и околинду. Идеалан је за остваривање исхода учења везаних за разумевање алгоритама (сет корака који води до решења једноставног задатка) и програмирање на раном узрасту (кодирање помоћу стрелица за кретање: горе, доле, лево, десно) као и остваривање повезаности из различитих методика. При решавању проблема подстичу се аналитичке (анализа и логичко закључивање) и креативне (креативно размишљање, иницијатива, упорност) вештине деце. Бити у стању видети целу слику, схватити проблемску ситуацију (разложити је) или циљ до кога је потребно доћи, један је од важних аспеката алгоритамског размишљања које може обезбедити укључивање образовних робота у васпитно-образовни рад. Учење уз игру са образовним роботима као стратегија учења веома је корисна јер су игре на предшколском узрасту ефикасне.

Образовни роботи могу бити различитих техничких карактеристика, перформанси изгледа и намене. Зато је потребно извршити њихову класификацију. Образовне роботе можемо класификовати:

1. према намени на интелигентне, симулацијске, вишенаменске и хибридне (Pei & Nie, 2018);
2. према улози у васпитно-образовном раду на роботе-менторе, роботе-вршњаке и роботе-средства (Mubin et al., 2013) и
3. према подручју примене на роботе који се користе у различитим областима као што је наука, језик, технологија и др. (Mubin et al., 2013).

Можемо рећи да наведене класификације нису свеобухватне па зато, на основу системске анализе и спроведеног истраживања (Matović, 2022) међу децом предшколског узраста, предлажемо класификацију образовних робота која је приказана на Слици 1. Према нашој класификацији образовне роботе можемо поделити: 1) према функцији, где разликујемо роботе за поучавање, роботе за програмирање и роботе за инструкције; 2) према карактеристикама, где разликујемо мобилне и статичке роботе; 3) према узрасту корисника (дете, ученик, студент), где разликујемо роботе намењене деци предшколског узраста, роботе за ученике у базичном образовању и роботе намењене за универзитетску наставу; 4) према интегративности, где разликујемо STEM роботе, роботе за језик и писменост и роботе специјализоване за друге области попут физике, хемије, уметности и слично и 5) према начину интеракције, где разликујемо роботе са којима управљамо физички (физичка интеракција) и роботе са којима управљамо виртуелно као у случају робота емулятора (виртуелна интеракција).

Корак који претходи примени образовних робота на предшколском узрасту је одабир адекватног робота који ће бити прилагођен датој узрасној групи. Полазимо од сазнања да је игра један од облика учења (Pavlović & Breneselović, 2017). У складу са тим, манипулисање роботом дете треба да доживи као игру. Стога, важно је да робот којим ће манипулисати подсећа

на играчку како би га дете доживело интуитивно и природно. На основу предложене класификације, елементи одабира адекватног образовног робота треба да буду: 1) узраст деце, где је циљна узрасна група предшколска; 2) физичке карактеристике робота, где предлажемо одабир мобилног робота и 3) начин интеракције, где предлажемо одабир робота за физичку интеракцију.

Применом математичке формуле $A \cap B \cap C = \{x | x \in A \wedge x \in B \wedge x \in C\}$ где се скуп А односи на узраст деце, скуп В на физичке карактеристике, а скуп С на начин интеракције, добијамо да је х образовни робот који испуњава сва три елемента истовремено. На основу искуства из праксе, вршених за потребе истраживања приликом писања необјављеног мастер рада (Matović, 2022), показало се да је адекватан робот који испуњава дату формулу *Bee bot*. Постоје и алтернативе овом роботу попут *Robot Mouse*-а којег смо такође тестирали (задовољава сва три елемента која треба разматрати приликом одабира), али искуства практичара код нас и у окружењу показују да је на предшколском узрасту адекватнији избор *Bee bot* (Brlek, 2020; Critten i sar., 2021). Такође, једна од додатних погодности јесте и постојање *Bee bot* емулятора¹⁰ који је пандан физичком роботу и намењен је за виртуелну интеракцију; погодан је током активности у којима није могуће обезбедити довољно физичких образовних робота.

ТЕОРИЈСКО ПОЛАЗИШТЕ

Истраживања показују како је имплементација образовних робота могућа почев од предшколског узраста и доноси позитивне ефекте (Angeli & Valandies, 2020). Код кинеских аутора налазимо велики број истраживања у којима се испитују ефекти примене образовних робота и дигиталних платформи за програмирање на раном узрасту где запажамо сличне резултате из којих се јасно види њихов значај. Анализирајући литературу, наишли смо и на знатан број радова у којима аутори наводе извесна ограничења (Mariappan et al., 2015, Khanlari, 2016) у погледу примене овог облика технологије. У анализираним радовима примећујемо да су у погледу коришћене методологије углавном бирали студије случаја у којима су комбиновали анкетирање, интервјуисање и систематско посматрање док код других наилазимо на експеримент.

У кинеским истраживањима, која предњаче у овој области, налазимо да примена образовних робота на предшколском узрасту доприноси развијању алгоритамског размишљања (Liu & Rojas, 2019; Qi et al., 2020; Chen et al., 2021; Xing et al., 2020; Wang et al., 2014; Jin et al., 2018). Наведени истраживачи упућују на то да деца решавајући једну проблемску ситуацију, развијају алгоритме које ће применити у свакој сличној ситуацији на коју наиђу. И други аутори истичу да примена образовних робота доприноси развоју алгоритамских структура и алгоритамског размишљања (Chalmers et al., 2012; Angeli & Valandies, 2020; Uğur Erdoğan, 2021; Mezak, 2022). Слично томе, код кинеских (Lui, Rojas, 2019; Wang et al., 2011) и других аутора (Chalmers et al.,

¹⁰ Доступно на <https://beebot.terrapiologo.com/>, приступљено 2. 8. 2023.

2012) наилазимо на резултате који показују како примена образовних робота на предшколском узрасту позитивно утиче на развој логичког размишљања.

Кинеска истраживања показују да се значај примене средстава образовне технологије на предшколском узрасту огледа и у позитивном ефекту који технологија остварује у погледу развоја социјалних вештина као што су комуникација (Wang & Wang, 2020; Xing et al., 2020) и кооперативност (Wang & Wang, 2020) приликом решавања проблемских ситуација. У другим истраживањима (Chalmers et al., 2012; Uğur-Erdoğan, 2021) наилазимо такође на запажање да имплементација технологије на предшколском узрасту доприноси развоју социјалних вештина код деце где се пре свега мисли на комуникацију и сарадњу (Chalmers et al., 2012) присутну међу децом током решавања проблемских ситуација уз интеграцију технологије. Такође, код других (Uğur-Erdoğan, 2021) наилазимо на позитиван ефекат у погледу развоја социјализације.

У истраживању (Chalmers et al., 2012) које је обухватило узорак деце и старијег предшколског и млађег школског узраста, резултати указују на то да је примећен висок степен мотивисаности код деце приликом решавања проблемских ситуација уз имплементацију средстава образовне технологије, који је значајно виши у односу на степен њихове мотивисаности за учење када се ради на традиционалан начин. Кинески аутори примећују и присутан осећај среће, радости и позитивне енергије међу предшколцима (када користе дигиталне технологије у учењу), који ћемо подвести под један појам – задовољство (Xing et al., 2020), док код других аутора не наилазимо експлицитно на запажање да учење уз технологију доприноси осећају задовољства код деце. Такође, код кинеских аутора (Wang & Wang, 2020; Xing et al., 2020; Wang et al., 2014) један од позитивних ефеката запажених током учења уз дигиталне технологије је подстицање дечије креативности, где аутори (Xing et al., 2020) наводе како програмирање образовног робота захтева од деце креативан приступ како би дошли до више различитих решења једне проблемске ситуације. Исте ефекте запажамо и у другим истраживањима где ауторка (Uğur-Erdoğan, 2021) издваја и креативност као једну од добробити до које доводи примена образовних робота на предшколском узрасту. Код кинеских аутора (Liu & Rojas, 2019; Jin et al., 2018) проналазимо издвајање осећаја самопоуздања и способности одлучивања (Liu & Rojas, 2019) који су примећени код предшколаца приликом решавања задатака посредством дигиталних платформи за програмирање на раном узрасту и препознати као позитивни ефекти, а неки од њих (Liu & Rojas, 2019) наводе и способност одлучивања која је запажена приликом креирања алгоритама за решавање задатака.

Поједини аутори (Lindh & Holgersson, 2007) нису приметили ни позитивне ни негативне ефекте дигиталне технологије у процесу учења или истичу ограничења (Mariappan et al., 2015; Chevalier et al., 2016) имплементације образовних робота у васпитно-образовном раду до којих су дошли испитујући ставове васпитача о таквом облику учења где се као најфреквентнији проблем јавља цена опреме (Mariappan et al., 2015) и неопремљеност вртића средствима дигиталне технологије (Chevalier et al., 2016).

МЕТОДИЧКИ МОДЕЛ ПЕТ КОРАКА

Циљ овог рада је изградња модела за ефикасну примену образовних робота на предшколском узрасту, која треба да допринесе подстицању алгоритамског размишљања. Алгоритамско размишљање представља интегративни део рачунарског размишљања (Wing, 2006). У овом раду користимо термин алгоритамски начин размишљања јер је он уведен у наставни план и програм предмета Дигитални свет као наставна област од првог до четвртог разреда. Потребно је да васпитач и учитељ уведу термин *алгоритам* и да га протумаче у својству упутства за решавање неког проблема или извођење поступка. Потребно је подвући да свако инсистирање на дефиницијама, на раном узрасту, није прихватљиво. Анализом истраживања која се баве применом образовних робота у васпитно-образовном раду, наишли смо на предности и ограничења њихове примене, али не на методички поступак за подстицање алгоритамског размишљања посредством образовних робота иако се показало да примена образовних робота доприноси његовом развоју (Liu & Rojas, 2019; Qi et al., 2020; Chen et al., 2021; Xing et al., 2020; Wang et al., 2014; Jin et al., 2018).

Методом моделовања развијен је методички приступ (модел пет корака) чије је основно полазиште истраживање извршено за потребе необјављеног мастер рада (Matović, 2022). На Схеми 1 представљен је приказ методичког приступа који се састоји из три фазе, где ћемо посебно издвојити другу у оквиру које је развијен модел пет корака, који служи за директно подстицање алгоритамског размишљања.

Фаза 1 представља улаз у процес и подразумева припрему пре извршења задатка. Неопходни елементи који чине ову фазу јесу дете, робот и задатак. Дете које уђе у процес, „неће бити исто“ по завршетку све три фазе јер полазимо од претпоставке да ће током *Фазе 2* доћи до освешћивања алгоритамског размишљања. Дакле, приликом излаза из процеса, дететове компетенције бивају на вишем нивоу у односу на улаз. Значајну улогу у овом приступу игра и *Фаза 3* јер подразумева саморефлексију коју је важно практиковати због значајне улоге у процесу учења, на шта су указивали и аутори с краја деведесетих година 20. века (Braid et al., 1991), а на шта упућује и актуелна концепција предшколског васпитања и образовања код нас (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018). Током ове фазе, дете самостално, без помоћи васпитача, преиспитује своју активност и проверава решења задатка. У случају да уочи грешку, враћа се на почетак (повратна спрега), на *Фазу 1*, и понавља цео процес ради корекције идентификованих грешака.

Окосницу развијеног методичког приступа чини *Фаза 2* која се састоји из пет међусобно повезаних корака, усмерених на подстицање алгоритамског размишљања. Модел пет корака (Схема 2) изграђен је тако да посредством примене образовних робота допринесе развијању алгоритамског размишљања, али је и сам модел заправо један алгоритам јер је састављен од низа корака који се прелазе поступно, без прескакања (Wing, 2006); чини га следеће: 1) пробна вежба и припрема за коришћење робота, током које дете остварује интеракцију са роботом без конкретног задатка; 2) анализа проблемске ситуације коју треба решити, током које дете до-

бија конкретан задатак којем приступа аналитички; 3) записивање корака на папиру, где дете графички бележи кораке које робот треба да изведе; 4) задавање команди образовном роботу на основу записаних корака, где дете пратећи тачан редослед, без прескакања корака, програмира робота и 5) покретање образовног робота уз праћење његовог кретања и уочавање потенцијалних грешака, где дете прати да ли су задате команде одговарајуће, односно да ли је робот дошао до циља.

РЕЗУЛТАТИ СА ДИСКУСИЈОМ

Тестирали смо развијени модел на примерима конкретних задатака које су будући васпитачи, студенти друге године Факултета за образовање учитеља и васпитача, припремали за децу предшколског узраста у оквиру пилот пројекта „Прототип“¹¹. Том приликом, користили смо *Bee bot* роботе, а студенти су претходно на Факултету у оквиру редовне наставе на предмету Образовна технологија похађали радионицу о примени образовних робота у васпитно-образовном раду (Matović, 2024). Трофазни методички приступ, с посебним нагласком на модел пет корака, прво је тестиран са студентима и показао се као ефикасан у обуци за коришћење образовних робота и решавање задатака који подстичу алгоритамско размишљање.

Искуство из праксе показало је да је развијени методички приступ у потпуности применљив код предшколске деце која похађају групу пред полазак у школу (пет и шест година) и старију групу (шест и седам година), док се код млађе и средње узрасне групе могу применити један до два корака у оквиру *Фазе 2*, и то: 1) пробна вежба и припрема за коришћење робота, током које дете остварује интеракцију са роботом без конкретног задатка; 2) анализа проблемске ситуације коју треба решити. Деца млађе и средње узрасне групе нису у могућности да схвате концепт датог модела што доводимо у везу са зонама развоја које помиње Виготски (Vygotski, 1978). Осим тога, иако је модел иницијално креиран за подстицање алгоритамског размишљања предшколске деце, развијени методички приступ је тестиран и са ученицима млађег школског узраста у оквиру наставе на предмету Дигитални свет, конкретно у области која се бави алгоритамским размишљањем. Ученици млађег школског узраста (први и други разред) разумели су све три фазе и модел пет корака, што им је омогућило да успешно решавају задатке и проблемске ситуације уз коришћење образовних робота.

ЗАКЉУЧАК

На основу систематизације постојећих знања, предложена је класификација образовних робота и наведени су кључни елементи за избор адекватног робота за предшколски узраст. Применом методе моделовања, развили смо трофазни методички приступ чију окосни-

¹¹ Пројекат „Инклузивно предшколско васпитање и образовање“ иницирало је Министарство просвете Републике Србије уз подршку Светске банке. „Прототип“ је био део компоненте 2 под називом „Унапређење квалитета инклузивног предшколског васпитања и образовања“.

цу представља *Фаза 2*, односно модел пет корака, усмерен на подстицање алгоритамског размишљања. Резултати добијени у оквиру пилот пројекта „Прототип“, током којег смо тестирали модел на *Bee bot*-у, указују на то да модел пет корака може допринети ефикасној примени образовних робота у васпитно-образовном раду где се подстиче и развој алгоритамског размишљања који су препознали и други истраживачи (Liu & Rojas, 2019; Qi et al., 2020; Chen et al., 2021; Xing et al., 2020; Wang et al., 2014; Jin et al., 2018) као позитиван ефекат учења посредством образовних робота. На основу реализованих задатака које су решавала деца, приметили смо да се модел пет корака може применити на проблемске ситуације у контексту упознавања околине које имају сличну природу попут активности потраге за благом као и других игара потраге где предмет трагања може да варира у зависности од тематике коју васпитач осмисли. Утврдили смо да је модел пет корака могуће применити приликом решавања задатака који се заснивају на играма потраге, стратегије или свакодневних животних ситуација попут правилног преласка улице. Посебно треба нагласити да је током решавања задатака примећена и веза са садржајима других области попут развоја говора кроз дијалошку методу и континуирану комуникацију на релацијама дете–дете и дете–студент, која се односи на предузимање наредних и преиспитивање начињених корака, нарочито у тренуцима када дете уочи грешку приликом саморефлексије (*Фаза 3*).

Истраживањем је потврђено да је развијени модел пет корака универзални, у чему се огледа његова методичка вредност јер се ефикасно може применити на: 1) предшколском узрасту од пет до седам година; 2) млађем основношколском узрасту, где доприноси достизању исхода у оквиру предмета Дигитални свет ¹² и Дигитални свет ¹³ који се односе на област алгоритамског размишљања; али се показало да је модел применљив и 3) у оквиру методичке припреме студената за ефикасну примену образовних робота у васпитно-образовном раду (Matović, 2024). Осим тога, утврђено је да примена образовних робота посредством развијеног приступа може да допринесе и развоју других компетенција важних за целоживотно учење које су приметили и други истраживачи (Wang & Wang, 2020; Xing et al., 2020; Liu & Rojas, 2019) као што су комуникација са другима (Wang & Wang, 2020; Xing et al., 2020), где континуирано воде дијалоге међусобно или са васпитачем; саморефлексија, где деца преиспитују сопствене радње приликом решавања задатака или примећене грешке; планирање (Liu & Rojas, 2019), где деца промишљају о предузимању наредних корака у оквиру модела. Истраживања у којима су истакнута ограничења имплементације образовних робота датирају скоро деценију уназад, а будући да се у новијим радовима не спомињу, закључујемо како је тренутна ситуација у васпитно-образовној пракси унапређена.

Иако се показало да образовни роботи долазе до изражаја као средство које омогућава интеграцију алгоритамског размишљања и развој дигиталних компетенција у васпитно-

12 Доступно на http://www.prvaskola.edu.rs/document/skolski_2020-2022/digitalni_svet_prvi_razred_2020-2022.pdf, сајту приступљено 1. 9. 2023.

13 Доступно на http://www.prvaskola.edu.rs/document/skolski2021_22/sp_2_digitalni_svet.pdf, сајту приступљено 1. 9. 2023.

-образовном окружењу, у даљим истраживањима треба испитати да ли изграђени методички приступ (модел пет корака) за ефикасну примену образовних робота погодује постизању интеграције садржаја различитих области на предшколском узрасту.

Литература

- Angeli, C., Valanides, N. (2020). Developing young children's computational thinking with educational robotics: An interaction effect between gender and scaffolding strategy. *Computers in human behavior*, 105, 105954.
- Antoniјевић, М., Брадић Мартиновић, А., Бановић, Ј. & Ивановић, Ђ. (2023). Is There a Relationship Between Country Development and Citizens' Level of Digital Skills? *Economic Analysis: journal of emerging economies*.
- Baird, J. R., Fensham, P. J., Gunstone, R. F. & White, R. T. (1991). The importance of reflection in improving science teaching and learning. *Journal of research in Science Teaching*, 28 (2), 163–182.
- Brlек, V. (2020). *Educational Robots And Their Application In Education*. (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education. Chair of Information Sciences) [In Croatian]
- Bujišić, Lj. (2023). The impact of informatics-developing teaching of Nature and Society on student achievements, doctoral thesis defended on July 10, 2023. Univerzitet u Beogradu: Učiteljski fakultet [In Serbian]
- Chalmers, C., Chandra, V., Hudson, S. M. & Hudson, P. B. (2012). Preservice teachers teaching technology with robotics. In: *Australian Teacher Education Association (ATEA) 2012 Conference*.
- Chen, C., Zheng, Y. & Shi, S. (2021). The influence of different inquiry-based teaching methods on children's programming learning. *Studies in Early Childhood Education*, 3, 52–63.
- Chevalier, M., Riedo, F. & Mondada, F. (2016). Pedagogical uses of thymio II: How do teachers perceive educational robots in formal education? *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 23 (2), 16–23.
- Critten, V., Hagon, H. & Messer, D. (2022). Can pre-school children learn programming and coding through guided play activities? A case study in computational thinking. *Early Childhood Education Journal*, 50 (6), 969–981.
- Europejska, K. (2006). The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. *Official Journal of the European Union*, 30.
- Jin, Q., Wang, D., Deng, X., Zheng, N. & Chiu, S. (2018). AR-maze: A tangible programming tool for children based on AR technology. In: *Proceedings of the 17th ACM Conference on Interaction Design and Children (IDC'18)* (pp. 611–616). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3202185.3210784>
- Keane, T., Chalmers, C., Williams, M. & Boden, M. (2016). The impact of humanoid robots on students' computational thinking. In: *Australian Council for Computers in Education 2016 Conference: Refereed Proceedings* (pp. 93–102). The Queensland Society for Information Technology in Education (QSITE).

- Khanlari, A. (2016). Teachers' perceptions of the benefits and the challenges of integrating educational robots into primary/elementary curricula. *European Journal of Engineering Education*, 41 (3), 320–330.
- Lindh, J. & Holgersson, T. (2007). Does lego training stimulate pupils' ability to solve logical problems? *Computers and Education*, 49 (4), 1097–1111. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.12.00>
- Liu, Y. & Rojas, J. (2019). Evaluation of the ROOT robot system and curriculum to improve computational thinking in Chinese children. In: *IEEE Region 10 Humanitarian Technology Conference* (pp. 126–131), Depok, Indonesia. <https://doi.org/10.1109/R10-HTC47129.2019.9042435> 10, 40–41.
- Mandić, D., Mišćević, G. & Bujišić, Lj. (2024). Evaluating the quality of responses generated by ChatGPT. *Metodička teorija i praksa*, 27 (1), 5–19. <https://doi.org/10.5937/metpra27-51446>
- Mariappan, M., Sing, J. C. & Nadarajan, M. (2015). A Design Methodology of Programmable Tangible Blocks for Early Childhood Educational Robotic System. *Journal of Applied Sciences Research*, 11, 17–25.
- Matović, S. (2022). *A Methodological Approach to Developing Algorithmic Thinking in the Context of Exploring the Environment* (Master's thesis). Beograd: Učiteljski fakultet. [In Serbian]
- Matović, S. (2024). Model for integrating theory and practice in the context of initial preschool teacher education. In: B. Dumnić (ed.). *XXX Development Trends – Teachers and Associates as the Center of Change in Higher Education*. Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet tehničkih nauka. ISBN: 978-86-6022-635-0 [In Serbian]
- Mezak, J. (2022). Specifying the content of teaching course for educators – integration of algorithmic thinking skills. *Educational Issues*, 5 (1), 199–224. [In Croatian]
- Mubin, O., Stevens, C. J., Shahid, S., Al Mahmud, A. & Dong, J. J. (2013). A review of the applicability of robots in education. *Journal of Technology in Education and Learning*, 1 (209–215), 13.
- Fundamentals of Preschool Education and Care Programs (2018). Official Gazette of the Republic of Serbia – Educational Gazette, 16. [In Serbian]
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoscope: Fundamentals of Diversified Preschool Education Programs*. Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy [In Serbian]
- Pei, Z. & Nie, Y. (2018, December). Educational robots: Classification, characteristics, application areas and problems. In: *2018 Seventh International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)* (pp. 57–62). IEEE.
- Qi, X., Wang, W., Liao, Z., Zhang, X., Xue, L., Zhang, X., Li, J., Fang, T. & Wei, R. (2020). Robot teaching assistant and physical programming class for programming education of young children. In: *1st International Conference on Control, Robotics and Intelligent System (CCRIS)* (pp. 55–62). ACM. <https://doi.org/10.1145/3437802.3437812>
- Rečicki, Ž. & Girtner., Ž. (2002). *Child and Computer*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva [In Serbian]
- Ristić M., Blagdanić S. (2017). *New Perspectives in Education – Outdoor Learning in a Digital Environment*. Innovations in Teaching. XXX. 2017/2. Beograd: Učiteljski fakultet. <https://doi.org/10.5937/inovacije1702001R> [In Serbian]

- Stoković, G., Matović, S. & Ristić, M. (2023). Training preschool and school teachers for implementing educational robots. In: V. Katić (ed.). *Development Trends: University before New Challenges* (218–221). Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet tehničkih nauka. ISBN: 978-86-6022-554-4 [In Serbian]
- Strategy for the Development of Digital Skills in the Republic of Serbia for the Period 2020–2024.* (2020). Službeni glasnik RS, br. 21 [In Serbian]
- Strategy for the Development of Education and Upbringing in the Republic of Serbia until 2030* (2021). Službeni glasnik RS, br. 63 [In Serbian]
- Tang, A. L., Tung, V. W. S. & Cheng, T. O. (2020). Teachers' perceptions of the potential use of educational robotics in management education. *Interactive Learning Environments*, 1–12.
- Uğur-Erdoğan, F. (2021). How Do Elementary Childhood Education Teachers Perceive Robotic Education in Kindergarten? A Qualitative Study, *In Participatory Educational Research. (PER)*. Vol. 8 (2), pp. 421–434. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.47.8.2>
- UNICEF, (2019). Every child learns: UNICEF education strategy 2019–2030. NY: UNICEF, 23–36.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, D., Wang, T. & Liu, Z. (2014). A tangible programming tool for children to cultivate computational thinking. *The Scientific World Journal*, article 428080, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2014/428080>
- Wang, D., Zhang, C. & Wang, H. (2011). T-Maze: A tangible programming tool for children. In: *Proceedings of the 10th International Conference on Interaction Design and Children (IDC '11)* (pp. 127–135). ACM. <https://doi.org/10.1145/1999030.1999045>
- Wang, G. & Wang, H. (2020). Study of the impact of computational thinking education based on robots on behaviors of preschoolers. In: *The 4th International Conference on Education and Multimedia Technology (ICEMT)* (pp. 235–238). ACM. <https://doi.org/10.1145/3416797.3416823>
- Wang, X. C., Choi, Y., Benson, K., Eggleston, C. & Weber, D. (2021). Teacher's role in fostering preschoolers' computational thinking: An exploratory case study. *Early Education and Development*, 32 (1), 26–48.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49 (3), 33–35.
- Xing, Q., Wang, D., Zhao, Y. & Wang X. (2020). Clas-Maze: An edutainment tool combining tangible programming and living knowledge. In: N. J. Nunes, L. Ma, M. Wang, N. Correia N. & Z. Pan (Eds). *Entertainment computing-ICEC*: vol. 12523 (pp. 353–368). Lecture Notes in Computer Science, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65736-9_32
- Zlatarović, V., Kuzmanović N., Anđelković, N., Lakićević, O., Đorović, E., Veličković S. (2022). *Framework of Digital Competences for Preschool Educators in Preschool Institutions*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Sofija M. Matović¹⁴

Miroslava R. Ristić¹⁵

University of Belgrade, Faculty of Education, Department of Didactics,
Belgrade, Serbia

EDUCATIONAL ROBOTS IN THE FUNCTION OF DEVELOPING ALGORITHMIC THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: In the modern world, children are growing up surrounded by digital technologies which are used spontaneously and intuitively. It is necessary to choose an appropriate methodological approach that supports interdisciplinary and cooperative work directed towards problem-solving and the development of children's creativity in order to create conducive conditions for the well-being of children in an educational environment supported by technology. This paper aims to construct a methodical model for the effective implementation of educational robots to develop algorithmic thinking in preschool children. The research is based on theoretical foundations, with arguments drawn from practice. Analytical-deductive and hypothetical-deductive methods were applied, as well as the method of modeling, through which was developed an innovative methodical approach (five-step model), based on research conducted for an unpublished master's thesis (Matović, 2022). The results indicate that the five-step model can contribute to the effective implementation of educational robots in educational work, encourage algorithmic thinking, interdisciplinary skills, and the development of competencies significant for lifelong learning (communication, self-reflection, planning).

Keywords: educational robots, algorithmic thinking, child, preschool teacher, competences

14 sofija.matovic@uf.bg.ac.rs <https://orcid.org/0009-0000-8483-8932>

15 miroslava.ristic@uf.bg.ac.rs <https://orcid.org/0000-0002-6202-8194>

ПРИЛОГ

Слика 1: *Класификација образовних робота*

образовни роботи	функција	роботи за поучавање
		роботи за програмирање
		роботи за инструкције
карактеристике	мобилни роботи	
	статички роботи	
узраст корисника	дете	
	ученик	
	студент	
интегративност	STEM роботи	
	роботи за језик и писменост	
	роботи специјализовани за друге области попут физике, хемије, уметности...	
начин интеракције	роботи за физичку интеракцију	
	роботи за виртуелну интеракцију	

Схема 1: Методички процес (модел пет корака): подстицање алгоритамског размишљања уз коришћење образовних робота



Схема 2: Приказ Фазе 2 – модел пет корака



УДК 316.644-055.52:37.091.39(497.11)

37.064-055.52(497.11)

Оригинални научни рад

Примљен 8/10/2024

Прихваћен 1/12/2024

doi:10.5937/metpra27-54006

Андријана Ж. Милетић¹

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука,
Катедра за дидактичко-методичке науке, Јагодина (Србија)

Недељко М. Милановић²

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука,
Катедра за друштвено-хуманистичке науке, Јагодина (Србија)

МИШЉЕЊА И УТИСЦИ РОДИТЕЉА О УЧЕШЋУ У РЕАЛИЗОВАНОЈ РАДИОНИЦИ *ИГРОМ КРОЗ НАУКУ*

Сажетак: Фокус рада усмерен је ка мишљењу и утисцима родитеља о учешћу у реализованој радионици *Игром кроз науку*. Студенти Факултета педагошких наука у Јагодини, будући васпитачи и учитељи, организовали су и реализовали радионицу засновану на експериментима и огледима, која је деци омогућила учење кроз игру и истраживање о различитим својствима материјала и кретању, а родитељима да активно учествују. У истраживању је учествовало 18 родитеља чији су утисци били позитивни. Деца су исказала одушевљење јер су уживала у различитим активностима у оквиру радионице. Спроведена радионица је један од примера добре праксе кроз сарадњу родитеља, деце и будућих васпитача и учитеља чији би пример могли да следе и други практичари, промовишући продуктивно провођење слободног времена.

Кључне речи: радионица, кооперативност, организација слободног времена

1 andrijana.jakovljevic@yahoo.com,  <https://orcid.org/0000-0002-9662-0620>, рођена 1986.

2 nedeljko996@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-4563-3544>, рођен 1996.

УВОД

Слободно време „игра посебну улогу у животу детета и одређује физички, емоционални и друштвени развој“ (Mendelová & Gužíková, 2023, стр. 33). Садржаји и активности слободног времена у оквиру породичне средине јесу актуелна тема у научноистраживачком пољу, на шта указују многи аутори (Zeijl et al., 2000; Berc & Blazeka Kokoric, 2012; Lehto et al., 2012; Untaru et al., 2014; Thoidis et al., 2022; Mendelová & Gužíková, 2023; Smajović, 2023), бавећи се актуелним питањима и приступима у оквиру ове широке теме. „Родитеље можемо метафорички представити као лидере који одгајају успјешне и добре људе; лидере који су спремни препознати и подржати таленте своје дјеце те их водити не само мотивацијским ријечима већ и својим примјером. Бити лидер не значи контролирати већ усмјеравати дијете да једног дана буде најпотпунија и најбоља верзија себе“ (Jeličić, 2022, стр. 4). Да би деца развила позитивну и најбољу верзију себе, неопходно је да родитељи буду посвећени и да се ангажују у активностима које сачињавају слободно време деце. На пример, резултати истраживања показују да ученици који су у њему учествовали веома позитивно оцењују породично слободно време указујући на то да је оно важно за лични развој (Smajović, 2023). Аутори истичу да је један од комплексних задатака заинтересовати предадолесценте да заједно са родитељима креирају и проводе слободно време (Biedron, 2012). Свакако, деци су на располагању разне активности што изискује освешћивање родитеља о могућностима креирања и организовања слободног времена деце (Petrović & Dimitrijević, 2020).

Један од примера добре праксе, који је обухватио активно учешће родитеља и деце, јесте радионица *Игром кроз науку* која је заснована на експериментима и огледима.

Студенти треће и четврте године Факултета педагошких наука у Јагодини, Универзитета у Крагујевцу, са студијских програма основне академске студије Васпитач у предшколским установама и Учитељ, у сарадњи са асистентима, организовали су и реализовали поменуту радионицу засновану на огледима и експериментима. Иако се у литератури појмови *експеримент* и *оглед* често користе као синоними, у раду ћемо користити оба појма, полазећи од објашњења аутора да се „у експерименту јављају и контролишу варијабле, пореди се ситуација између почетне и крајње ситуације“, а „у огледу се истражује одређена појава, без (јасног) издвајања експерименталног фактора“ (Marušić Jablanović & Blagdanić, 2019, стр. 112). Такође „огледи или експерименти су вештачко, намерно изазивање природних појава у сврху њиховог истраживања и сазнавања“ (Blagdanić & Bandur, 2018, стр. 92). Деца, узраста од четири до 11 година, у сарадњи са студентима, имала су прилику да испитују основна својства материјала (тврдо–меко, храпаво–глатко, провидно–непровидно); магнетна својства – од ког материјала су направљени предмети које магнет привлачи, кроз које материјале делује магнет, који полови се привлаче, а који одбијају; електрична својства – шта је струјно коло (делови струјног кола), испитивање електричне проводљивости материјала помоћу струјног кола, шта су проводници, а шта изолатори. Такође су испитивали начине покретања и заустављања тела, факторе који утичу на кретања тела и различите облике кретања тела. Поменути садржаји се изучавају у првом циклусу

основног образовања у оквиру наставних предмета Свет око нас и Природа и друштво. *Програмом наставе и учења за Свет око нас / Природу и друштво* предвиђено је да је потребно креирати различите ситуације учења у којима ће бити примењене различите активности као што су: посматрање, описивање, процењивање, груписање, поређење, експериментисање, истраживање, стварање и играње (*Pravilnik o programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2017), а за реализацију наведених садржаја користили смо више различитих активности, једна од њих је и експериментисање. Аутори Благданић и Бађур наводе да циљ експеримента „није само да ученици стекну нова знања, односно да (боље) спознају природне појаве већ и да овладају логиком експерименталног мишљења, односно експерименталном процедуром и да је разумеју“ (Blagdanić & Bađur, 2018, str. 93). За реализацију радионице, осим вербалних и визуелних метода, најзаступљенија је била метода практичних радова, која се у литератури често користи и као метода експерименталних радова, лабораторијско-експериментална метода, истраживачка и друге методе (De Zan, 2005). Међутим, без обзира на назив, већина аутора је сагласна да је заснована на самосталном раду ученика током истраживања природних предмета и појава, извођењу огледа, одређених поступака и операција и слично (Kostović Vranješ, 2015).

У истраживању наведених садржаја, осим деце, учествовали су и родитељи. Двадесет студената, у сарадњи са асистентима, припремали су програм, изабрали садржаје, осмислили радионицу и креирали различита средства и материјале који су били потребни за реализацију. Припремна фаза трајала је четири недеље. С циљем ефектније комуникације између студената и асистената, размене информација, идеја, примера активности, договора и прослеђивања фотографије припремљених материјала креирана је Вибер група. Пре реализовања радионице, на Факултету педагошких наука је спроведена симулација радионице, заједно са студентима и асистентима. Студенти, поред обавезне интегрисане професионалне праксе коју похађају у оквиру основних академских студија и реализације активности у вртићима и часова у школама у оквиру Методичких практикума, имају могућност да учествују у различитим ваннаставним активностима. Неке од њих су и учешће у активностима које реализује *Центар за промоцију науке* Факултета педагошких наука, који омогућује студентима учешће у различитим активностима које подстичу промоцију и популаризацију науке. Осим међусобне сарадње студената, сарадње студената и професора, студената и учитеља/васпитача, студената и деце, реализацијом ових радионица подстиче се и сарадња са родитељима, што је веома важно, јер је током образовања потребно припремати и оспособљавати студенте за педагошку улогу у комуникацији и интеракцији са родитељима (Milanović, 2022). Како се „дечије најраније учење и развој одвијају у породици и кроз овај породични контекст се гради основ за учење и развој детета у свим другим контекстима“ (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* 2018, str. 32), будући васпитачи имају прилику да учествују у једној од активности и на практичном примеру виде на који начин могу да реализују сарадњу и развију заједништво деце и одраслих. С обзиром на то да и „школа подстиче и негује партнерски однос са родитељима, односно другим заступницима ученика“ (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2023, str. 14),

и будући учитељи имају одређене бенефите, јер ће такође бити у прилици да виде на који начин могу да остваре партнерски однос и укључе родитеље у заједничке активности. Учешћем у овим радионицама, студентима се пружају могућности да активно учествују, доживе овај начин рада и стварају идеје за продуктивно креирање слободног времена у предшколским и школским установама. Налази емпиријског истраживања показују да су непродуктивне активности оне које студентима употпуњују слободно време (Milanović, 2019), али овај пример добре праксе праћен је ангажовањем студената, које је на високом нивоу и доприноси како њиховом активном креирању слободног времена, личном развоју, тако и богаћењу искуством у оквиру сопствене будуће професионалне улоге и праксе. Значај ваннаставних активности је препознат и у *Стратегији развоја образовања у Републици Србији до 2030. године* која предвиђа развој модела вредновања ваннаставних активности, који ће подразумевати „свако релевантно ангажовање студента које није предвиђено студијским програмом, а за које се додељује студенту одговарајући број ЕСПБ бодова у складу са обимом ангажовања и одредбама правилника који уређује услове и поступак вредновања ваннаставних активности студената“ (2030, стр. 88), што би утицало на веће ангажовање студената које би допринело развоју њихових професионалних компетенција.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања усмерен је ка утврђивању мишљења и утисака родитеља о учешћу у реализованој радионици *Играм кроз науку*.

Задаци истраживања:

- испитати утиске родитеља о реализованој радионици;
- испитати родитеље о утисцима деце са реализоване радионице;
- испитати које су се активности у оквиру радионице деци највише допале;
- испитати које су позитивне стране оваквог начина рада, као и које бенефите имају родитељи, а које бенефите имају деца;
- испитати да ли је важно да родитељи и деца имају могућност учешћа у оваквим радионицама и да ли би поново учествовали у радионици оваквог типа;
- испитати родитеље да ли се радионице оваквог типа често организују и одржавају у њиховом граду.

Коришћена је дескриптивна метода и техника анкетирања. Анкетни упитник је креиран за потребе овог истраживања (ЗАСРД-2024) и садржао је следећа питања – *наведиће Ваше утиске о реализованој радионици; наведиће утиске Вашеј деце о реализованој радионици; која од реализованих активности у оквиру радионице се највише допала Вашем деци; које су, према Вашем мишљењу, позитивне стране оваквог начина рада (које добродошле имате Ви, као родитељи, и Ваша деца); да ли је, према Вашем мишљењу, важно да деца имају могућност учешћа у оваквим радионицама; да ли бисте поново учествовали у оваквим радионицама; ако*

је одговор на претходно питање „да“, образложиће одговор; да ли се често одржавају овакве радионице у граду.

У истраживању је учествовало укупно 18 родитеља (N=18) деце узраста од четири до 11 година. Социодемографске варијабле приказане су у Табели 1.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У Табели 2 представљени су одговори, запажања и утисци родитеља који су учествовали у реализованој радионици *Ићром кроз науку*.

Утисци и запажања родитеља су позитивни и указују на то да су активности у оквиру радионице биле креативне, забавне, садржајне, интерактивне, креиране према дечијем узрасту и афинитетима, и корисне као примери које могу да реализују са децом. Занимљив предлог једног родитеља јесте да ове радионице треба имплементирати у свим школама како би деца о овим садржајима учила на занимљив начин. С обзиром на то да је школа обавезна да предвиди план укључивања родитеља и да реализује ваннаставне активности и у области науке (*Закон о основном образовању и васпитању*, 2023), ово је један од начина „за укључивање родитеља у школске активности, кроз неговање различитих облика партнерства породице и школе“ (Matejević & Jovanović, 2017, str. 18). У Табели 3 представљени су одговори, запажања родитеља о утисцима деце са реализованих радионица.

Из одговора родитеља закључујемо да је одушевљење деце био примарни доживљај и утисак са учешћа у радионицама. „Веома је тешко приближити детету друштвени живот користећи само машту; неопходно је непосредно искуство“ (Montessori, 2013, str. 19), према томе, можемо истаћи да овакав тип активности и радионица кроз интерактивност са децом, укљученост родитеља, педагошко вођење, истраживање и игру треба да буду учесталије спровођене, а бенефити су за све учеснике изузетно велики и видљиви, што и утисци родитеља и деце указују и доказују. Аутори наводе да „они ученици који су високо мотивисани изражавају позитивније ставове према природним наукама и успешнији су у поређењу са осталим ученицима“ (Lalić Vučetić & Mirkov, 2023, str. 2), што би требало да буде подстрек будућим учитељима приликом избора извора знања, метода учења и поучавања, и савремених методичких приступа с циљем мотивације ученика приликом усвајања садржаја у области наставе природе и друштва. У складу са позитивним утисцима и коментарима, слике 1, 2, 3 и 4 приказују радну атмосферу са реализоване радионице.

У Табели 4 представљени су одговори родитеља о радионици и активностима које су се деци највише допале.

Пред децом и родитељима био је спектар разноврсних активности у оквиру радионице, које су припремили студенти у сарадњи са асистентима. Активности о основним својствима материјала, магнетним и електричним својствима и кретању биле су распоређене по темама, па су деца, заједно са родитељима, могла да истражују све теме или само једну од понуђених

тема. За сваки садржај је било понуђено више активности, па су деца, у складу са својим интересовањима и у сарадњи са студентима и родитељима, могла да истражују комбиновањем различитих активности. У Табели 5 представљени су одговори родитеља о позитивним странама оваквог начина рада, као и које бенефите имају родитељи, а које деца.

Јасно је да родитељи уочавају бенефите за обе стране – за децу и њих саме. С обзиром на то да деца представу „о природним феноменима развијају много пре формалног образовања“ (Blagdanić, Radovanović & Bošnjak Stepanović, 2019, str. 26), родитељи, као што наводе у одговорима, имали су прилику и нешто да „науче“ и себи разјасне одређене заблуде о природним феноменима, а након тога и деци. Одговори сугеришу на кључне елементе: *и́тру, креативност, учење, заједничку иа́ртиципацију*, што и јесте основ савременог учења и поучавања. Свакако, узимајући у обзир поменуте елементе, многа истраживања аутора (Bognar, 2012; Milanović & Maksimović, 2021; Kovačević, Blagdanić & Stojanović, 2021; Parker et al., 2022, Prtljaga, Stojanović & Blagdanić, 2018) указују на иновирање васпитно-образовног и образовно-васпитног рада са фокусом да се учење и поучавање учине модерним, интерактивним, креативним и занимљивим.

Наредним задатком желели смо да испитамо да ли је важно да родитељи и деца имају могућност учешћа у оваквим радионицама и да ли би поново учествовали у радионици оваквог типа. Сви анкетирани родитељи сагласни су да је важно да родитељи и деца имају могућност да учествују у радионицама овог типа и једногласно су одговорили да би поново радо учествовали у оваквим радионицама, јер су корисне, оригиналне и забавне и деца и родитељима. Колико је значајно да родитељи буду укључени у образовне активности деце, потврђују и резултати TIMSS у Србији, где аутори истичу да „подстицајно породично окружење и ангажовање родитеља у реализацији образовних активности са својом децом током предшколског периода имају позитиван ефекат на њихово касније постигнуће из математике и природних наука“ (Đević, Stanišić & Vujačić, 2021, str. 100). У Табели 6 представљена су образложења родитеља зашто би поново учествовали у оваквим радионицама и активностима.

Оваква повратна информација оснажује реализаторе радионице, будуће васпитаче и учитеље, да наставе са оваквим начином рада како током студија, тако и током професионалног рада. Свакако, стицање знања и вештина будућих васпитача и учитеља, као и прилика за активно учешће у целокупном процесу припреме и реализације радионице оснажује студенте да свој професионални рад и васпитно-образовну праксу чине што квалитетнијом и мотивишу колеге за примену радионица и активности овог типа.

У Графикону 1 представљени су одговори родитеља на питање да ли се радионице оваквог типа често организују у њиховом граду.

Овакав тип радионице се не одржава често у граду, навело је 83,3% родитеља, 11,1% не зна да се одржавају и 5,6% одговара да се одржавају. Радионице оваквог типа прате и изискују одређено време и ангажовање у свим фазама планирања и реализације активности, али крајњи исходи су непроценљиви. Овај пример добре праксе поткрепљује теорију која у фокус ставља

заједничке, кооперативне активности родитеља и деце, и богаћење аспекта слободног времена садржајима кроз које сви учесници (родитељи, деца и студенти) уче и унапређују вештине и компетенције, сваки учесник/актер у свом домену.

ЗАКЉУЧАК

Реализована радионица *Ићром кроз науку* имала је вишеструке добробити. Ове добробити осликале су се кроз активно учешће родитеља и деце, учење кроз игру, квалитетно и активно провођење слободног времена родитеља и деце, заступљеност вертикалних и хоризонталних повезивања садржаја, буђење свести међу родитељима колико су радионице овог типа смислене и корисне дечијем развоју, учешће студената, будућих предшколских васпитача и учитеља, могућност да научено на факултету и у учионици примене практично у раду са децом, да доживе интеракцију и контакт са родитељима деце, заједно раде, креирају, истражују, уче, закључују и обнављају. Један од коментара родитеља био је и тај да усмеримо пажњу ка већој видљивости ових радионица кроз сарадњу са школама и могућношћу да сва деца у њима учествују, јер су утисци обасјани одушевљењем како деце, тако и њихових родитеља. Добијене резултате не можемо генерализовати, јер је истраживање спроведено на малом узорку, што је и једно од ограничења овог рада. У наредним истраживањима требало би укључити већи број испитаника и примену других квантитативних и квалитативних техника којима би се анализирали одговори мајки и очева о учешћу у радионицама овог типа, као и испитивање деце и студената о утисцима из њихове перспективе. Сарадња и реализовање ових радионица са предшколским установама, школама, родитељима и децом може бити једна од будућих практичних активности, као и испитивање мишљења и доживљаја свих актера о учешћу. Будући радови могу пажњу усмерити ка испитивању родитеља о идејама које би радионице могле да се имплементирају у сарадњи са студентима, будућим васпитачима и учитељима, као и васпитачима и учитељима у радном односу, при чему бисмо остваривали сарадњу са будућим и актуелним практичарима и оснаживали их у професионалном погледу и контексту значаја чешћег организовања радионица и активности у слободном времену.

Литература

- Berc, G. & Blazeka Kokoric, S. (2012). Family leisure as a factor of family cohesion and satisfaction with family life. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20, 15.
- Biedron, M. (2012). Parents' Participation in LeisureTime Activities of Their Preadolescent Child. Model Approach. *Journal of The New Educational Review*, 29 (3), 90–99.
- Blagdanić, S. & Bandur, V. (2018). *Metodika nastave prirode i društva*. Beograd: Bigz.
- Blagdanić, S. R., Radovanović, I. V. & Bošnjak Stepanović, M. T. (2019). Predubeđenja učenika o prirodnim fenomenima na početku osnovnog obrazovanja – okov i/ili mogućnost. *Inovacije u nastavi*

- vi – časopis za savremenu nastavu*, 32 (1), 16–29. <https://doi.org/10.5937/inovacije1901016B> [In Serbian]
- Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153 (1), 9–20.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dević, R., Stanišić, J. i Vujčić, M. (2021). Rane obrazovne aktivnosti roditelja sa decom i školsko postignuće učenika iz matematike i prirodnih nauka. U: Đerić, I., Gutvajn, N., Jošić, S. i Ševa, N. (ur.). *TIMSS 2019 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika četvrtog razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka*, 89–104. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. <https://ipir.ipisr.org.rs/handle/123456789/649?locale-attribute=en>
- Zeijl, E., Poel, Y. T., Bois-Reymond, M. D., Ravesloot, J. & Meulman, J. J. (2000). The role of parents and peers in the leisure activities of young adolescents. *Journal of Leisure research*, 32 (3), 281–302.
- Jeličić, R. (2023). Djeca bez adekvatne roditeljske ljubavi. *Pedagoška stvarnost*, 69 (1), 3–14.
- Kostović Vranješ, V. (2015). *Metodika nastave predmeta prirodoslovnog područja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kovačević, Z. S., Blagdanić, S. R. & Stojanović, A. M. (2021). Kooperativno učenje u oblasti upoznavanja i razumevanja sveta i u nastavi prirode i društva. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 34 (1), 14–29. <https://doi.org/10.5937/inovacije2101014K>
- Lalić Vučetić, N. Z. & Mirkov, S. I. (2023). Motivacija za učenje prirodnih nauka i matematike: istraživanje TIMSS u Srbiji. *Teaching Innovations / Inovacije u nastavi*, 36 (3). DOI: 10.5937/inovacije2303001L
- Lehto, X. Y., Lin, Y. C., Chen, Y. & Choi, S. (2012). Family vacation activities and family cohesion. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 29 (8), 835–850.
- Marušić Jablanović, M. & Blagdanić, S. (2019). *Kada naučno postane naučeno – prirodno-naučno opismenjivanje u teoriji, istraživanjima i nastavnoj praksi*. Beograd: Učiteljski fakultet: Institut za pedagoška istraživanja.
- Matejević, M. & Jovanović, M. (2017). Uključenost roditelja u školske aktivnosti. *Godišnjak za pedagogiju*, 2 (1), 9–20.
- Mendelová, E. & Gužíková, L. (2023). Current Parents and Children's Leisure Time. *Journal of Vasyľ Stefanyk Precarpathian National University*, 10 (1), 33–48.
- Milanović, N. M. (2019). Methods of leisure time implementation of students today. *Metodička praksa*, 19 (1), 111–122.
- Milanović, N. M. & Maksimović, J. Ž. (2021). Primena radionica u prvom ciklusu obaveznog obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 67 (1), 41–51.
- Milanović, N. M. (2022). Teacher Qualifications During Studies for Cooperation with Parents. *Educația Plus*, 31 (2), 206–215.
- Montessori, M. (2013). *Od detinjstva do adolescencije*. Beograd: DN Centar & MIBA books.

- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja R. Srbije. <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf> [In Serbian]
- Parker, R., Thomsen, B. S. & Berry, A. (2022). Learning through play at school – A framework for policy and practice. In: *Frontiers in Education*, Vol. 7, p. 751–801. Frontiers Media SA.
- Petrović, J. & Dimitrijević, D. (2020). Family Influence on Leisure Time of Schoolchildren. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (4), 172–188. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/340>
- Pravilnik o programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2017), *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 10/2017, 12/2018 i 15/2018. <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2017/10/1/reg> [In Serbian]
- Prtljaga, S. L., Stojanović, A. M. & Blagdanić, S. R. (2018). Dometi projekt metode u podsticanju kreativnosti učenika u nastavi prirode i društva. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 31 (3), 37–48. <https://doi.org/10.5937/inovacije1803037P>
- Smajović, A. (2023). Obiteljsko slobodno vrijeme i dobrobit. *Socijalne studije*, 6 (6), 79–97.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine, *Službeni glasnik RS*, br. 63/2021. https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf [In Serbian]
- Thoidis, I., Chaniotakis, N. & Vrantsi, M. (2022). Family and leisure: parents' views on their children's leisure time and their role in it. *European Journal of Education Studies*, 9 (9).
- Untaru, E. N., Albu, R. G. & Luca, M. R. (2014). Parents and their involvement in children's leisure activities. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Series VII: Social Sciences Law*, 63–72.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, *Službeni glasnik RS*, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 129/2021 i 92/2023. <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2013/55/1/reg> [In Serbian]

Andrijana Ž. Miletić³

University of Kragujevac, Faculty of Pedagogical Sciences,
Department of Didactic and Methodological Sciences, Jagodina (Serbia)

Nedeljko M. Milanović⁴

University of Kragujevac, Faculty of Pedagogical Sciences,
Department of Social and Humanities, Jagodina (Serbia)

OPINIONS AND IMPRESSIONS OF PARENTS ABOUT THE PARTICIPATION IN THE REALIZED PLAY THROUGH SCIENCE WORKSHOP

Abstract: The focus of the paper is directed towards the opinion and impressions of parents about the participation in the realized workshop with *Play through science*. Students of the Faculty of Education in Jagodina, future educators and teachers organized and realized a scientific workshop that enabled children to learn and explore about different properties of materials and movement, as well as the active participation of parents in the same. Children, ages 4 to 11, examined the basic properties of materials (hard-soft, rough-smooth, transparent-opaque); magnetic properties - what material are the objects attracted by the magnet made of, what materials does the magnet work through, which poles attract and which repel; electrical properties - what is a circuit, what are conductors and what are insulators. They also examined the ways the body starts and stops, the factors that affect body movements, and the different forms of body movement. A total of 18 parents participated in the research. The results show the positive impressions of the parents about their participation and the enthusiasm of the children who enjoyed the various activities. The conducted a workshop based on experiments are one of the examples of good practice through the cooperation of parents, children and future educators and teachers, whose example could be followed by other practitioners promoting the productive use of leisure time.

Keywords: workshop, cooperation, organization of leisure time

3 andrijana.jakovljevic@yahoo.com <https://orcid.org/0000-0002-9662-0620>

4 nedeljko996@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-4563-3544>

ПРИЛОГ

Табела 1: Структура испитаника

Пол родитеља	Проценти (%)
Мушки	38,9
Женски	61,1
Степен образовања родитеља	
Основна школа	5,6
Средња школа	33,3
Виша школа/факултет	27,8
Мастер/магистар	33,3
Пол детета	
Мушки	54,5
Женски	45,5

Табела 2: Одговори, зајажња и утисци родитеља који су учествовали у реализованим радионицама

„Лепо, све је савршено.“	Одговори, зајажња и утисци родитеља о учешћу у реализованим научним радионицама <i>Игром кроз науку</i>
„Феноменални су утисци. Оригинално је урађено све са великим трудом, свака част професорима а и студентима.“	
„Похвалила бих, пре свега, садржајност радионице и чињеницу да су припремљене игре/активности биле подједнако забавне и интерактивне за децу, али и родитеље.“	
„Било је врло интересантно и добили смо идеје шта ми можемо сами да направимо код куће и да се забавимо.“	
„Веома смо пријатно изненађени креативношћу студената и захвални што су своје време одвојили и посветили веома љубазно и несебично нашој деци.“	
„Креативно и забавно.“	
„Радионица је изузетно креативна. Било би супер да буде представљена свакој школи, да сва деца могу да виде колико је лепо и забавно учити на такав начин.“	
„Било је занимљиво, корисно...“	
„Одушевљена сам.“	
„Утисци су сјајни. Лепо осмишљена радионица.“	
„Било је занимљиво и са пуно стрпљења од стране реализатора.“	
„Маштовита и одлично организована радионица.“	
„Креативно и јако занимљиво учење кроз игру.“	
„Утисци су одлични! Уживала су и деца, али и родитељи. Похваљујем посвећеност студената да на креативан и занимљив начин приближе деци науку.“	
„Браво за организаторе и идеју, уживали су сви, и реализатори и учесници, и мали и велики. Браво!“	
„Занимљиво и корисно, учење кроз игру.“	
„Одушевљен и задовољан! Мом детету углавном све брзо досади, али ово не.“	
„Посвећеност и креативност педагога да деци приближе знања и науку, што је за сваку похвалу.“	

Табела 3: Одговори и запажања родитеља о утисцима деце са реализоване радионице

„Одушевљено.“	Одговори и запажања родитеља о утисцима деце са реализоване радионице <i>Игром кроз науку</i>
„Милица је одушевљена, и дан-данас помиње све што је видела на радионицама.“	
„Дете је било пресрећно... у тој мери да није могао да одлучи шта пре да види и проба. Током дана нас је у неколико наврата питао када ћемо опет ићи да се играмо...“	
„Одушевљена је.“	
„Лара је одушевљена радионицом и стеченим знањем након исте.“	
„Одушевљење, радост.“	
„Моје дете каже да се провео најбоље у животу. Одушевљен је максимално.“	
„Занимљиво.“	
„Пресрећан је.“	
„Дете је пуно утисака, баш се забављао и учио.“	
„Била је очарана активностима на радионици и одлично се провела.“	
„Било је занимљиво.“	
„Дете је одушевљено целокупном радионицом.“	
„Колико је одушевљена говори то што је желела да одмах направимо код куће таблу по којој може да пише уз помоћ магнета.“	
„Најбољи дан у животу! Да ли можемо сутра поново да идемо? То су утисци.“	
„Овде је лепше него у школи, учимо и играмо се.“	
„Дете кроз радионицу стиче нова знања, одушевљено је.“	
„Пресрећан је учешћем. И даље сумирамо утиске.“	



Слика 1: Активност и сјуденаја и деце у оквиру радионице Ијром кроз науку



Слика 2: Активност и сјуденјкиње и деце у оквиру радионице Ијром кроз науку



Слика 3: Активност и студенткиња и деце у оквиру радионице Играм кроз науку



Слика 4: Активност и студенткиња и деце у оквиру радионице Играм кроз науку

Табела 4: Одговори родитеља о активностима које су се деци највише допале

„Све.“	Одговори родитеља о активности која се деци највише допала
„Све су јој се допале.“	
„Дете је било посебно одушевљено магнетном аутомобилском стазом. Сличну смо покушали да направимо код куће.“	
„Писање по табли на којој је со и ракете од чаша.“	
„Све са магнетним пољем и струјним колом.“	
„Писање магнетима на табли у коју је стављана со.“	
„Писање магнетима највише, струјно коло... све у свему и то тешко издваја јер све је јако добро и забавно.“	
„Обарање кула од папирних чаша.“	
„Гађање на кош.“	
„Активност која му се највише свидела је бацање лоптице у чаше и гађање лоптицом у чаше.“	
„Игра са магнетима, човечуљцима и лавиринтом.“	
„Писање уз помоћ магнета.“	
„Све је тако креативно и прилагођено деци, ево нпр. со и магнети.“	
„Тешко питање, али ако треба да се одлучи за једну, каже писање уз помоћ магнета.“	
„Трка аутомобилима уз помоћ магнета.“	
„Хватање различитих предмета уз помоћ магнета.“	
„Радионица са ваздухом и магнетима.“	
„Искрено све. Браво за цео тим.“	

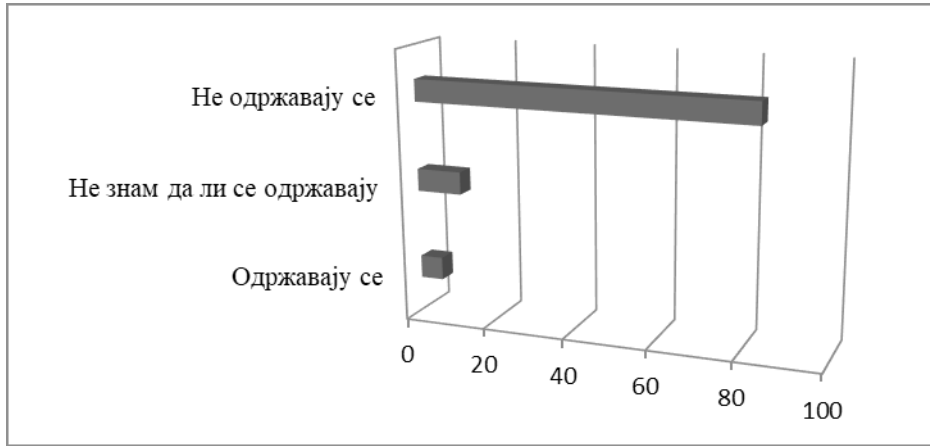
Табела 5: Одговори родитеља о њиховим ставовима о овом начину рада, као и које бенефите имају родитељи, а које деца

„Едукација.“	Одговори и запажања родитеља о позитивним странама овог начина рада, као и које бенефите имају родитељи, а које деца
„Деца се друже, социјализују, а и науче лакше него да им ми о томе причамо.“	
„Добробити су вишеструке: иновативност, активности подстичу дивергентно мишљење, активности су сјајне за вежбање fine и крупне моторике, сјајне идеје за игре које могу да се спроведу у кућним условима од материјала који је безбедан и истовремено примамљив за децу, заједничка партиципација деце и одраслих.“	
„Што смо добили идеје.“	
„Што се мене тиче све је позитивно када је рад са децом креативно учење.“	
„Деца лакше усвајају градиво јер на овај начин знају тачно о чему се ради.“	
„Деца на овај начин једноставније уче, учествују и самим тим је занимљиво јер је опипљиво и оком видљиво. Буде им забавно и самим тим боље памте и разумеју.“	
„Деца је занимљиво, уче кроз игру.“	
„Учење кроз креативан рад.“	
„Позитивне стране су то док се деца забављају, концентрисани су на игре, размишљају, труде се да буду креативни, маштовити.“	
„Лепо проведено време, кроз игру деца запамте битне информације.“	
„Квалитетно проведено време, забава, помоћ приликом покушаја разјашњавања и разумевања појава и законитости које владају у природи.“	
„Овакав рад је изузетно добар за децу и њихово усвајање нових знања, буквално игром до знања.“	
„Добробити су вишеструке и за децу и за родитеље. Заједно смо провели слободно време уживајући у научним радионицама које су корисне и за децу и за родитеље. Деца се углавном наука представља као нешто чега би требало да се плаше, а сада смо могли да видимо да није тако. Посебно бих похвалио идеје, јер помажу и нама као родитељима да слично направимо, јер оно што смо могли да видимо је углавном направљено од материјала који се налазе свуда око нас.“	
„Осим што су уживала у радионицама, деца су могла и да се друже са другом децом коју не познају и да уче једни од других. Родитељи су такође уживали, али и понешто научили.“	
„Позитивна страна овог начина рада је то што деца уче кроз игру, дуж памте када нешто науче на овакав начин.“	
„Можемо да учимо и да се смејемо.“	
„Детету је кроз пример показано како функционише све оно што у школи само кроз текст може научити. Овако сликовито представљен уживо пример, кроз игру и посвећен приступ педагога свакако детету оставља јасну слику и стварно знање.“	

Табела 6: Образложења родитеља зашто би поново учествовали у радионицама оваквог типа

„Поново ћу довести дете ако буде још која радионица, јер је све прелепо.“	Образложења родитеља зашто би поново учествовали у оваквим активностима
„Сваки вид активности који је подстицајан за дете и који не нуди конвенционална решења је увек добродошао. Изузетно би нас радовало када би оваквих радионица било више и чешће.“	
„Деци је било интересантно да све то виде, да се друже и да буду на неки начин главни актери.“	
„Верујем да деца заправо једино активно уче кроз игру, то је заправо функционално знање, једино примењиво у даљем учењу.“	
„Да, волим да моје дете кроз игру научи битне ствари, јер тако боље разуме и лакше памти.“	
„Радионица је много добро осмишљена. Уложено је доста труда и рада. Штета би било да што више деце не види све то и да учествује. Било би супер да буду представљене свим школама, да се чешће одржавају на манифестацијама, трговима, тржним центрима на крају крајева... Свуда где има много деце. Све похвале стварно!“	
„Забави никад краја.“	
„Деца се забављају а уједно и развијају креативност.“	
„Било је интересантно.“	
„Зато што је било забавно и поучно.“	
„Све је одлично и за похвалу. Треба да буде чешће оваквих научних радионица у вртићима и школама.“	
„Дете кроз забаву учи и много им је ближе представљено знање кад је то нешто што могу да виде, додирну и пробају, да виде како све то у ствари функционише.“	
„Као што сам написао, вишеструка корист и за децу и за родитеље.“	
„Учење кроз игру.“	
„Деци је било занимљиво и корисно и сигурно би поново хтели да дођу.“	
„... Јер можемо да учимо и да се смејемо.“	
„Зато што овакав начин рада по мом мишљењу даје далеко веће резултате код стицања знања код деце.“	
„Забавније је учити кроз игру свакако.“	

Графикон 1: Одговори родитеља да ли се радионице оваквој шииа често организују у њиховом іраду



УДК: 371.3::811.163.41'36

Оригинални научни рад

Примљен 6/6/2024

Прихваћен 25/7/2024

doi:10.5937/metpra27-51456

Ива Р. Медојевић¹
Независни истраживач

УВОЂЕЊЕ ПОЈМА БРОЈА У НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ И ПРАВОПИСА

Сажетак: Бројевне речи имају незанемарљиво место у граматици и говорној пракси. Стога је циљ овог рада био испитивање принципа систематичности и поступности, и других аспеката увођења бројева у настави језика. Анализа садржаја и упоредна анализа обухватиле су програме наставе и учења од првог разреда основне школе до четвртог разреда гимназије, као и уџбенике граматике од другог до петог разреда. Уочена је неусклађеност дидактичко-методичке апаратуре уџбеника, као и недовољно јасна и логична веза међу садржајима за први и други циклус основне школе, и основну и средњу школу. Наведено упућује на закључак да су неопходне промене на нивоу садржаја програма и уџбеника граматике, којима ће неусаглашености бити превазиђене. Тада би настава језика била додатно утемељена у науци и прилагођена узрасту ученика.

Кључне речи: разредна настава граматике и правописа, бројеви, програми наставе и учења, уџбеник граматике, дидактичко-методичка апаратура

¹ ivamedojevic@yahoo.com  <https://orcid.org/0009-0002-5094-7377>, рођена 1997.

УВОД

Место бројевних речи у контексту језичке праксе и науке о језику има велики значај и због тога је важно одредити њихову дефиницију, класификацију и карактеристике, а посебно у оквиру образовноаспитног система дефинисати начине обраде садржаја који се тичу ове врсте речи на часовима предметне области језика. Током глобалног, оперативног и дневног планирања наставе, учитељи се најпре морају ослонити на важећи наставни програм као школски документ којим су на основу наставног плана прописани садржаји по предметима, као и на уџбенике које је одобрило Министарство просвете, чији аутори су у обавези да обраде садржаје прописане програмом. Ти садржаји треба да се заснивају на основним дидактичким принципима: принципу очигледности и апстрактности, принципу систематичности и поступности, принципу индивидуализације, диференцијације и интеграције, принципу приступачности (прилагођености узрасту ученика), принципу свесне активности, принципу рационализације и економичности и принципу научности (Vilotijević, 2000, str. 406). У овом раду акценат је на принципу систематичности и поступности приликом увођења појма броја као врсте речи, њихове класификације, карактеристика и правописних правила записивања бројева. Поштовање овог принципа подразумева систематично и поступно увођење појмова и повезивање, проширивање и продубљивање садржаја у оквиру уређеног система. Ученицима неретко представља проблем управо прелазак из првог циклуса у други циклус основног образовања, као и прелазак из основне школе у средњу школу, те овај принцип има велики значај у настави језика и књижевности, јер „захтева да ученик има јасну представу о целинама и о месту језичких, односно књижевних појава у њима” (Плић, 1998, str. 50). Осим тога, због научне утемељености садржаја, често се наглашава и принцип научности. Један од захтева добро организованог наставног процеса управо је обрада садржаја у складу са науком о језику и изучавање научних чињеница, појмова и правила у њиховом егзактном виду и без одступања од научних сазнања (Плић, 1998, str. 33).

Приликом истраживања бројевних речи у науци се јављају различите несугласице. У одређеном броју истраживања бројеви се сагледавају само у контексту других врста речи, те их неки аутори ни не сматрају посебном врстом, као што је пример граматике аутора Мразовић–Вукадиновић, у оквиру које се бројеви класификују као подврста именица (Mrazović & Vukadinović, 1990, str. 188). Узимајући то у обзир, Зељић поставља као циљ свог истраживања управо утврђивање нормиране класификације и граматичких правила у вези са бројевима у дотадашњој литератури (Zeljić, 2016, str. 9), изучавајући садржај општих и школских граматичких приручника и речника, те предлаже следећу дефиницију, која обухвата све наведене аспекте ове врсте речи: „бројеви су променљива, несамостална врста речи којом се означава тачан број онога што значи именица или који је по реду појам означен именицом” (Zeljić, 2016, str. 25). Други аутори дефинишу бројеве као „несамосталне, одредбене речи које означавају колико има онога што значи именица уз коју стоје или у којем се реду међу другим појмовима налази тај појам” (Stanojčić & Popović, 2010, str. 106), или као врсту речи посебног значења, који-

ма је заједничко „изражавање појма броја, било у најопштијем смислу (нпр. пет), било с неким додатним категоријалним значењем (нпр. пети, петоро, петори)” (Piper & Klajn, 2013, str. 138). Када је у питању класификација бројева, резултати досадашњих истраживања овог проблема нуде различите класификације уочене у различитим граматичким приручницима и речницима, а које обухватају следеће врсте бројевних речи: основни (кардинални), редни (ординални), збирни бројеви, бројне именице, бројни придеви², умножни, приложни, делни, разломачки и апроксимативни бројеви³. Структурирање класификације бројева у облику концентричних кругова олакшало би обраду садржаја у наставној пракси, а у таквој подели језгро чине основни и редни бројеви са јасном морфолошком и семантичком разграниченошћу, а периферију збирни бројеви, бројне именице и бројни придеви (Zeljić, 2014, str. 51). Прецизно дефинисање бројних именица и даље представља изазов србистима. У Нормативној граматици се именички бројеви, наведени као *мушколични бројеви*, одређују као „именички бројеви за групе у којима су искључиво лица мушког пола” (Piper & Klajn, 2013, str. 147). Идентична или слична дефиниција може се уочити у већини уџбеника који се користе у савременој настави. У различитим граматицима бројне именице се односе на све именице изведене од бројева, при чему је њихово значење шире од квантификације (Zeljić, 2016, str. 132), или као речи које су у служби основних бројева од два до 99 за означавање тачног броја мушких лица (Stanojčić & Popović, 2010, str. 108). Приликом поделе на променљиве и непроменљиве врсте речи, бројеви се наглашавају као променљиви у случају бројева од један до четири и редних бројева, док су бројеви од пет непроменљива врста речи, с тим што су бројеви попут милиона и хиљаде у граматичкој врсти бројева само по синтаксичкој функцији, а по осталим граматичким особинама именице и имају промену именица I и III врсте (Stanojčić & Popović, 2010, str. 106).

На основу прегледа доступне литературе из области методике наставе српског језика и књижевности може се закључити да ова предметна област није довољно истражена у односу на друге, посебно у односу на наставу књижевности (Cvetanović & Kelemen, 2011, str. 18), што представља потешкоћу наставницима, ученицима и ауторима наставних програма и уџбеника граматице. Усвајање појмова који се тичу граматичке и правописне норме често се своди на учење без разумевања и раздвајање језичких правила од саме језичке праксе, због чега ученици показују мањак интересовања (Vučković, 1993, str. 190) и развијају аверзију и отпор према самом процесу учења у оквиру наставе језика. Да би увођење неког појма било успешно и да би

2 У раду ћемо наизменично користити два термина: *бројевни придеви* и *бројни придеви*. У општем случају користимо први термин, при чему прихватамо аргументацију коју нуди Зељић (Zeljić, 2014, str. 52) поводом предлога наведеног детерминатива, док ћемо у изузетним случајевима позивања на литературу користити други термин онда када је то неопходно.

3 *Основни* бројеви „означавају колико има појединачно узетих појмова означених именицом уз коју стоје”, *збирни* „тачан број појмова који су означени именицама са значењем младог бића, односно тачан број бића различитог пола”, а *редни* „у коме се реду налази појам означен именицом уз коју стоје”. Аутори граматичког уџбеника за средњу школу из ког смо издвојили дате дефиниције, наводе да се збирни бројеви трансформишу у *бројне придеве* „онда када, употребљени у облику множине, одређују по броју и збир предмета који значе неку целину” (Stanojčić & Popović, 2010, str. 106–108).

се избегли наведени проблеми, потребно је појам увести уз адекватан лингвометодички текст⁴ који треба да испуњава неколико услова. Између осталог, препоручљиво је да он буде засићен језичком појавом, кратак, примерен и разумљив (Milatović, 2013, str. 392); то може бити уметнички, научнопопуларни или публицистички текст, а такође је добро користити и примере из ученичких радова или свакодневних комуникацијских ситуација (Nikolić, 1992, str. 511). Примери језичке појаве и задаци за вежбање садржани у уџбеницима граматике морају бити прилагођени узрасту, јасно формулисани и занимљиви ученицима, а пожељно је да постоје и задаци стваралачког типа, јер на тај начин ученици непосредно примењују знање и прилагођавају нове појмове свом језичком осећају и искуству. Осим тога, веома је важно да текст, којим се уводи нова граматичка појава, прате адекватне дефиниције које су кратке, јасне и прилагођене узрасту ученика, а такође је важна и њихова презентација, тачније место у уџбенику (Zeljić, 2014, str. 45). Прецизно дефинисање језичких појава које је праћено адекватним примерима у реченицама, омогућава „бољу упућеност наставника у ученичка предзнања на којима треба заснивати даље усвајање садржаја, продубљивање и модификовање знања” (Mičić, 2017, str. 20) и олакшава ученицима усвајање нових појмова и повезивање са већ усвојеним знањем.

Циљ овог истраживања био је да се испитају различити аспекти увођења појмова који се тичу бројевних речи у наставним програмима и уџбеницима граматике, да се утврди да ли се при увођењу тих појмова поштује принцип систематичности и поступности, тј. проширивање и повезивање садржаја из првог у другом циклусу образовања и да ли уџбеници граматике обухватају појмове предвиђене програмима и адекватну дидактичко-методичку апаратуру.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Хипотезе. Приликом истраживања кренули смо од следећих хипотеза:

1. Појам броја уводи се и проширује систематично и поступно из разреда у разред у наставним програмима за српски језик и књижевност од првог разреда основне школе до четвртог разреда гимназије.
2. Појам броја се уводи тако да је створена јасна и логична веза градива првог циклуса са градивом другог циклуса образовања, тј. градива основне са градивом средње школе.
3. У уџбеницима граматике за други, трећи и четврти разред основне школе уводе се и дефинишу појмови који су предвиђени новим наставним програмима за наведене разреде.
4. Увођење појма броја потпомогнуто је адекватном дидактичко-методичком апаратуром у уџбеницима граматике, пре свега лингвометодичким текстом, дефиницијама језичке појаве (бројева) и задацима за ученике.

⁴ *Лингвометодички текст* је „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)” (Janićjević, 2014, str. 357).

Метод. Дескриптивном методом смо истражили садржаје наставних програма и уџбеника граматике, користећи технике анализе садржаја и упоредне анализе. Анализу садржаја користили смо приликом проучавања самих програма и уџбеника, а циљ је био да опишемо у којим разредима се уводе појмови у вези са бројевима као врстом речи, на који начин се они проширују и на који начин су обрађени у уџбеницима, тачније да ли је њихова дидактичко-методичка апаратура (пре свега лингвометодички текстови, дефиниције појмова и задаци за ученике) адекватна у односу на узраст ученика и садржај који се обрађује. Упоредном анализом обухватили смо старе и нове програме од првог до петог разреда основне школе. Циљ упоредне анализе био је утврђивање промена које су настале у савременој настави у односу на претходну праксу, при чему смо испитали који појмови се уводе у ком разреду и на који начин се ти појмови међусобно повезују, тачније да ли се садржај уводи и проширује поступно из разреда у разред. Анализу садржаја и упоредну анализу смо такође применили приликом истраживања садржаја и дидактичко-методичке апаратуре уџбеника различитих издавача, како бисмо утврдили разлике у односу на начин на који се обрађује садржај обухваћен овим радом. Списак аутора и издавача уџбеника који су ушли у наведени корпус налазе се у списку литературе, а у прилогу на крају текста се налазе табеле у којима су приказани подаци прикупљени анализом садржаја.

Узорак. Корпус за анализу садржаја обухвата следећи материјал:

1. претходно важећи наставни програми за предмет Српски језик и књижевност од првог до четвртог разреда основне школе,
2. нови, односно актуелни програми наставе и учења за предмет Српски језик од првог до четвртог разреда, као и актуелни програми наставе и учења за предмет Српски језик и књижевност од петог до осмог разреда основне школе,
3. актуелни програми наставе и учења за предмет Српски језик и књижевност од првог до четвртог разреда гимназије општег смера.

Укупан узорак, односно корпус истраживања, чини четири претходно важећа наставна програма за други, трећи и четврти разред и једанаест актуелних програма, и то од првог разреда основне школе, до четвртог разреда гимназије. Осим програма, у оквиру корпуса за анализу садржаја обухваћени су и уџбеници граматике од другог до петог разреда основне школе, које је Министарство просвете одобрило за коришћење у наставној пракси.⁵ Када су у питању уџбеници граматике, корпус истраживања обухватио је уџбенике следећих издавача: Завод за уџбенике и наставна средства, Клет, Креативни центар и Едука, и то по три уџбеника сваког од наведених издавача за други, трећи и четврти разред, осим у случају издавача Креативни центар – коришћен је један уџбеник, за пети разред основне школе.

⁵ Издавачи и имена аутора уџбеника наведени су у оквиру литературе коју смо користили током овог истраживања.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Упоредном анализом старих и нових програма наставе и учења од првог до петог разреда⁶ уочили смо неколико разлика. Појам броја се у актуелним програмима уводи први пут у другом разреду и тада се прави дистинкција између основних и редних бројева, док се у старим програмима појам бројева као врсте речи и њихова подела на основне и редне бројеве уводи тек у четвртом разреду, иако се у трећем уводе правописна правила писања бројева речима и записивања датума. Нови програм за трећи разред не садржи појмове који се односе на бројевне речи. Променљиве и непроменљиве речи (без именовања) уводе се у четвртом разреду, како у старом, тако и у новом програму, при чему није наглашено које подврсте бројева су променљиве. У новом програму за пети разред уводе се појмови збирних бројева и бројних именица на -ица, а бројевне речи се сврставају у групу променљивих речи, са напоменом да су неки непроменљиви. За разлику од тога, стари програм за пети разред претпоставља проширивање садржаја који се односи на класификацију бројева, тиме што се у оквиру групе главних бројева уводе и збирни бројеви. Наведене чињенице можемо уочити у Табели 1: *Увођење појмова у новим и старим програмима од првог до петог разреда основне школе*, која приказује у ком разреду се уводе који појмови. Анализом појмова наведених у Табели 2: *Појмови који се уводе од шестог до седмог разреда основне школе* и Табели 3: *Појмови који се уводе у гимназији* увидели смо да се у програмима од шестог до осмог разреда не уводе нови појмови који се тичу бројевних речи, већ се подразумева утврђивање садржаја из области морфологије усвојеног у претходним разредима. Програми од првог до четвртог разреда гимназије такође не обухватају нове појмове, тако да се садржај не проширује у односу на основну школу. Тек се у другом разреду гимназије ученици враћају на бројеве, и то поново у виду систематизације раније утврђеног градива из области морфологије. Систем појмова уведених у првом циклусу не проширује се и не надограђује у другом, већ се садржаји само утврђују и систематизују⁷. Када је у питању класификација бројевних речи, у доступној литератури можемо уочити више различитих типова поделе. Анализом програма смо уочили да се подврсте бројева уводе поступно из разреда у разред, али уз велике паузе. У другом разреду се спомињу основни и редни, а онда у петом разреду збирни бројеви и бројне именице. Тек много касније, у другом разреду гимназије, говори се о појму бројевних придева. Податке добијене анализом садржаја уџбеника приказали смо у Табели 4: *Садржај уџбеника за други разред*, Табели 5: *Садржај уџбеника за трећи разред* и Табели 6: *Садржај уџбеника за четврти разред*. Садржај уџбеника није сасвим прилагођен наставним програмом, али у највећој мери они садрже адекватну дидактичко-методичку апаратуру. Појмови се у уџбеницима граматике уводе поступно и систематично, осим

6 Односи се на правилнике о наставном плану и програму од првог до петог разреда основног образовања и васпитања из 2004, 2005. и 2006. године, и правилнике о програму наставе и учења од првог до петог разреда основног образовања и васпитања из 2017, 2018. и 2019. године.

7 Наглашавамо да се у оквиру наставног програма за други разред гимназије, у одељку под називом *Остваривање наставе и учења*, наводе и *бројни придеви*, али се овај појам не налази у оквиру садржаја који се обрађују, нити у овом, нити у претходним разредима основне и средње школе.

у онима чији је издавач Завод за уџбенике⁸. Када бисмо уџбенике сагледали искључиво из овог аспекта, истакли бисмо као примерене уџбенике издавача Едука, с обзиром на то да се уводе и проширују само они појмови предвиђени програмом, а уџбеник за трећи разред ипак обухвата и садржај који се односи на бројеве, за разлику од уџбеника других издавача, који су прилагођени програму. Сви анализирани уџбеници су врло слични у аспекту презентације садржаја, али постоје неке разлике које могу представљати потешкоће и наставницима и ученицима, а које се односе на дефинисање појмова и њихових особености, због тога што се јавља разлика у знању које стичу ученици који користе различите уџбенике. Дефиниције појма бројева се у највећој мери заснивају на његовом семантичком аспекту. Приликом анализе уџбеника учители смо и неподударност садржаја који обухвата карактеристике бројевних речи. Уџбеник чији је издавач Клет нуди највећи број додатних примера и задатака за ученике, али за разлику од друга два издавача обухваћена истраживањем, не садржи додатне елементе дидактичко-методичке апаратуре. У четвртом разреду постоји неусклађеност међу уџбеницима различитих издавача – садржај уџбеника издавача Клет и Едука предвиђа увођење појмова збирних бројева и (редних) бројева као променљивих речи. Уџбеник издавача Завод за уџбенике садржи највећи број примера који илуструју обрађене појмове и правила, али садржи само два задатка стваралачког типа и једино се у њему наглашава вишезначност броја *један*, поред увођења појмова збирних бројева и бројних именица. Највећи број задатака које смо учили заснивају се на томе да ученици уоче и препознају бројеве у различитим контекстима, а задаци стваралачког типа су у мањини.

Ученици се у првом циклусу усредсређују на следеће појмове: *бројеви као врста речи*, *основни бројеви*, и *редни бројеви*, при чему се овако предочен систем појмова проширује у четвртом разреду, наглашавањем *променљивости* бројева, и то на програмом нерегулисан, а међу различитим уџбеницима неусклађен начин. Тек у петом разреду програм налаже начин на који се овај садржај обрађује – бројеви се сврставају у променљиву врсту речи, са нагласком да су неки непроменљиви. Тада се уводе нови појмови: *збирни бројеви* и *бројне именице на -ица*⁹. Понекад се у уџбеничким дефиницијама истиче и *несамосталност* бројевних речи, и то онда када су ученици већ усвојили појам именице, те могу логички повезати тај садржај. Увођење појмова и проширивање садржаја који се односи на *правилна правила* писања бројева није сасвим у складу са наставним програмима¹⁰. Приметили смо и да се појмови који се тичу правописне норме обрађују на различите начине у различитим уџбеницима: неки аутори строго се ос-

8 У уџбеницима овог издавача у другом разреду се већ уводи појам збирних бројева, у трећем разреду садржај у вези са бројевима изостаје, а у четвртом разреду се уводе и бројне именице и велики број правописних правила, чиме се не поштује принцип поступности и може представљати оптерећење ученицима, уколико користе само уџбенике овог издавача од другог до четвртог разреда.

9 Поново наглашавамо да би потенцијални проблем могао настати у другом разреду гимназије, када се наводи појам *бројних придева* у оквиру систематизације садржаја, а не као нови појам који се први пут дефинише.

10 Програм за други разред предвиђа увођење следећих правила: писање тачке иза редног броја и писање датума арапским и римским цифрама, а програм за четврти разред предлаже увођење правила које се односи на писање вишечланих бројева.

лањају на програм (пример је уџбеник издавача Клет), неки уводе нова правила у трећем разреду (Едука), а неки већину правописних правила представљају тек у четвртом разреду. Поред дефинисања, класификације и утврђивања главних карактеристика бројева, постоје још неке језичке појаве које смо уочили приликом анализе уџбеника од другог до четвртог разреда, а које су важне за ученике млађих разреда: разликовање појмова *цифра* и *број*, и вишезначност неких бројева. Понекад се наглашава разлика између цифре и броја, али у већини уџбеника само у оквиру задатака за вежбање. Увидели смо да у неким уџбеницима аутори кроз задатке скрећу пажњу на вишезначност бројева, а посебно броја *један* (као што је случај са уџбеником издавача Завод за уџбенике). Веома је важно неговати у пракси овакав начин обраде садржаја, зато што тим путем помажемо ученицима да развију логичко мишљење, усвоје знања о језику у облику система, уоче и препознају лексичко богатство српског језика и прошире свој речнички фонд.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу упоредне анализе старих и нових наставних програма од првог до петог разреда закључили смо да се при увођењу појма бројева принцип систематичности и поступности тек делимично поштује, посебно у новим програмима. На наставнику је одговорност да садржаје обрађује на такав начин да пауза између другог и петог разреда не представља проблем ученицима и да се они на адекватан начин припреме за други циклус образовања. Осим тога, важно је обратити посебну пажњу на адекватно увођење појма збирних бројева, како у уџбеницима, тако и у настави, с обзиром на резултате претходних истраживања који говоре о ниским нивоима постигнућа на тестовима знања када је у питању овај појам (Илић, 2018, стр. 163). Могућу потешкоћу представља и чињеница да се бројни придеви први пут спомињу у другом разреду гимназије¹¹, а очекује се утврђивање и систематизација у склопу подврста бројева. Тада се може јавити разлика међу ученицима у виду усвојеног знања, с обзиром на то да су наставници и аутори уџбеника имали слободу избора ранијег увођења тог појма. Увођење појма бројевних придева у том тренутку не мора бити проблематично, јер одговара узрасту ученика и ослања се на претходно усвојено знање, али се у том случају не може обрадити тек у оквиру систематизације већ усвојеног садржаја. Анализа садржаја програма од првог разреда основне школе до четвртог разреда гимназије наводи на закључак да се наведени појмови ипак усвајају на поступан начин у млађим разредима основне школе, јер није предвиђен ниједан појам чије увођење захтева познавање оних које ученици већ не познају, али није створена јасна и логична веза између садржаја првог и другог циклуса основног образовања и васпитања, нити основне и средње школе. С обзиром на садржај наставних програма за основну и средњу школу, сматрамо да би примена разредној настави била подела на *редне* и *главне* бројеве, који потом обухватају *основне* и *збирне бројеве*, као и *бројевне именице* и *бројевне придеве*. Како би се избегле потешкоће које би

¹¹ Ова појава може се уочити увидом у упутства за дидактичко-методичко остваривање програма наставе и учења за други разред гимназије у: Regulation on the Plan and Program of Teaching and Learning for Gymnasium (2020). *Prosvetni glasnik*, Beograd, LXIX/4, 1–447.

могле настати у пракси, сматрамо да би било сврсисходно појам збирних бројева увести већ у четвртном разреду на нивоу учачавања, али не и дефинисања, јер није исувише апстрактан за ученике овог узраста и због учесталости његове употребе у свакодневном говору, као и грешака које се притом дешавају, а могли бисмо да га повежемо са појмом збирних именица. Увидели смо да га аутори неких уџбеника свакако представљају, што само по себи није нужно штетно¹², али може представљати проблем и наставницима и ученицима, због програмских прописа и разлика у усвојеном знању. Пример увођења збирних бројева у другом разреду јесте садржај уџбеника издавача Завод за уџбенике из 2019. године. Важан је и начин на који се дефинишу и описују њихове особености, тачније да ли се означавају као променљиве речи и како се описују њихове граматичке категорије. Ученици могу усвојити појам бројевних придева на нивоу препознавања у седмом разреду, због тога што се ослања на познавање именица које се налазе само у облику множине (*pluralia tantum*), али зависно од наставника и од уџбеника из којих су учили, ниво знања међу ученицима се може разликовати. Свакако би појам био усвојен у оквиру познавања основне класификације бројева, што оставља простора да се у осмом разреду изврши детаљна систематизација градива и да до краја основног образовања ученици усвоје градиво у облику уређеног система у ком су садржаји поступно обрађени и повезани, те чине смислену и уређену целину. Неке врсте бројева који се наводе у литератури често се подразумевају под класификацијама које смо учили, што може представљати потешкоћу ученицима старијих разреда и средње школе. На пример, препознавање умножних и прилошких бројева¹³ без именована подврста могло би им помоћи да их разликују од прилога, као и препознавање бројевних речи попут разломачких и апроксимативних бројева (нпр. четвртина, десетак), које се сврставају у бројевне именице, а разликују се од именица које имају број у основи (нпр. двојка). Остаје отворено питање да ли би наставна пракса требало да тече у истом правцу као до сад и из ког разлога ученици млађих разреда не би ипак могли да, без именована и дефинисања појмова, буду упознати са наведеним врстама бројевних речи и правописним правилима која се на њих односе, с обзиром на њихову примену у свакодневном говору и могуће повезивање неких од њих са наставом математике. Посебно у вези са тим, увођење бројевних придева у основној школи свакако је потребно засновати на теорији и емпирији, те оно остаје отворено за нова истраживања у области методике наставе српског језика и књижевности.

На основу анализе садржаја и дидактичко-методичке апаратуре уџбеника дошли смо до неколико закључака. Први се тиче дефинисања језичке појаве (бројева) у оквиру уџбеника граматике за млађе разреде основне школе. Оно што чини разлику међу овим и дефиницијама сврстаним у језичким приручницима намењеним широј употреби, јесу њихове морфолошке и синтаксичке карактеристике: језички приручници обично приликом дефинисања бројевних речи наводе њихову (полу)променљивост, несамосталност и граматичке категорије рода и броја. Изостанак наведених карактеристика бројева јесте методички адекватан поступак с

12 Често се дешава и пожељно је, уколико се поштује принцип прилагођености узрасту, да уџбеници садрже и више него што је прописано наставним програмима.

13 Ове подврсте се не спомињу у граматичким приручницима новијег датума. Више у: Lompar, 2016.

обзиром на потребу прилагођавања дефиниције узрасту ученика другог разреда. Ипак, наглашавање наведених особености бројева у дефиницијама датим у уџбеницима граматике у наредним разредима омогућава поступно продубљивање разумевања појма бројева из разреда у разред, уз нагласак да се дате дефиниције увек прилагођавају узрасту ученика којима су уџбеници намењени. На пример, било би усклађено са узрастом ученика у другом разреду приликом дефинисања бројева нагласити да су несамосталне речи, а у четвртом да су неки бројеви променљиви, посебно с обзиром на увођење појма (не)променљивости речи у истом разреду.

Неподударност садржаја уџбеника различитих издавача, која се тиче карактеристика бројевних речи не изненађује, с обзиром на то да нека питања која се тичу променљивости бројева, као што је облик множине збирних бројева, још увек остају нерешена у науци. Питања деклинабилности и граматичких категорија бројевних речи и даље су предмет проучавања лингвистике, те сматрамо да садржај који се тиче ових питања није адекватно теоријски предочити ученицима млађег основношколског узраста. Постоје, међутим, утврђене чињенице од којих можемо поћи у настави. Бројеве сматрамо *несамосталном* врстом речи које углавном стоје уз именицу која означава појам који се квантификује. У другом разреду можемо споменути да углавном стоје уз именичке речи, јер су ученици тада већ усвојили појам именице, а то се може уочити у адекватним примерима и обухватити дефиницијом појма бројева када га први пут уводимо¹⁴. На тај начин, већ приликом првог упознавања са овом језичком појавом, омогућено је њено дубље разумевање, без ограничавања на семантички аспект речи. Друга важна карактеристика бројева је њихова *полупроменљивост* – чини се да већину бројева у свакодневном говору карактерише непроменљивост¹⁵, али као група речи јесу већински променљива врста речи. Проблему променљивости бројева можемо прићи већ у трећем разреду, на нивоу препознавања и кроз задатке за вежбање, затим у четвртом разреду на нивоу именовања, а утврдити у петом разреду приликом обраде садржаја који се тиче падежа. Предочавање информација које се тичу, на пример, рода, али и других граматичких категорија бројевних речи, требало би ускладити са узрастом ученика. Код других врста речи наглашавају се њихове граматичке категорије, стога сматрамо да је методички оправдано, кроз разноврсне вежбе и задатке за ученике, и онда када је то могуће, указати на разлике које постоје у овом контексту међу врстама и облицима бројевних речи. На тај начин бисмо поштовали узрасне потребе и ограничења ученика, а са друге стране подстакли размишљање и примену језичких сазнања, како би се избегле неосноване језичке генерализације и могуће грешке у писаном и усменом изражавању. Већина бројева спада у групу именских речи, најчешће стоје уз именицу и имају деклинацију. Познавање *граматичких категорија* броја и рода помогло би ученицима да убудуће избегну грешке и недоумице у говору и писању, посебно у случају бројних придева, иако се они не именују у разредној настави.

14 Предлог дефиниције гласи: „бројеви су речи које означавају колико има нечега и које је нешто по реду. То су речи које углавном стоје уз именице”.

15 Заправо је у питању честа употреба „скамењеног акузатива” приликом коришћења бројева у пракси, иако су они формално променљиви (Zeljić, 2016).

Када су у питању задаци за ученике сврстани у уџбеницима граматике за млађе разреде основне школе, у овом раду предлажемо увећање броја задатака стваралачког типа. С обзиром на то да се од ученика захтева да у лингвометодичком тексту уоче, препознају и именују бројеве, било би корисније да мањи број задатака буде на нивоу препознавања, а већи на нивоу стваралаштва. На тај начин се учвршћује савладано градиво, обогаћује речник и развија самосталност ученика, те на крају постиже највиши ниво учења у настави граматике – стваралачки ниво. У вези са тим су говорили многи аутори (Јосић, 2007; Маринковић, 1987; Миловић, 2013; Стевановић & Димитријевић, 2013; Цветановић, 1991; Цветановић, 1996), охрабрујући наставнике да створе услове у настави језика који би омогућили свим ученицима да достигну ниво језичког стваралаштва.

Када је у питању правопис, на основу анализе садржаја програма наставе и учења и уџбеника граматике закључили смо да би било корисно да се правила наведена у програмима обједине и уведу већ у другом или трећем разреду, при чему се превазилазе могуће потешкоће, а садржај се касније може проширивати. Увођење правила писања вишечланих бројева, односно правила која се односе на писање бројева друге десетице већ у другом разреду било би методички оправдано, јер је у складу са садржајем из области математике, када се ученици упознају са бројевима до сто, тј. са вишецифреним бројевима. Поред тога, зависно од наставне ситуације би могло бити корисно нагласити разлику између *цифре* и *броја* већ у другом разреду, када се појам бројева уводи први пут, и то уз именовање и разликовање наведених појмова.

Изнетим закључцима потврдили смо прву и четврту хипотезу од којих смо пошли у нашем истраживању. Друга, која се односи на повезаност садржаја првог и другог циклуса основног образовања и садржаја који се обрађује у основној и средњој школи, оповргнута је, док је трећа тек делимично потврђена, јер неки од уџбеника нису у потпуности усклађени са програмима наставе и учења. Предочени резултати истраживања наводе на закључак да би на овај начин требало истражити и обраду осталих садржаја из области морфологије, па и граматике у целисти, како бисмо утврдили да ли постоје недоследности међу програмима и неусклађеност садржаја уџбеника различитих аутора и пронашли начине превазилажења препрека које последично настају у наставној пракси.

Литература

- Cvetanović, V. (1991). *Teacher and creative work of students in native language teaching*. Beograd: Pedagoška akademija za obrazovanje učitelja [In Serbian]
- Cvetanović, V. (1996). *Independent and creative work in Serbian language teaching: a manual for students of teacher education faculties*. Beograd: Bodex [In Serbian]
- Cvetanović, Z. & Kelemen, Lj. (2011). Methodological modelling of the grammar and orthography, *Teaching innovations*, vol. 1 (2011), 17–26. [In Serbian]
- Cvetković, M. & Prvulović, B. (2016). *Language Lessons: Serbian Language for the Fourth Grade of Elementary School*. Beograd: Eduka [In Serbian]

- Dragičević, R. (2005). *Serbian language for the Fourth Grade of Elementary School*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BIGZ [In Serbian]
- Drezgić, V. (2020). *Language lessons: Serbian language for the Second Grade of Elementary School*. Beograd: Eduka [In Serbian]
- Ilić, V. (2018). Numerals in Serbian language teaching: current status and issues. In: Ljiljana Bajić, Jelena Ginić, Nataša Stanković Šošo (eds.). *Aktuelni teorijsko-metodološki problemi proučavanja i nastave slovenskih jezika, književnosti i kultura: zbornik radova* (148–167). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. DOI: 10.18485/mks_knsjkk.2017.ch10 [In Serbian]
- Ilić, P. (1998). *Serbian Language and Literature in Teaching Theory and Practice: Teaching Methodology*. Novi Sad: Zmaj [In Serbian]
- Janićijević, V. (2014). Linguomethodical Text, In: Pijanović, P. (ed). *Leksikon obrazovnih termina* (357–358). Beograd: Učiteljski fakultet [In Serbian]
- Jocić, Z. (2007). *Linguistic creativity in grammar teaching*. Beograd: Učiteljski fakultet [In Serbian]
- Jovanović, S. (2019). *Serbian Language for the Second Grade of Elementary School*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BIGZ [In Serbian]
- Jovanović, S. (2020). *Serbian Language for the Third Grade of Elementary School*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BIGZ [In Serbian]
- Juhas, I. (2019). *Language Lessons: Serbian Language for the Second Grade of Elementary School*. Beograd: Eduka [In Serbian]
- Lompar, V. (2016). *Parts of Speech and Grammatical Practice (from Vuk's era to today)*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije [In Serbian]
- Marinković, S. (1987). *Creative teaching of Serbo-Croatian language and literature*. Beograd: Export-pres [In Serbian]
- Marinković, S. (2018). *Serbian Language for the Fifth Grade of Elementary School*. Beograd: Kreativni centar [In Serbian]
- Milatović, V. (2013). *Teaching Methodology of Serbian Language and Literature in Primary Education*. Beograd: Učiteljski fakultet [In Serbian]
- Mićić, V. (2017). Methodological Functionality of Components in Textbook Definitions of Subject and Predicate in the First Cycle of Education, *Teaching innovations*, vol. XXX, 12–23. DOI: 10.5937/inovacije1703012M [In Serbian]
- Mrazović, P. & Vukadinović, Z. (1990). *Grammar of Serbo-Croatian language for foreigners*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića
- Nikolić, M. (1992). *Teaching Methodology of Serbian Language and Literature*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BIGZ [In Serbian]
- Piper, P. & Klajn, I. (2013). *Normative Grammar of the Serbian Language*. Novi Sad: Matica srpska. Available at: https://www.academia.edu/44886474/Predrag_Piper_i_Ivan_Klajn_Normativna_gramatika_srpskog_jezika_2013 [In Serbian]
- Regulation on the Curriculum for the First, Second, Third, and Fourth Grades of Primary Education and the Teaching Program for the Third Grade of Primary Education (2005). *Prosvetni glasnik*, Beograd, LIV/1, 1–9. [In Serbian]

- Regulation on the Curriculum and Program for the First and Second Grade of Primary Education (2004). *Prosvetni glasnik*, Beograd, LIII/10, 1–10. [In Serbian]
- Regulation on the Teaching Program for the Fourth Grade of Primary Education (2006). *Prosvetni glasnik*, Beograd, LV/3, 4–11. [In Serbian]
- Regulation on the Plan and Program of Teaching and Learning for Gymnasium (2020). *Prosvetni glasnik*, Beograd, LXIX/4, 1–447. [In Serbian]
- Regulation on the Curriculum and Learning Program for the Second Grade of Primary Education (2018). *Prosvetni glasnik*, Beograd, LXVII/16, 49–52. [In Serbian]
- Regulation on the Curriculum and Learning Program for the Eighth Grade of Primary Education (2019). *Prosvetni glasnik*, Beograd, LXVIII/11, 61–70. [In Serbian]
- Regulation on the Curriculum and Learning Program for the Fifth and Sixth Grade of Primary Education (2018). *Prosvetni glasnik*, Beograd, LXVII/15, 2–84. [In Serbian]
- Regulation on the Curriculum and Learning Program for the First Grade of Primary Education (2017). *Prosvetni glasnik*, Beograd, LXVI/10, 4–8. [In Serbian]
- Regulation on the Curriculum and Learning Program for the Seventh Grade of Primary Education (2019). *Prosvetni glasnik*, Beograd, LXVIII/5, 61–69. [In Serbian]
- Regulation on the Curriculum and Learning Program for the Third Grade of Primary Education (2019). *Prosvetni glasnik*, Beograd, LXVIII/5, 6–11. [In Serbian]
- Regulation on the Curriculum and Learning Program for the Fourth Grade of Primary Education (2019). *Prosvetni glasnik*, Beograd, LXVIII/11, 2–7. [In Serbian]
- Stanojčić, Ž. & Popović, Lj. (2010). *Grammar of the Serbian Language*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BIGZ [In Serbian]
- Stevanović, J. & Dimitrijević, M. (2013). Encouraging initiative, cooperation, and creativity in teaching Serbian language and literature, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, vol. 45 (2), 381–403. [In Serbian]
- Zeljić, G. (2014). Numbers as a part of speech in grammar textbooks for elementary school, *Teaching innovations*, vol. XXVII, 42–54. DOI: 10.5937/inovacije1401042Z [In Serbian]
- Zeljić, R. (2016). *Morphological-Semantic Characteristics of Numbers in the Serbian Language*. Beograd: Učiteljski fakultet [In Serbian]
- Žeželj, R. (2019). *About Language: Serbian language for the Second Grade of Elementary School*. Beograd: Klett [In Serbian]
- Žeželj, R. (2020a). *Our Language and Culture of Expression 3: Serbian Language for the Third Grade of Elementary School*. Beograd: Klett [In Serbian]
- Žeželj, R. (2020b). *Our Language and Culture of Expression 4: Serbian Language for the Fourth Grade of Elementary School*. Beograd: Klett [In Serbian]
- Vilotijević, M. (2000). *Didactics 1: Subject of Didactics*. Beograd: Učiteljski fakultet [In Serbian]
- Vučković, M. (1993). *Methodology of Teaching Serbian Language and Literature in Lower Grades of Elementary School*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BIGZ [In Serbian]

Iva R. Medojević¹⁶
Independent researcher

INTRODUCING THE CONCEPT OF NUMBERS AS PART OF SPEECH IN GRAMMAR AND SPELLING TEACHING

Abstract: Numerals hold a significant place in grammar and speech practice. Hence, the aim of this study was to examine the principles of systematicity and progression, along with other aspects of introducing numerals in grammar and spelling teaching. Content analysis and comparative analysis encompassed curricula and learning programs from the first grade of elementary school to the fourth grade of gymnasium, as well as grammar textbooks from the second to the fifth grade. Inconsistencies in the didactic-methodological apparatus of textbooks were observed, as well as insufficiently clear and logical connections between contents for the first and second cycles of elementary school, and between elementary and high school. This suggests the need for changes in the content of curricula and grammar textbooks to overcome these discrepancies. Then, language teaching would be further grounded in science and adapted to the students' age.

Keywords: elementary grammar and spelling teaching, numerals, school curricula, grammar textbook, didactic-methodological apparatus

¹⁶ ivamedojevic@yahoo.com <https://orcid.org/0009-0002-5094-7377>

ПРИЛОГ / APPENDIX

Табела 1: Увођење појмова у новим и старим програмима од првој до петој разреда основне школе

	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред	Пети разред
Стари програми	/	/	(правопис) Писање датума, писање бројева словима.	Речи које у писању и говору мењају облик, речи које не мењају облик (без именована непроменљивих речи). Бројеви – главни (основни) и редни, појам и препознавање у реченици.	Појам променљивости и непроменљивости речи и подела. Бројеви, појам и употреба, систематизација врста, главни (основни, збирни) и редни, значење бројева.
Нови програми	/	Бројеви (основни и редни бројеви). (правопис) Тачка иза редног броја, писање датума арапским и римским шифрама.	/	Речи које у писању и говору мењају облик, речи које не мењају облик (без именована непроменљивих речи). (правопис) Писање вишечланих бројева.	Променљиве речи (именице, заменице, придеви, глаголи, бројеви – са напоменом да су неки бројеви непроменљиви); непроменљиве речи: прилози (уз напомену да неки могу имати компарацију) и предлози; бројеви – врсте и употреба: главни (основни, збирни бројеви и бројне именице на -ица) и редни бројеви.

Табела 2: Појмови који се увode од шестој до седмој разреда основне школе.

	Шести разред	Седми разред	Осми разред
Појмови наведени у наставном програму	/	Непроменљиве врсте речи (везници, речце, узвници)	Морфологија: врсте и подврсте речи и њихове категорије

Табела 3: Појмови који се уводе у гимназији (ошћии смер)

	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Појмови наведени у наставном програму	/	Морфологија у ужем смислу	/	/

Табела 4: Садржај уџбеника за други разред

Издавач	Појмови који се уводе	Лингво - методички текст	Додатни примери	Питања уз текст	Дефиниција	Задаци	Додатни елементи методичке апаратуре
Завод за уџбенике	4 ^а	примерен	7+8+5	4+2 (1)	примерена [*]	1+2 (1) +2	1 ^б
Клет	5 ^в	примерен	14+2	5+4	примерена	8 (1)+7 (1)	-
Едука	3 ^г	примерен	-	6	примерена [*]	1 (1)	2 ^д

^а бројеви, основни бројеви, редни бројеви, збирни бројеви

^б прилог који служи систематизацији појмова, а у ком су приказани дефиниција (која обухвата основне и редне бројеви) и класификација бројева на основне, редне и збирне

^в бројеви, основни бројеви, редни бројеви, цифра – број, датум, правила писања редних бројева и бројева друге десетице

^г бројеви, основни бројеви, редни бројеви

^д прилог у функцији самоевалуације ученика; прилог у функцији систематизације градива: графички приказ класификације бројева

* дефиниција дата у овим уџбеницима обухвата и основне и редне бројеви

Табела 5: Садржај уџбеника за трећи разред

Издавач	Појмови који се уводе	Лингво - методички текст	Додатни примери	Питања уз текст	Дефиниција	Задаци	Додатни елементи методичке апаратуре
Завод за уџбенике	-	-	-	-	-	-	-
Клет	-	-	-	-	-	3+3	-
Едука	2 ^а	примерен	-	6 (1)	примерена	3	1 ^б

^а вишечлани бројеви, правила писања вишечланих бројева, стотина и бројева друге десетице

^б прилог у функцији самовалуације ученика

Табела 6: Садржај уџбеника за четврти разред

Издавач	Појмови који се уводе	Лингво - методички текст	Додатни примери	Питања уз текст	Дефиниција	Задаци	Додатни елементи методичке апаратуре
Завод за уџбенике	5 ^а	примерен	12+3+37	-	примерена ^б	5 (2)	2 ^в
Клет	1 ^г	-	-	-	-	5	-
Едука	2 ^а	примерен	1	-	примерена	18 (3)	-

^а бројеви; основни, редни и збирни бројеви, бројне именице, правила писања редних и вишечланих бројева и датума

^б дефиниција збирних бројева обухвата и њихову зависност (наглашено је да обично стоје уз именице)

^в први прилог приказује још неке примере бројева кроз шаљиви текст, а у другом се кроз неколико примера приказује вишезначност броја *један*

^г бројеви као променљиве речи

^д правила писања датума, редни бројеви као променљиве речи

УДК 021.2:026(497.11)”2003/...”

37.091.3::811.111

Преїледни рад

Примљен 9/10/2024

Прихваћен 19/11/2024

doi:10.5937/metpra27-54025


Душан Б. Ивановић¹

Универзитет у Београду, Филолошки факултет Београд (Србија)

УЛОГА АМЕРИЧКОГ КУТКА У УНАПРЕЂЕЊУ ЗНАЊА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА КОД ОДРАСЛИХ²

Сажетак: Амерички кутак представља савремену установу културно-образовног карактера која знатно доприноси развоју неформалног образовања одраслих. Посебна важност ове библиотеке огледа се у контексту учења енглеског језика, будући да значајан број грађана наше земље свакодневно посећује Кутак с циљем унапређења језичких вештина. Сходно томе, циљ овог рада је да се анализом релевантних теоријских гледишта и емпиријских истраживања у вези са учењем страног језика размотри улога Америчког кутка у пружању подршке усвајању знања енглеског језика код одраслих. На самом почетку рада дефинише се мисија Кутка и укратко се представља допринос ове библиотеке неформалном образовању. Затим се, детаљним увидом у програме енглеског језика који се организују у Кутку, испитује да ли се ове образовне активности ослањају на методе и технике које су у складу са савременим схватањима и приступима учењу страног језика. На самом крају дате су препоруке за будућа емпиријска истраживања која би, анализом ставова одраслих корисника Америчког кутка, сагледала допринос ове установе унапређењу вештина енглеског језика.

Кључне речи: Амерички кутак, програми енглеског језика, учење страног језика, кооперативно учење, ТЕД видеи

1 iv.dushan@gmail.com,  <https://orcid.org/0009-0006-3764-9577>

2 Прва верзија овог рада настала је у оквиру курса *Библиотека у образовању*, који је аутор похађао на Филолошком факултету Универзитета у Београду током прве године докторских студија.

УВОД

Савремено доба у којем живимо може се окарактерисати као период радикалних економских промена и технолошких иновација, које су трансформисале готово све аспекте нашег свакодневног живота и указале на нужност развијања нових знања и вештина неопходних за успешно функционисање појединца у друштву. Образовање се више не посматра као процес који искључиво треба да се одвија у формалном школском систему, у којем је и даље акценат на акумулацији теоријског знања путем традиционалних приступа у настави. Као што Пешикан (Pešikan, 2010, str. 177) напомиње, учионица „није изоловано острво за учење већ се мора повезати са разним видовима образовних извора и ресурса”. Стога, неформално образовање (енгл. *non-formal education*) јавља се као важна и неизоставна допуна формалном образовању, поспешујући активно учење ученика у васпитно-образовном процесу (Despotović, 2016; Grandić & Stipić, 2011). Овај тип образовања може се дефинисати као облик намерног и добровољног учења које се стиче ван формалних оквира академских институција. Његова мисија се огледа у подстицању употпуњавања и обогаћивања знања која нису сасвим усвојена током школовања или стицања релевантних вештина и компетенција, од којих су многе тражене на савременом тржишту рада. Најчешћи примери неформалног образовања су активности попут стручних семинара и тренинга, курсева страних језика, ИТ курсева, разноразних конференција, предавања, радионица или омладинских кампова (Кука, 2012). Неформално образовање је и саставни део перманентног образовања које подразумева континуирану надоградњу знања зарад личног, професионалног и интелектуалног испуњења појединца. У том погледу, учење не престаје по завршетку формалног школовања, већ је реч о „целоживотном процесу који започиње на рођењу и наставља се током читавог живота” (Pavićević & Petrović, 2015, str. 111).

Једна од установа наше земље која годинама даје значајан допринос промовисању неформалног образовања као интегралног елемента доживотног учења јесте Амерички кутак. Кутак је библиотека америчког стила и формиран је заједничким снагама Америчке амбасаде у Београду и културно-образовних институција као што су јавне библиотеке и културни центри (Торма, 2009). Распоређен је у осам градова: Београду, Бујановцу, Врању, Крагујевцу, Нишу, Новом Пазару, Новом Саду и Суботици. Почео је са радом у Београду и Нишу 2003. године и служио је као главни извор информација на енглеском језику, нудећи велики избор књига, часописа и видео-записа. За тадашњи период ово је представљало посебну важност, пошто је интернет тек улазио у почетну фазу развоја у земљи, што значи да је постојао ограничен број материјала на енглеском језику који је искључиво био доступан у појединим библиотекама или књижарама већих градова.

Допринос Америчког кутка неформалном образовању данас се сматра мултидимензионалним, будући да својим корисницима пружа широки распон услуга:

- стимулативни радни простор за самостално учење и истраживање, који подразумева бесплатно коришћење интернета и савремене електронске опреме, као и директан приступ различитим мултидисциплинарним базама података;

- програме енглеског језика за различите нивое учења;
- предавања од стране америчких професионалаца из различитих области која се баве темом предузетништва, лидерства, уметности, међународних односа и сл.;
- радионице и обуке усмерене ка оснаживању пословних вештина незапослених лица;
- специјалне културне догађаје, изложбе и свечаности поводом обележавања најзначајнијих америчких празника као што су Дан захвалности, Дан независности и Ноћ вештица (U.S. Embassy in Serbia, 2019).

Плодоносна сарадња Кутка са локалним заједницама огледа се у пружању слободног приступа и бесплатних услуга свим заинтересованим лицима, независно од њихове националности, старосног доба, места пребивалишта или неког другог фактора. Грађани су, дакле, у могућности да постану чланови ове библиотеке без икакве накнаде или ограничења и да приступе разноврсним ресурсима којима Кутак располаже. Ова огромна повољност није обележје јавних библиотека, где је појединац углавном у обавези да плати чланарину у складу са одговарајућом категоријом којој припада, као и додатне услуге, попут коришћења интернета (Grad Užice, 2020).

Од свог оснивања, Кутак настоји да ојача квалитет и повећа обим пружања својих услуга у области учења енглеског језика. Дobar показатељ који илуструје ову његову мисију је доношење одлуке да се у његовом радном окружењу имплементира значајан број иновативних програма за учење енглеског језика, што је и остварено у јесен 2018. године. Стога није изненађујуће што значајан број грађана наше земље активно учествује у образовним активностима Кутка, осећајући потребу да продубе знање енглеског језика зарад академског, каријерног или личног усавршавања. Ова потреба се огледа у чињеници да је енглески језик, како Кристал (Crystal, 2003) напомиње, чврсто уронио у главне секторе јавног живота, попут политике, бизниса, културе, образовања и забаве, чиме је стекао глобални успех какав ниједан други језик претходно није имао.

Узимајући у обзир наведено, циљ овог рада је да испита улогу Кутка у унапређењу знања и вештина енглеског језика код одраслих, анализирајући значај одређених услуга ове библиотеке кроз призму релевантних теоријских схватања и емпиријских истраживања у вези са учењем страног језика. На основу детаљног увида у програме енглеског језика који су имплементирани у Кутку, фокус анализе је на томе да ли се ове образовне активности реализују уз помоћ наставних метода и поступака који у потпуности одговарају савременим теоријама и приступима усвајању страног језика. На крају рада, дају се сугестије за будућа истраживања емпиријског карактера, која би утврдила степен доприноса ове установе учењу енглеског језика.

УЧЕЊЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА УЗ ПОМОЋ ЈЕЗИЧКИХ ПРОГРАМА У АМЕРИЧКОМ КУТКУ

Тема усвајања страног језика је већ деценијама уназад предмет научног интересовања и анализе бројних истраживача, што је резултирало значајним доприносима на пољу лингвистике, психологије, неуронауке и педагогије. Одређени број аутора истиче да ученици могу индивидуално да побољшају знање страног језика ако су максимално изложени оригиналним језичким информацијама, које се могу усвојити путем интернета, или директним контактом са средином у којој се језик који уче говори (Berg, 2009; Carlson et al., 1990; Mitchell, 2012; Shao, 2011; Tomlinson, 2012). Међутим, Дурбаба (Durbaba, 2014, str. 55) скреће пажњу на чињеницу да се школско познавање страног језика одраслих особа неретко показује као „мањкаво или недовољно”, те постаје евидентно да значајан број ових лица није у стању да самостално долази до информација које би им омогућиле да надоместе знатне празнине у свом знању. Стога се поставља питање како они који су и даље у раној фази учења страног језика, лишени способности да сами надограђују своје знање, могу најбоље да изађу из почетног језичког стадијума и направе искорак у жељеном правцу. Крашен (Krashen, 1982, str. 34), реномирани амерички лингвиста, наглашава да је за поменућу групу ученика од примарне важности настава која се врши посредством језичких курсева или програма. Њихова основна сврха је да ученицима пружи довољно језичког инпута, који је мало изнад њиховог језичког нивоа али, истовремено, и довољно разумљив, како би они стекли елементарне комуникативне способности, досегли средњи ниво знања, а потом се успешно снашли у ситуацијама изван оквира учионице (Krashen, 1982, str. 58–59).

На основу извештаја о одржаним активностима у Америчком кутку, који су аутору овог рада били доступни (American Corner Kragujevac, 2018), запажа се да су одређени програми енглеског језика категорисани према језичким нивоима и, стога, отворени само за одређену групу полазника, што је, као што Крашен истиче, важно јер онима који су, примера ради, на почетном стадијуму, омогућава да постепено уроне у процес надоградње основних језичких вештина. Такође, треба истаћи да се језички програми у Кутку састоје од малих група полазника (од 10 до 15 лица) с циљем побољшања квалитета учења, а часове воде наставници који поседују неопходне квалификације и вишегодишње радно искуство. Најважније од свега, све наставне сесије, независно од типа програма, карактерише групни рад који се ослања на интерактивне вежбе као што су квизови, игре улога и мини-пројекти. Оваквим приступом у сам центар наставног процеса стављају се полазници, док предавачи преузимају улогу ментора и модератора, пружајући важна објашњења током вођења часова и наводећи ученике да сами долазе до неопходних одговора и закључака.

Током протеклих неколико година, члановима Кутка је понуђено да похађају наставу у оквиру пет програма намењених учењу енглеског језика:

- *BELL+*: једносеместрални програм енглеског језика намењен почетницима, и то првенствено особама без запослења, са циљем да пронађу боље пословне могућности. Састоји се из два дела (A1 и A2 ниво) уз помоћ којих полазници усвајају основне

језичке структуре и фреквентну пословну терминологију, развијајући истовремено и вештину усменог изражавања. Између осталог, на часовима се претежно користи модел ротације станица (енгл. *the station rotation model*), који подразумева групни рад на одређеном језичком задатку унутар сваке станице, то јест групе, према унапред осмишљеном распореду. Током часа, полазници проводе ограничено време на свакој станици, учествујући у једноставном разговору са својим колегама о потенцијалним решењима везаним за сваки постављени задатак;

- *Програм енглеској језика за Б1 и Б2 ниво*: подразумева консолидацију претходно проучаваног градива и унапређење граматике, лексике и конверзације. Фокус је на коришћењу сложенијих језичких структура и изношењу личних судова о различитим темама. Часови се одвијају уз помоћ интерактивних наставних метода, укључујући интервјуе, репортаже и заједнички рад на изради презентација. Полазници се често служе техником вршњачке евалуације (енгл. *peer evaluation*)³, путем које дају сопствени суд о квалитету перформанси својих колега;
- *TED Talks*: програм се ослања на дискусије о видеима који приказују чувене ТЕД конференције, у оквиру којих се говорници баве актуелним друштвеним питањима, проблемима и феноменима на креативан и инспиративан начин. На часовима се, између осталог, претежно користи педагошка стратегија „размисли-спари-размени” (енгл. *think-pair-share*), која се састоји од три корака: самосталног размишљања о одговорима на основу питања која постављају инструктори, размене мишљења са особом из групе и саопштавања финалних одговора целој групи ради продубљивања дискусије на одређену тему;
- *American Road Show*: програм се састоји од пројекције одређеног америчког филма, након које полазници воде разговор о главним идејама које су у њему представљене. Најчешће се даје предност филмовима који се баве темом људских права, корупције, слободе медија, уметности и демократије. Конверзација се спроводи методом округлог стола (енгл. *the roundtable method*)⁴ и подстиче дебатама;
- *Entrepreneurship 101*: програм је усредсређен на проширивање знања о основама предузетништва. Полазници анализирају електронске текстове преузете од *Гласа Америке* и дискутују о ТЕД видеима на тему предузетништва. Поред тога, часови се спровode путем симулација реалних пословних ситуација, које полазницима омогућавају да представе своје бизнис идеје и моделе употребом одговарајуће терминологије из области бизниса и економије (American Corner Kragujevac, 2018; Biblioteka grada Beograda, 2021).

3 Вршњачка евалуација се сматра корисном педагошком техником јер омогућава ученицима да на основу при- мања повратних информација од својих вршњака боље разумеју обрађено градиво и сагледају направљене грешке, што доводи до ефикаснијег усвајања знања.

4 Метода округлог стола се примењује у мањим групама, са циљем да подстакне размену мишљења и стварање нових идеја међу ученицима.

На основу наведених података о програмима, прво што треба истаћи је да је настава у оквиру њих усмерена на подстицање смисаоне комуникације на енглеском језику путем релевантних садржаја. Овакав наставни модел се супротставља традиционално организованој настави, коју одликује инсистирање на строгом придржавању и примени граматичких правила, и у складу је са савременим методолошким приступима поучавању страног језика. Хорвиц (Horwitz, 1986) сугерише да се способност адекватног усменог изражавања најбоље стиче активним учешћем у комуникацији и да је основни педагошки задатак да се ученицима обезбеде занимљиви садржаји за разговор. Хеџ (Hedge, 2000) наглашава значај комуникативне улоге језика, истичући како ученике треба укључити у активности које захтевају употребу аутентичног језика, односно језика којим се изворни говорници служе у стварном свету. Нунан (Nunan, 2005) такође објашњава да наставни процес не треба да буде стриктно концентрисан на усвајање језичке форме, већ да акценат треба да буде на значењу и успостављању интеракције између ученика, што доводи до развијања комуникативних компетенција.

Друга битна ставка је да се учење енглеског језика путем програма у Кутку одвија у малим групама и умногоме базира на различитим облицима групног рада, који се подстиче интерактивним вежбама и играма. Овакав вид учења одговара тзв. кооперативном учењу (енгл. *cooperative learning*), које се сматра једним од главних савремених облика учења страног језика. Током кооперативног учења, како Браун (Brown, 2001, str. 47) наглашава, ученици функционишу као један велики тим подељен на мање групе, са заједничким циљем и задацима које успешно решавају колективним напорима. Дејвидсон и Мејор (Davidson & Major, 2014) такође истичу да је основни циљ кооперативног учења да подстакне ангажованост и развије тимски дух код ученика, покрећући их да заједнички остваре жељене циљеве. Погодности поменутог вида учења у настави страног језика су многобројне, а Мареј и Кристисон (Murray & Christison, 2011, str. 191) посебно издвајају чињеницу да су ученици изложени већој количини сложенијег језичког инпута, као и то да могу да унапреде комуникацију учешћем у добро осмишљеним активностима. Додатно, игра, која се сматра незаобилазним елементом кооперативног приступа, јесте важно дидактичко средство у настави страних језика јер помаже наставнику да креира контекст у којем је примена језика корисна и значајна за ученике, истовремено омогућавајући ученицима да циљни језик доживе на практичан начин, што превазилази пуко проучавање његових употреба (Wright et al., 2006).

Многи теоретичари наглашавају да кооперативни вид учења има и друге важне предности, које истовремено имају позитиван утицај на бржи развој језичких вештина. На пример, Оксфорд (Oxford, 1997, str. 445) тврди да је поменути облик учења заслужан за стимулисање унутрашње мотивације и самопоштовања, развој алтруистичких вредности и смањење анксиозности и предрасуда код ученика. Међутим, могу се уочити и одређене мане које прате кооперативно учење, укључујући неједнаку активност и неподобну дискусију међу ученицима, губитак контроле над процесом наставе од стране наставника и повећан ризик од конфликта међу члановима група (Halder & Saha, 2023, str. 161–162). Ипак, важно је истаћи да се сви потенцијални проблеми могу превазићи добрим планирањем часа и јасним инструкцијама наставника.

Делотворност кооперативног учења у настави страног језика потврђују и многобројна истраживања. Међу оним значајнијим, која су трајала током дужег временског периода и била усмерена на одрасле испитанике (већина студија је фокусирана на ученике основних и средњих школа), издвајају се следећа истраживања. Нинг и Хорнби (Ning & Hornby, 2010) бавили су се проучавањем теме ефикасности кооперативног учења у настави енглеског језика на терцијарном нивоу у Кини. У осамнаестонедељном истраживању на једном кинеском универзитету на северу државе, учествовали су студенти узраста од 18 до 21 године, који су похађали наставу енглеског језика по четири сата недељно; два сата су била посвећена читању и писању, док су друга два сата била намењена слушању и комуникацији. Један број студената је чинио контролну групу и присуствовао је часовима заснованим на традиционалном типу наставе, док је други део припадао експерименталној групи, где се користио кооперативни метод учења. На основу увида у резултате добијене након оцењеног улазног и завршног теста, евидентан је већи напредак чланова експерименталне групе у односу на контролну групу у погледу вештина слушања и комуникације. Конкретно, примећено је побољшање квалитета језичке продукције код чланова експерименталне групе, будући да су током часова решавали задатке намењене потребама реалног света с циљем побољшања комуникативних компетенција. Насупрот томе, чланови контролне групе су на часовима били изложени фронталном облику рада, што је резултирало неадекватним изражавањем у виду реченичних конструкција које не звуче природно на енглеском језику.

Зараби (Zarrabi, 2016) је такође спровела истраживање са циљем да испита допринос кооперативног учења процесу усвајања енглеског као страног језика код 135 одраслих ученица, узраста од 18 до 40 година, које су поседовале средњи ниво знања енглеског језика и похађале наставу на различитим приватним институтима за енглески језик у престоници Ирана. Током истраживања које је трајало шест недеља, ученице су биле део програма који се састојао од 20 деведесетоминутних наставних јединица, на којима су коришћене различите технике у оквиру приступа кооперативног учења, укључујући методу слагалице (енгл. *the jigsaw method*)⁵ и технику „размисли-спари-размени”. Истиче се да су на часовима остварени сви циљеви кооперативног учења, укључујући индивидуалну одговорност свих чланова група и позитивну интеракцију међу ученицама током свих сегмената наставе. Резултати добијени статистичком анализом бодова које су ученице оствариле на улазном и завршном тесту недвосмислено су показали да је примена кооперативног учења у настави имала „значајан утицај на побољшање знања енглеског језика” (Zarrabi, 2016, str. 125).

Осим што пружају подршку развоју комуникације и подстичу ученике да буду активни учесници у наставном процесу, може се закључити да су језички програми у Кутку корисни и зато што се часови у оквиру њих реализују уз помоћ различитих информативних прилога и аудио-визуелних извора са интернета. Ово је значајно јер је у данашњем дигиталном добу ин-

5 Метода слагалице је алат који се често користи у кооперативним учењу. Ученици раде на различитим аспектима неког задатка или пројекта, а од њих се очекује да своја сазнања поделе са свим члановима своје групе, чиме се подстиче њихова активна улога у настави.

тернет постао незаобилазно средство у настави страног језика. Као што Урком (Urkom, 2016) подсећа, ученицима и наставницима су данас на располагању многобројни корисни онлајн алати и помагала попут речника, блогова, видео-игара и видео-записа или друштвених мрежа. Најважније од свега, интернет омогућава да ученици буду изложени аутентичним језичким садржајима (Suhardi, 2021; Van Lier, 2006), пружајући им могућност за решавање интерактивних задатака усмерених на развијање језичких способности.

Од поменутих имплементираних програма који су заслужни за иницирање комуникације посредством аудио-визуелних материјала са интернета, координатори Кутка истичу да је *TED Talks* најпопуларнији (American Corner Kragujevac, 2018). Важност овог програма се огледа у самом начину реализовања ТЕД конференција. Као прво, оне се ослањају на садржај који је примарно намењен изворним говорницима енглеског језика, па је, стога, аутентичан, то јест, немодификован за потребе учења страног језика. Друга битна тачка је да се ТЕД конференције изводе под слоганом „Идеје вредне ширења” (Samuoa, 2017), тако да су обрађиване теме инспиративне за разговор, нарочито уз помоћ динамичних наставних активности.

Делотворност видеа који приказују ТЕД конференције потврђују и резултати студије из 2013/2014. године коју су спровели Обари и Ламбахер (Obari & Lambacher, 2014, str. 271) на узорку од 100 јапанских студената. На основу евалуације језичких способности испитаника путем ТОЕИС теста⁶, ови аутори истичу да су ТЕД видеи имали виталну улогу у процесу унапређења вештина слушања и вербалног изражавања, наглашавајући да су испитани студенти били задовољни својим језичким напретком. Лију (Liu, 2021) је такође испитала важност ТЕД видеа у настави, укључивши кинеске докторанде у своје десетонедељно истраживање. На основу анализе њихових осмоминутних презентација и одговора добијених у оквиру упитника о степену анксиозности у комуникацији, 166 чланова експерименталне групе је демонстрирало далеко мањи ниво анксиозности током усменог изражавања на енглеском језику од чланова контролне групе. Сходно томе, ауторка закључује да су ТЕД видеи имали позитиван ефекат на развој комуникативних вештина испитаних лица.

Имајући у виду све наведено, може се извести закључак да су наставне активности у оквиру програма енглеског језика које Кутак организује базиране на савременим приступима, стратегијама и техникама учења у настави страног језика и да су, стога, корисне за унапређење есенцијалних вештина и знања енглеског језика код одраслих. Међутим, пошто је овај рад теоријског карактера, он као такав представља први и основни корак за спровођење емпиријских истраживања, помоћу којих би се на темељан начин испитали ставови полазника и њихова искуства у вези са програмима које су похађали. Ради добијања прецизних и свеобухватних закључака, неопходно је имати што већи узорак, што би се могло постићи анкетирањем чланова Кутка из свих градова земље у којима се он налази. Било би интересантно, између осталог, испитати која група полазника је највише тежила да унапреди граматичко знање, а која комуникативне вештине, и на којем програму су та лица успела да остваре задате циљеве. Такође,

⁶ ТОЕИС тест је међународно признат тест који процењује ниво језичких компетенција потребних за успешан рад и пословну комуникацију на енглеском језику (ETS, 2023).

пожељно је да будућа истраживања узму у обзир и ставове предавача, као и резултате иницијалних и завршних тестова провере знања, како би се стекао бољи увид у степен напретка одређене групе полазника након похађаних програма.

ЗАКЉУЧАК

Главни циљ овог рада је да се анализом релевантне литературе и истраживањима на тему учења страног језика сагледа улога Америчког кутка у пружању подршке одраслим корисницима у усвајању знања енглеског језика. Закључује се да су програми енглеског језика које ова библиотека организује за своје чланове од важности не само за развој њихових лингвистичких вештина већ и за стицање кључних комуникативних компетенција неопходних за успешан разговор на циљном језику.

С обзиром на чињеницу да предавачи у Кутку изводе наставу ослањајући се на кооперативан приступ учењу, полазницима је омогућено да буду активни учесници у наставном процесу, чиме се аутоматски повећава њихово самопоуздање и заинтересованост за самостално стицање језичких знања. Вредност програма енглеског језика, који су намењени развоју комуникативних способности, огледа се и у коришћењу аутентичних материјала који омогућавају полазницима да препознају, усвоје и примене у пракси оне језичке форме које изворни говорници енглеског језика свакодневно користе. Додатно је важно нагласити да се поменути програми баве актуелним друштвеним темама и питањима, што полазнике стимулише да учествују у аргументованој дискусији са осталим саговорницима.

На крају, треба истаћи да је разумевање рада Кутка у контексту пружања услуга енглеског језика релевантно за наставнике енглеског језика у оквиру свих школских нивоа, будући да би у својим учионицама могли да тестирају ефикасност одређених метода и стратегија које су претходно разматране у овом раду. Иако се све више одступа од традиционалног модела у настави страног језика, он је и даље веома заступљен у образовним установама наше земље. Стога, примена иновативних метода и садржаја који се користе у Кутку могла би да допринесе унапређењу устаљених наставних пракси.

Литература

- American Corner Kragujevac (2018). *English Language Programs*. Unpublished Internal AC Report.
- Berg, M. V. (2009). Intervening in Student Learning Abroad: A Research-Based Inquiry. *Intercultural Education*, 20 (sup1), S15–S27. <https://doi.org/10.1080/14675980903370821>
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Oxford, UK: Longman.
- Carlson, J. S., Burn, B. B., Useem, J. & Yachimowicz, D. (1990). *Study Abroad: The Experience of American Undergraduates*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Davidson, N. & Major, C. H. (2014). Boundary Crossings: Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Problem-Based Learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3&4), 7–55.
- Despotović, M. (2016). *Adult Education in the Western Balkans – An Empirical Perspective*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih & DVV International. [In Serbian]
- Durbaba, O. (2014). Aspects of Language Planning at the Local Community Level: A Case Study. In: J. Filipović & O. Durbaba (Eds.). *Languages in Education and Language Education Policies* (pp. 51–73). Beograd: Filološki fakultet. [In Serbian]
- Grandić, R. & Stipić, M. (2011). New Quality of Education: A Chance for a Better Future. *Pedagoška stvarnost*, 57 (5–6), 410–425. [In Serbian]
- Halder, S. & Saha, S. (2023). *The Routledge Handbook of Education Technology* (1st ed.). Routledge India. <https://doi.org/10.4324/9781003293545>
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Horwitz, E. K. (1986). Some Language Acquisition Principles and Their Implications for Second Language Teaching. *Hispania*, 69 (3), 684–689. <https://doi.org/10.2307/342782>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuka, E. (2012). Concept of Informal Education. *Život i škola*, 58 (27), 197–203. [In Croatian]
- Liu, M. (2021). Changes in and Effects of TED Talks on Postgraduate Students' English Speaking Performance and Speaking Anxiety. *Journal of Language and Education*, 7 (3), 104–118. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11632>
- Mitchell, K. (2012). A Social Tool: Why and How ESOL Students Use Facebook. *CALICO Journal*, 29 (3), 471–493.
- Murray, D. E. & Christison, M. (2011). *What English Language Teachers Need to Know Volume I: Understanding Learning*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846339>
- Ning, H. & Hornby, G. (2010). The Effectiveness of Cooperative Learning in Teaching English to Chinese Tertiary Learners. *Effective Education*, 2 (2), 99–116. <https://doi.org/10.1080/19415532.2010.522792>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Obari, H. & Lambacher, S. (2014). Impact of a Blended Environment with M-Learning on EFL skills. In: S. Jager, L. Bradley, E. J. Meima & S. Thouësny (Eds.). *CALL Design: Principles and Practice; Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands* (pp. 267–272). Dublin: Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2014.000229>
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 81 (4), 443–456. <https://doi.org/10.2307/328888>
- Pavićević, M. & Petrović, D. (2015). Differences Between Formal, Non-Formal and Informal Education. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, 9, 103–113. <https://doi.org/10.5937/zrufpl1509103P> [In Serbian]

- Pešikan, A. (2010). The Contemporary View of the Nature of School Learning and Teaching: The Socio-Constructivist Perspective and Its Practical Implications. *Psihološka istraživanja*, 13 (2), 157–184. [In Serbian]
- Samayoa, P. (2017). The Extent of Influence That Genre Conventions Have on TED Talks. *Stylus*, 8 (2), 46–59.
- Shao, Y. (2011). Second Language Learning by Exchanging Cultural Contexts Through the Mobile Group Blog. In: S. Thouësny & L. Bradley (Eds.). *Second Language Teaching and Learning With Technology: Views of Emergent Researchers* (pp. 143–168). Dublin: Research-publishing.net.
- Suherdi, D. (2021). *Online Teaching of English as a Foreign Language in Indonesia: Lessons From COVID-19 Pandemic*. Ngaglik, Sleman: Deepublish.
- Tomlinson, B. (2012). Materials Development for Language Learning and Teaching. *Language Teaching*, 45 (2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Torma, A. (2009). Children's Corner. *Pančevačko Čitalište*, 7 (1), 120. [In Serbian]
- Urkom, A. (2016). The Media as a Tool in Foreign Language Acquisition. *Godišnjak Fakulteta za kulturu i medije*, 8, 263–276. <https://doi.org/10.5937/gfkm1608263U> [In Serbian]
- Van Lier, L. (2006). Internet and Language Education. In: M. Berns & K. Brown (Eds.). *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 287–292). Elsevier.
- Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zarrabi, F. (2016). A Study on Cooperative Language Learning: The Impact of CLL Approach on English Language Proficiency of EFL Learners. *European Journal of Education Studies*, 1 (2), 119–132.

Електронски извори

- Biblioteka grada Beograda (2021). *Izveštaj o radu Biblioteke grada Beograda za 2020. godinu*. Preuzeto 26. decembra 2023, sa <https://bgb.rs/wp-content/uploads/2021/09/BGB-Izvestaj-o-radu-2020.pdf>
- ETS (2023). *The TOEIC Program*. Retrieved January 20, 2023 from <https://www.ets.org/toEIC/test-takers>
- Grad Užice (2020). *Izveštaj o radu Narodne biblioteke Užice za 2019. godinu*. Preuzeto 26. decembra 2023, sa <https://uzice.rs/wp-content/uploads/2021/05/Izve%C3%ADtaj-Biblioteka-kona-ian.pdf>
- U.S. Embassy in Serbia (2019). *American Corners in Serbia*. Retrieved December 20, 2023, from <https://rs.usembassy.gov/education-culture/american-corners/>

Dušan B. Ivanović⁷

Department of English, Faculty of Philology, University of Belgrade

EXAMINING THE ROLE OF THE AMERICAN CORNER IN PROMOTING THE DEVELOPMENT OF ENGLISH LANGUAGE SKILLS AMONG ADULT EFL LEARNERS

Abstract: The American Corner serves as a cultural and information center that supports the growth of non-formal adult learning initiatives. This American-style library is particularly important because of the services it provides to English language learners, who visit the Corner regularly in order to hone their language skills. Thus, the aim of this paper is to investigate the role that the Corner plays in promoting the development of English language skills among adult learners through an analysis of relevant theoretical perspectives and empirical studies on English language teaching. The study begins by defining the mission of the American Corner and explaining its role in promoting the importance of non-formal learning programs. Next, the paper examines the effectiveness of the English language programs offered at the Corner by analyzing whether they rely on methods and techniques that are compatible with contemporary approaches to second language acquisition (SLA). The paper concludes by offering some suggestions for future research, which could focus on assessing adult students' perceptions of their English learning experience within the educational environment provided by the American Corner.

Keywords: American Corner, English language programs, foreign language learning, cooperative learning, TED Talks

⁷ iv.dushan@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-3764-9577>

УДК 821.163.41.09-14-93 Јовановић-Змај Ј.

821.163.41.09-14-93 Вучо А.

Прејледни рад

Примљен 17/7/2024

Прихваћен 30/9/2024


doi:10.5937/metpra27-52260

Ана И. Бисерко¹
Независни истраживач

ПОРТРЕТИ ДЕЦЕ У ПОЕЗИЈИ ЈОВАНА ЈОВАНОВИЋА ЗМАЈА И ПОЕМАМА АЛЕКСАНДРА ВУЧА²

Сажетак: Друштвене и политичке прилике одувек су утицале на књижевно стваралаштво, што се одразило и на поезију изузетно значајних песника у развоју српске књижевности за децу и младе, Јована Јовановића Змаја и Александра Вуча. У овом раду промислићемо о томе како је детињство сликано кроз Змајеву, а како кроз Вучову поезију. Направићемо паралелу између прве и друге етапе у развоју српске књижевности за децу и младе кроз сагледавање односа одраслих и деце (ауторитета и слободе), приказ школе и друштвене стварности, те сходно томе услова у којима деца одрастају. Док је Змајево дете презаштићено родитељским окриљем, Вучово дете бунтовно је, способно да о себи само брине и пронађе алтернативна решења проблема са којима се суочава. Приказећемо на који начин Вучо гради критички однос према капиталистичком државном уређењу посредством карактеризације својих јунака кроз сагледавање њихових свакодневних згода и незгода, маштања и тежњи. Размотрићемо каквим је вредностима децу учио Змај, а каквим Вучо, те шта је све имало утицаја на такву поетику.

Кључне речи: карактери деце, систем покуде и похвале, авангардна стилска формација, дете и капитализам, слобода (бунт)

1 ana.biserko@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0003-4523-648X>, рођена 1999.

2 Рад представља делимично модификован део мастер рада *Портрети деце у поезији Јована Јовановића Змаја и поемама Александра Вуча*, одбрањен 30. 8. 2023. године на Универзитету у Београду, Факултету за образовање учитеља и васпитача, под менторством проф. др Јелене Панић Мараш.

УВОД

Према Пијановићу (Пијановић, 2014, стр. 15), три су кључна имена у историји српске књижевности за децу и младе – Јован Јовановић Змај, Александар Вучо и Душан Радовић. Сваки од њих посматрао је дете, као и однос деце и одраслих, на себи својствен начин, те самим тим и градио специфичну интеракцију са младим читаоцима кроз књижевна дела преносећи експлицитне, односно, имплицитне поуке или пружајући деци могућност да досегну границе слободе и дотакну своју „звезду плаву”. Приметно је да песници сопствене перцепције света, личне друштвене и политичке ставове, систем вредности и визију о детету, какво они сматрају да треба да буде, уткају у књижевна дела посредством типских јунака у којима читаоци врло често проналазе себе, себи блиске особе или од којих уче какви би требало да буду кроз систем похвале или покуде.

У овом раду бавићемо се сликом детета у поезији Јована Јовановића Змаја и поеми Александра Вуча, те тако сазнати на који су начин ови песници посматрали дете, како су га представили и какву му улогу дали уколико направимо паралелу са светом одраслих, ауторитетом и системом правила и ограничења која диктирају друштвено прихватљиве облике понашања.

КАРАКТЕРИ ДЕЦЕ У ПОЕЗИЈИ ЈОВАНА ЈОВАНОВИЋА ЗМАЈА

Песнички опус Јована Јовановића Змаја прилично је разноврстан и широк. О чему год певао, био је благонаклон према деци, а стихови су одисали истанчаном емоцијом. Усмерићемо се на посматрање и анализу Змајеве поезије карактера, доводећи корективе у везу са стубовима друштва, те ћемо исте поредити са аспекта Вучове перцепције.

Интересантно је приметити узрочно-последичну везу између пола детета и особине која му се приписује. Како уочава Огњановић, дечаци су у Змајевим стиховима претежно изложени грдњи, критици и укуру, сразмерно степену испољавања негативних карактерних особина (Огњановић, 1997, стр. 48). Насупрот томе, девојчице су углавном сликане као вредне, послушне, уредне, савесне. Овакав начин посматрања могао би се објаснити кроз друштвену призму. Наиме, девојчице су се васпитавале за улогу мајки, супруга, домаћица, те су им сразмерно томе и приписиване особине које представљају идеале датих функција. Дечаци су васпитавани у духу стасавања за носиоце „главе” породице, те није било места страху, размажености и лењости. Змај је своје песме и прилагођавао наведеном моделу, те развио своје методе како да превенира негативне карактерне особине, а глорификује позитивне.

Прва песма за децу коју је песник објавио, а то је „Гаша”, својим почетком доноси реторичко питање: „Гашо, Гашо, тужан Гашо / Шта ће с тобом бити?” (Јовановић Змај, 3, стр. 231)³, чија је функција усмеравање пажње читаоца и њихово подстицање на размишљање о општој

³ Након што наведемо стихове, у заградама, поред аутора песме, уносимо број књиге у којој је песма садржана и број стране. Том логиком се водимо јер користимо одређене бројеве књига које припадају *Сабраним делима Јована Јовановића Змаја*, чији је приређивач Јаша Продановић.

егзистенцији. Такав почетак буди радозналост која је мотивисана промишљањем о томе ко је јунак Гаша и због чега је песник забринут за његову будућност. Наставак приказује различита занимања којима је дечак желео да се бави, али би убрзо одустао, схвативши да су сувише тешка за њега. Комичан ефекат постиже се истицањем разлога због којих би одустајао од занимања. Песник не дозвољава да лењост остане непримећена. То је уочио и Огњановић, рекавши да његов однос према дечацима, попут Лењог Гаше и Пура Моце, личи на однос јавног тужиоца према окривљеном (Ognjanović, 1997, str. 48). Последња строфа излаже Гашу подсмеху и поентира до сада речено. Лењост је и могла да пролази у младости, када је био у пуној снази. Међутим, ништа не траје вечно, те кад-тад наши поступци долазе на наплату. Тако је било и Лењом Гаши у старости: „Сад гладује и јауче, / Плаче, виче, хуче / „О младости, лепо доба, / Лудо ли ти прође, / Куку, леле, тужан Гашо, / До чега ли дође!” (Jovanović Zmaj, 3, str. 232). Песник куди лењост и указује на то како пролазе деца која одбијају да уче.

Лењост дечака Гаше није једина привукла пажњу песниковог будног ока, те се њему убрзо придружује и Пура-Моца, јединствени отпадник од вредносног система. На самом почетку песме „Пура-Моца”: „Ево, децо, то је онај Пура-Моца / Што је већем трипут бежао од оца!” (Jovanović Zmaj, 5, str. 151), истоимени јунак бива етикетан. Сликвито можемо пред собом замислити песника који се налази у друштву деце и упира прстом у враголастог дечака. Читаоци могу осетити благу непријатност саосећајући са дечаком постављеним у дату ситуацију. Наставак строфе доноси више информација о дечаку који је привукао нашу пажњу: „Лоластије лоле нема испод неба: / Појео је више батине нег хлеба.” (Isto). Извођење описног придева од именице „лола”, те његова додатна компарација, појачавају утисак јединствености дечака, као и мноштво синонима, односно, значења која се могу произвести из наведене именице. Узимајући у обзир да је хлеб основна намирница коју конзумирамо у свакодневној исхрани, јасно нам је да ни батине нису изостајале у оквирима Пура-Моцине свакодневице. Његов боравак у школи сводио се на спавање или деструктивно понашање – уништавање школских клупа, хватање мува, те њихово мучење, гађање и цепање уџбеника. Пура-Моца није нарочито волео школу, а ништа већу привлачност није осећао ни према недељним литургијама: „(...) недељом је бежао од божија храма, / у порти се тукао са алваџијама.” Повезаност између цркве и школе огледа се у томе што су Пура-Моци и једна и друга споља наметнуте, те боравак у обе установе изједначава са досадом, што је у очима детета оправдан повод за несташлуке. Како то обично бива, несташлуци имају своје последице. Учитељ је батинама покушавао да утиче на дечаково понашање, а како оне нису донеле побољшање, избацио га је из школе и послао на занат: „Тад учитељ рече: ‘Ено, синко, врата / кад за школу ниси, учи бар заната!’“ (Jovanović Zmaj, 5, str. 151). Радикић је приметио да се у овој песми однос школе и заната даје у знаку дистинкције. Па тако, занат представља казну, а шегрти сликовит пример невоспитаности (Radikić, 2003, str. 121). Требало би нагласити да нису у свим Змајевим песмама шегрти приказани на поменути начин, напротив, бројне су песме у којима се наглашава њихова марљивост и ангажованост. Интересантно је промислити о томе да ли су батине ваљано васпитно средство, те ћемо се позвати и на психологију. Активности које обављамо у свакодневном животу у великој мери

зависе од наше мотивације. Мотивација може бити спољашња и унутрашња (Рајевић, Fehratović, 2019, стр. 169). Спољашња мотивација подразумева извршавање одређене активности у циљу избегавања казне или добијања награде. Насупрот томе, унутрашња мотивација подразумева жељу за постизањем успеха, која произлази из свести да је тај успех добар за наш развој, те нам је он сам по себи награда. Можемо закључити да се батинама не може утицати на промену перцепције деце јер они не разумеју због чега је одређена активност деструктивна, већ је избегавају како би избегли непријатност. Самим тим, разговор је једино адекватно васпитно средство и приступ који у очима ученика ствара слику о томе да имају подршку и разумевање, те да верујемо у могућности њиховог побољшања. У оквиру четврте строфе уткана је народна изрека: „Занат је златан,” те песник иронично додаје „оном ком је мио”, указујући на Пура-Моцину лењост и недостатак жеље да се посвети умном или физичком раду. Ни на једном послу није се задржао дуже од пет недеља. Колико је год бежао од посла, толико је журио да направи неки несташлук: „На посао се дури, а на зло се жури;” (Јовановић Змај, 5, стр. 151). Имајући у виду да није био од оних који беспоговорно слушају, мајстори нису имали разумевања за његов карактер, те су и они батинама покушавали да га преваспитају, али без успеха – убрзо би га отерали са посла надајући се да га више неће видети. У овом моменту, можемо осетити благу прекретницу у тону песме. Стихови су нас до сада упознавали са Пура-Моциним односом према школи, цркви, послу и друштву, а у наставку имамо прилику да сагледамо какав је живот када се окрену леђа друштвеним вредностима. Уочавамо једног младића на друштвеној маргини. Пародирано је једино занимање у којем је истрајао – лола од заната. Постао је младић који скита, коцка се, проводи време у лошем друштву. Оцу и мајци је врло болно да гледају сина на погрешном путу, те да хране нерадника, пробисвета: „Скита се и луња, пролазе му дани – / жалосна му мајка што дембела храни” (Isto). Приметно је да савети више не помажу, чиме нам је сутерисано да са таквог пута повратка нема. То је младић који псује, лаже, те је лирски субјект с правом забринут за наредне кораке које би могао предузети: „Ох, сачувај боже, чисто не смем касти, / потраје ли тако, тај ће још и красти...” (Isto). Последња строфа нам открива да је портрет Пура-Моце визуализација једног деде, који себе назива добрим, а своју доброту правда тиме што је за добробит деце приказао како изгледа, а затим и како пролази, дете, односно, младић који се ода пороцима. Експлицитно наглашава деци да се таквих клоне, чиме етикетира и друштвено изолује децу која Пура-Моци сличе. Уколико промислимо, уочићемо да је суноврат почео од дечаковог односа према оцу и школи. Такво запажање не би требало да нас чуди ако узмемо у обзир друштвене околности. У школи је владала чврста дисциплина и њена вредност и важност била је неоспорна. О томе је писао и Данојлић, размишљајући о Змајевом односу према вредносном систему: „Стога он осуђује Пура-Моцу (...) као побуњеника против самих стубова на којима друштво стоји: породице, цркве, школе, радне дисциплине.” (Данојлић, 1976, стр. 78). Песма „Пура-Моца” подстакла је многе теоретичаре и проучаваоце књижевности на размишљање. Влада Стојиљковић нас наводи да се запитамо шта је Пура-Моцу навело да бежи од куће, те истакао да би и он бежао од оца да је јео више батина него хлеба (Stojiljković, 1980, стр. 262). У одбрани нас је подсетио да смо сви ми током одрастања

правили несташлуке, лагали, преписивали на часу, долазили кући са чворугама. Морамо се сложити са овим становиштем. Несташлуци су саставни део детињства и готово да нема детета које се може похвалити тиме да никада није било изложено грдњи или критици. Па ипак, било би комично рећи да су нас ти несташлуци навели на погрешан пут. Слажемо се да песник према Пура-Моци и деци која му сличе није имао милости, али је покудом исказаном кроз иронију и експлицитном поуком имао намеру да испуни функцију коректива. Некима од нас је тешко да разумемо песников приступ јер морамо признати да су нам несташна деца необично симпатична. Интересантно је приметити да је Данојлић промишљао о томе да ли је нешто од таквих симпатија било и у самом песнику, те да је можда и њему срце заиграло док је описивао најлоластијег лолу (Danojlić, 1976, str. 79).

Змај није учовао искључиво непожељне облике понашања. У песми „Глете шта бива од доброг детета”, главна јунакиња је девојчица Анђуша. Песма је логички подељена на две целине – Анђуша као млада девојка, девојчурак, и Анђуша као одрасла жена, мајка. У својој раној младости, приказана је као уредна, изузетно вредна и добра девојчица којом се њена околина може хвалити и поносити. Досада није налазила место у њеном дневном распореду, пажљиво је планирала и организовала обавезе. Устајала је рано, доносила воду, чешљала се и умивала, цепала мајци дрва, извршавала школске обавезе. Када добије задужења, одмах прионе на посао: „Па куд мајка мигне оком, / Там’ потрчи Анђа скоком” (Jovanović Zmaj, 6, str. 44). Мајчина је намера да девојчицу припреми за улогу домаћице, те она шије, пере, чисти. Анђушин однос према мајци суштински је различит од Пура-Моциног односа према породици. Други сегмент који је важно сагледати је девојчицин однос према школи. Није бежала од школе, штавише, рекло би се да је радо приступала школским обавезама: „И у школу стигне прва. / Лепо пише, лепо чита, / Ко шта не зна, њу запита, / Она сваком радо каже, – / Са свих страна Анђу траже.” (Isto). Племенита девојчица вршњаке је поштовала и помагала им. Насмејана је и ведре. Интересантно је приметити још једну слику коју је песник опазио, а то је однос према традицији и отаџбини: „А кад српску песму пева, / У оку јој огањ сева.” Јасно нам је да је овакав приступ српским обичајима и традицији песнику необично драг, што је истакао и Огњановић, рекавши да Змајева поезија носи и национално родољубиво обележје, те Змај упућује малишане да воле своју земљу и свој народ. Такве тенденције објашњава тиме што је Змај живео у време када се на сваком кораку исказивало патриотско осећање (Ognjanović, 1997, str. 51). Узевши изнето у обзир, Змај је у том огњу видео продужење српске врсте и очување традиције. У првом делу песме, учили смо семе (девојчицу) које се заливало и неговало, док се у наставку песме упознајемо са оним што је изникло из тог семена. Анђа је постала жена и мајка, а племенитост и доброту задржала је: „Стрина-Анђом сви је зову, / Јер свакоме добра чини; / Сад је Анђа анђо прави / Целој својој околини. / Ко је брижан, њој се јави, / А она га опорави. / Јадни, гладни стрину траже, / Она теши и помаже.” (Jovanović Zmaj, 6, str. 44). Приметан је емпатичан однос према другима, осетљивост на људску патњу и муку. Анђа попут правог анђела свије своја крила и одагна негативне мисли речима утехе. Рекло би се да је песник добро приметио ватрени огањ у погледу патриотских осећања Анђуше: „И душу би своју дала / За свој мили српски род. / Право вели пословица: / ‘Какво семе, такав плод’“ (Isto).

Постоје изоловани примери Змајевих песама у којима девојчице испољавају негативне особине. У песми „Срда”, јунакиња Евица из позиције првог лица говори о томе како изгледа када се наљути: „Ја се често намрштим / И станем за врата, / Пак се срдим и срдим / По два, по три сата.” (Јовановић Змај, 5, стр. 305). Симпатично је њено невино признање да ни сама није сигурна због чега се срди, те не уме да одговори на питање које јој упућују отац, мајка и тетка. Много јој је труда потребно да се орасположи, али у моменту када до тога дође, запита саму себе: „Што си била луда?”. Јасно нам је да срдитост није пожељна особина, али Евица није изложена песниковој критици. Песник разуме дечју природу, а његовом благом погледу додатно доприноси чињеница да је сама себи коректив. Необична је перспектива у којој деца сама уочавају неоправданост сопствених поступака, признају их, те се запитају због чега су поступили на одређени начин. Имплицитна поука која је уткана у садржину ове песме јесте важност признавања сопствених грешака. Не можемо увек поступати исправно, али је врло важно да о својим поступцима размислимо и поставимо себи питање које је поставила Евица. Поред наведеног, можемо размислити о томе да ли је критика изостала, а разумност преовладала на крају песме само због тога што је у питању девојчица. Очекује се од девојчица да буду разборите, што је Евица постигла на крају песме. Ипак, није неуобичајено да се запитамо да ли би срдитост Пура-Моцу или Лењог Гашу одвела на погрешан пут.

Однос ауторитета и слободe

У песми „Материна маза” (Јовановић Змај, 5, стр. 10), главни јунак је дечак Лаза који одмах на почетку песме бива изложен читалачкој пажњи и радозналости. Песма има приповедни тон. Сазнајемо да у селу постоји дете кога не зову по имену – Лаза, већ, испоставиће се, по карактерној особини – Материна маза. Како би надимак био оправдан, у наставку нам се пружају бројни примери који указују на поступке од значаја приликом његовог именовања. Наиме, уколико му се не устаје из кревета, он врло лако пронађе разлог због којег би требало да у њему остане уз јасан покушај да изазове сажаљење и бригу одраслих: „Кад сва деца устану, / Он и онда спава, / Кад му кажу: Устани! / Њега ‘боли г’ава” (Јовановић Змај, 5, стр. 10). На крају строфе, цитирају се Лазине речи, те уочавамо да тепа. То нам довољно говори о дечаковој размажености. Приметна је несамосталност детета: „Кад устане, не уме / Да се сам обуче, / Не сме да се умије, / Иште воде вруће.” (Isto). Лазини поступци проткани су хумором, необично су занимљиве реакције: „Кад га жуљи ципела, / Он ципелу туче, / Тад га рука заболи, / Па онда јауче.” (Isto). Такав поступак сведочи дечјем схватању да су све ствари око њих живе. У овом случају, дете изједначава ципелу са човеком, те има потребу да је „казни” због тога што га је повредила. Лаза је вечито незадовољан и шта му год други понудили или пружили, тражиће супротно: „Кад му даду јабуку, / он би хтео шљива, / кад му пруже погачу, / онда би кољива.” (Isto). Поред посебних прохтева и тепања, симулирањем различитих болести покушава да усмери пажњу на себе, те га врло често нешто боли – „тиба”, „ц’ева”, рука, „г’ава”. На критику реагује плакањем, ваљањем, недоличним понашањем. У последњој строфи, хумор полако прераста у сарказам. Наглашава се колико је његов надимак подругљив и сраман: „Па зато га не зову / По имену:

Лаза, / Већем јадно, жалосно: / материна маза!” (Isto, str. 11). Песник попут огледала приказује деци како изгледају у очима своје околине уколико поступају и понашају се попут Лазе. Рекло би се да песник добро разуме да ће их тиме више пецнути и посрамити, него у случају када би им директно казао да не буду размажени. Важно је сагледати ову песму из перспективе односа одраслих и деце. Размаженост врло често произлази из претераног „мажења” детета. Сваки родитељ воли своје дете и над њим бди, што је рационално, док не оде у другу крајност. Наиме, Лаза је типичан пример презаштићеног детета, детета „у златном кругу”. Такво дете несвесно је друштвене стварности, те би врло тешко поднело критике и животне недаће, навикнуто на топлину и заштиту. Не бисмо могли сасвим тврдити да је Лаза спреман и о себи да брине, а камоли да сноси одговорности и прихвата поразе. Можда на први поглед изгледа да је Лази све допуштено, али уколико продремо у дубље слојеве ове песме, учиниће нам се да то није слобода јер слобода подразумева нашу способност да се сналазимо у различитим животним ситуацијама, стојички прихватамо поразе и радујемо се победама, правимо грешке и сносимо одговорност за њих.

ПОЕТИЧКЕ ИДЕЈЕ АЛЕКСАНДРА ВУЧА

Вучов отац био је трговац, поседовао је одређени капитал и имао своје особље, према којем је био строг. Врло је важно приметити да је Вучо пропагирао друштвену једнакост, гнушао се сваког ниподаштавања радника, иако је и сам пореклом припадао класи имућних. Својим опредељењима показао је да би пре изабрао слободу но сва богатства света. Историја нам је донекле и показала тај парадокс, те врло често бунт исказује младост која је и сама пореклом „владајућа” класа. Вучо се окренуо свету детињства, те је дете постало прототип онога што сваки човек треба да буде. Друштвену стварност у политичком, економском и социјалном смислу приказао је реалистички, док је деци дао улогу ослободилаца таквих стега. Вучова деца нису поштеђена испијања „чаша жучи”, већ су, како би се песнички изразио Милан Ракић, спознали живот и невоље праве. Долап је симбол људског страдања, а капиталистичко друштво за Вуча је робовласништво, експлоатисање уз одсуство било каквих хуманистичких вредности. Можемо нагласити да је својом поемом отворено приказао живот запостављеног детета које ради, без обзира на то што је још увек дете, а врло често оскудева и у задовољавању базичних људских потреба. Како је у Змајевој поезији наглашено да лоше пролазе деца која запостављају школске обавезе, тако су овде наведена становишта негирана, те је сутерисано да труд и рад нису увек повезани са благостањем нити „карта” за добар живот.

Ликови деце кроз друштвену стварност у ѿеми Подвизи дружине „Пет петлића”

Поема *Подвизи дружине „Пет петлића”* почиње реалистичким описом места на којем се радња одвија. Простор између две крајности – бакалнице, чији слатки излог мами погледе и чежњу сваког детета, и девојачког института, мистичног простора који у деци буди језу – по-

везан је градском улицом, кривудавом попут реке. Стара кућа института одише духом прошлог времена, спартанске дисциплине и некадашњег живота који је постојао у свакој од штићеница, док нису постале његов део. Чини се да време у њему не протиче, док је од „од мирисне бакалнице”, па до „дућана и кафана” темпо живота убрзан под утицајем урбанизације, те је тај простор симбол новог времена обузетог капиталистичким уређењем. У животу се често каже да новац, иако олакшава свакодневни живот, није мерило среће, већ да „срећу чине мале ствари”, што доказују ови симпатични дечаци својом игром која одише слободом, радосћу и другарством. У близини института, иза старог плота, окупља се чувена дружина „Пет петлића”. Није случајно што је песник својој дружини дао такав назив. У хералдици петао представља симбол храбрости и спремности за борбу без обзира на последице (Dikić, 2011), а своју ће одважност ово друштво и доказати.

Вучо је врло живописно представио дечачку дружину, те нас сваки од њих подсећа на „супер хероја” својом сведеношћу на доминантну особину. Крака је „у стању кад затреба да прескочи сваки зид”, а и вид му је изузетно добар: „А кад жмирне левим оком, кроз најцрњу помрчину / Угледаће паучину / Тако има оштар вид.” (Vučo, 1981, str. 63– 64). Опис Кракиног живота сликовит је пример експлоатисања радне снаге и приказ суровости друштвеног уређења тридесетих година. Иако су били још деца, Петлићи су морали да раде, што говори о томе да ни деца нису поштеђена борбе за општу егзистенцију у оквиру таквог уређења. Наиме, Крака је шегрт код мајстора Лазара. Проучавајући мајсторову личност, јасно нам је да је он симбол капитализма, репрезентативан пример односа надређени–подређени у периоду између два рата. Парадокс уочавамо кроз истицање супротности између Лазара и Краке. Док Лазар „дрема цео дан”, Крака је врло вредан. Природно би било да Крака убира плодове свога рада, али је истина сасвим другачија, те се богати и управља капиталом мајстор Лазар, а Крака нема довољно новца ни за основне људске потребе, па на све то добија батине и грдње. У нама такав однос буди револт, те није случајно што се песник „поиграо” с народним изрекама и указао на њихов бесмисао кроз истицање супротности између поука које пласирају и реалних животних прилика. Обратимо пажњу на следеће стихове: „И док суви, глуви буквар по школама децу учи / Да је сваки занат златан” (Isto, str. 64). Буквар је „сув” због тога што децу учи теоријски, по принципу – вредном се труд исплати, а „глув” је јер не ослушкује несклад између теорије и праксе. Мајстор Лазар даје пример Краки како су и други тешко живели, па је потребно много да се намучи како би пристojно живео, иако је, парадоксално, све време и улагао труд, те његова плата не би смела да буде израз добре воље надређеног: „Занат нико не научи / Док се добро не намучи... / Без алата ни заната / Шта ће теби, Крако, плата? / Кад је мого чак и Вапа / Без тих ствари да не цапа!?” (Vučo, 1981, str. 64). Вучо је овај исказ градио системом асоцијација који потпуно огољује реалност. Љуштановић је писао да је овде реч о Милану Вапу, који се из сиротиње, „без ципела и капута”, уздигао до власника фабрике хартије (Ljuštanović, 2009, str. 79).

Вечито гладни дечак, симболично назван Ждера Њоре, ни по коју цену не напушта друга у невољи. Њоре ради у фабрици трикотаже, али услови рада ни тамо нису ништа бољи: „У фабрици трикотаже, / Где машине целог дана плету вуну нит по нит, / Од малог Њора траже

/ Да, погрбљен, патос маже, / И да нема апетит...” (Vučo, 1981, str. 64). Машине су синоним за људе, много се и напорно ради, док су плате мизерне. Плата не задовољава ни основне потребе, те је мањи апетит неопходан. Према Масловљевој хијерархији животних потреба, потреба за храном спада у ред базичних потреба. Нижи нивои морају се задовољити пре него што се активирају потребе виших нивоа (Andonov, 2022). Не чуди што таква ситуација у њему буди љутњу, те често ноћу, гладан, сањари да постане „риба кит” и освети се газдама.

Лицемерје и суровост животне стварности косе се са унутрашњим вредностима и осећањима деце. У условима тешког рада, угрожавања интегритета личности, Јова се штити од ужаса друштвеног стања у периоду између два рата својом имагинацијом. Делује да је саградио свој унутрашњи свет, а стварност користи као простор „преживљавања”, док праве људске вредности не извојевају своју битку и преузму примат над злом. Све нас ово асоцира на драму Љубомира Симовића „Путујуће позориште Шопаловић” и чувеног глумца Филипа Трнавца који својим „древним мачем” живи своју глуму и тиме се штити од крви и ужаса у време окупације. Филип је реалне животне околности у којима се нашао замислио као улогу коју треба да дочара и тиме се заштитио од унутрашњих ломова. Јова се не плаши мрака из два могућа разлога. Први лежи у чињеници да се школује, чита и вероватно је свестан да чудесна бића постоје само у машти, а та идеја садржана је и у Змајевој „Песми о Максиму”. Други разлог подразумева свест о томе да су и вампири мање страшни од људи које карактерише недостатак емпатије. Јова је сачувао емоционалност у мору отуђености и својим идеалима представља идеал друштва, какво оно треба да буде.

Вучови дечаци повезани су условима живота у којем живе, припадају класи „сиромашних”. Они су незадовољни, побуњени, љути на живот, који се око њих одвија, и парадоксалне поступке одраслих. Дечаци се разликују по особинама које поседују, а разлике их чине кохерентном групом у којој сваки од њих има одређено задужење дато по доминантној особини. Супротно дечацима живо развијених особености, описане су девојчице из девојачког института. Горак укус оставља опис који приказује „укалупљене” девојчице које се ни по чему не разликују међу собом, осим по физичким карактеристикама: „Сва су лица / Девојчица, / Ко посута брашном – бела. Затим редом, / Све под кредом, / По висини као лонце, / Стара сестра Калавестра / Једну поред друге ређа: црне, смеђе, плаве главе, / Једну поред друге тиска, / Све под конце, (...)” (Vučo, 1981, str. 68). Лица девојчица бела су јер је живот из њих испијен, ван контроле сестара не могу да развијају своја интересовања. Институт је описан као простор страве, објекат из најгорих ноћних мора. У њему „зидови одјекују ко пећина нека пуста” (Isto, str. 68), нема радости нити дечје граје, што би се очекивало од простора који настањују деца. Строгу, спартанску дисциплину одржава махом стара сестра Калавестра уз помоћ слуге Гуге, при чему обоје делују као представници мрачних сила. Калавестра делује као да се „гуши”, те се чини да однос према деци произлази из личног животног незадовољства. Једина девојчица која се својим особеностима издваја из мора истих, јесте девојчица Мира: „Сваког дана после подне, у несносном овом миру, / Као дирка на клавиру, / За који већ давно нико није сео да засвира, / Поред својих другарица, / Ђути лепа девојчица, / Враголаста, мала Мира.” (Isto, str. 69). Од других девојчица разликује се потребом и покушајем да се спасе.

Насупрот неслободи девојчица поставља се слобода дечачке дружине. Током играња иза плота користили су импровизоване играчке, што је одлика социјалног статуса, али и скромности: „По њему се чвор од крпа боље него фудбал пика, / Истргнуто дно од канте даље него дискос баца / По њему се трчи, цупка, котрља и бесно чика.” (Vučo, 1981, str. 70). Нису им потребне скупе играчке да би њихова игра била реалистична и радосна. О класном статусу говори и тренутак када је Њоре донео скривену лопту, те су погађали о чему је реч, помисливши на птицу, јаје и поморанџу, само не на лопту. Птица је повезана са игром, али и делима ових дечака јер је њен лет асоцијација на слободу, неспутаност снова и маште.

Од тренутка када је Буља пренео дружини јауке девојчице Мире, они су осетили људску потребу да јој помогну и спасу је ропства: „И ко праве кукавице, редом бисмо хуље били / Кад је не би брже-боље пошто-пото избавили.” (Vučo, 1981, str. 76). У условима друштвене отуђености и недостатка емпатије, нису могли да дозволе да избришу и безбрижност једног детињства, те претворе дете у „робота”, какви су одрасли и сами. Мирино заточеништво послужило им је као повод да крену у борбу, како за Мирино ослобођење, тако и за измену друштвених односа и неправде. Њихова игра постаје „игра ослобођења”, те подстакнути маштом, изналазе различита решења, која у неким ситуацијама залазе у простор фантазије.

Првобитни план спасавања пропао је због Ждерине глади, али им је алогични Јовин сан у шуми, као хтонском простору, донео решење. Старац који прави абажуре пристао је да направи луфtablaон, а мотивисаност се не мора свести само на јавно признање. Наиме, старац је симбол старог света: „Опазићеш издалека, / У мемљивом густом хладу, / Грбаву и стару кућу, већ одавно склону паду” (Vučo, 1981, str. 87). Када направи абажур: „Појури му крв по лицу, / И поносан, лудо срећан, док му пацов капут цима, / Своју седу главу клима / Ко госпођа Помпадур.” (Isto). Старчева скромност срећу налази у малим стварима, што га прближава Петлићима, а разликује од присталица капитализма. Положај његове куће је такав да га многи гледају „са висине” у буквалном и пренесеном значењу те речи. Делује да се нада да ће борба за емпатичне друштвене односе резултирати победом.

Дечаци су успели да спасе Миру, што је Калавестру мотивисало да покуша да спречи њено бекство и да је врати у „тамницу”: „Калавестра, шпијун стари, ко хијена бесно јурну. / Зграби сапун, метлу, теглу, / Са шпорета врелу пеглу, / И сва крвава, слична свраци, / На цираду луфтбалона све те ствари с дреком баци.” (Vučo, 1981, str. 92). Упркос запаљеном балону успели су да се безбедно спусте, захваљујући двома бандерама, а: „Аскерланд је сведок био (неверник је сваки хуља) / Кад се ово чудо деси: На жицама телеграфа / Луфтбалон се наш обеси.” (Isto, str. 94). Како смо већ навели, многе авантуре Петлића делују невероватно, иако су често базиране на реалним компонентама, а због својих фантастичних примеса, песник је одлучио да им директно сведочи јер верује да: „За децу нема границе између могућег и немогућег, њихов дух води ка слободи. (...) Деца воле да руше и прескачу ограде и у буквалном и у пренесеном смислу те речи.” (Ognjanović, 2002, str. 102). Према томе, не би требало доводити у питање реалност њихове добронамерне акције.

Петлићи су знали да се није лако ослободити друштвених стега, те им Мирино ослобађање није донело потпуни мир. Њихове наивне идеје о скривању Мира подсетиле су нас на то да пратимо дечју авантуру. Коначно решење била је Ада Занога, симболичка и просторна оаза, будући да је водом одвојена од града. На путу ка Ади учили су гротескну Калавестрину појаву: „У костиму за купање, згрчена и полугола, / Мека као гњило воће / И мршава као трола / Која штрчи из трамваја, / Стоји сестра Калавестра са корпицом пуном јаја.” (Vučo, 1981, str. 97). Упркос свим недаћама, Петлићи су се настанили на Ади, утешили Миру и одлучили да зачну нов живот.

Читаво друштво кренуло је у потрагу за децом, али: „Све је залуд, јер петлиће / Ухвати-ти нико неће.” (Isto, str. 100). Огњановићево мишљење је да се свет одраслих и свет деце веома разликују, те сваки почива на својој аутономији. Петлићи су репрезентативан пример младих који се нису искварили ни под притиском друштвених прилика и система вредности које такве прилике пропагирају. Они су симбол племенитости, другарства, емпатије, храбрости. Насупрот њима налазе се одрасли чији је свет обезвређен и намере усмерене искључиво ка стицању личне користи. Мирину патњу одрасли нису чули јер су „оглувели на срце”. Ипак, они су свесни да одрасле не могу променити, али морају и могу сачувати вредности које негују у себи. Таква свест подстакла их је да се изолују од друштва и започну свој живот испочетка. Па тако: „На Заноги, лепој ади, / Задовољно живе деца, / И док Буља кућу гради / Од дасака и од блата / Док рибице Крака пеца / Или дивље жабе хвата, / А Ђођа са лепом Миром, / Далеко од подлог света, / Целог дана срећно шета (...)” (Vučo, 1981, str. 101).

Оштра критика друштва садржана је у завршном делу поеме, почев од Њорине песме: „Копао сам као пијук... / Копао сам као црнац / Који другом злато кује... / Зато само једно желим: / Да ме кроз тај искрен јаук / Сваки другар добро чује...” (Isto). Наглашава се да су одрасли склони лажима и сујеверју, те их не треба слушати када говоре да „по свемоћном ђефу неба / Долази земаљска греда: / Богатство или беда.” (Isto, str. 102). Ако бисмо прихватили такво мишљење, пристали бисмо да се ствари одвијају без наше контроле, што значи да бисмо се препустили судбини верујући да не заслужујемо боље од онога што имамо, а такав став резултира стагнацијом. Даље истиче да „Пролеће баш никако неће / Да пукне и блиста” (Isto), упркос причи о Божијој милости. Вучо овим исказом показује антирелигиозни став и иронично доводи у питање постојање Божје правде. Врло упечатљива строфа доводи критику друштва до врхунца: „Највећим делом света данас крекећу паре. / Уместо плодних њива дремају смрдљиве баре; / Највећим делом света данас су још једино сити / Хуље и паразити.”, а затим се поентира исказом да је остали народ песак којег нико ништа не пита, те може и да „цркне” и да „скита” (Isto, str. 102–103). Указује се на класну раслојеност, па тако један део народа живи мучно радећи и бива изабљиван, док други живи паразитски, можемо слободно рећи „робовласнички”. Вучови мали побуњеници успели су да се изборе за своју слободу, али том приликом нису променили друштво, већ су изградили нови свет обликован по њиховој вредносној мери. У том свету места за класне разлике нема нити за ниподаштавање, већ само за љубав.

РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ ПРВЕ И ДРУГЕ ЕТАПЕ У РАЗВОЈУ СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Упознали смо се са поетиком Змаја и Вуча проучавајући њихову поезију пажљиво и непристрасно, што нам омогућава да истакнемо разлике које смо уочили, а које су врло радикалне. Но, пре него што приступимо разликама, није згорег признати да ове песнике одликује врло значајна сличност, а то је безрезервна љубав према деци.

Разлике између прве и друге етапе, започећемо запажањима Милована Данојлића:

„Змајево дете је дете честите грађанске средине, чије је место у друштву сигурно, задаци јасни, обавезе утврђене. У том детету песник осећа будућност нације, њену унутрашњу снагу. Простор за игру, за необавезну забаву и несташлуке, врло је широк, али је под надзором. Неке основне вредности друштва никад се не доводе у питање” (Данојлић, 1976, стр. 85).

Змајева деца живела су у приградским насељима, вароши, док је Вучо први пут у поезију за децу увео простор града, што можемо уочити на почетку поеме *Подвизи дружине „Петлићима”*, пратећи ток „криве реке”, односно, улице: „Од излога бакалнице, / Где се диже пирамида покривена чоколадом / И мирисне бербернице / Која баш на углу чека да наиђе човек с брадом (...)” (Vučo, 1981, стр. 63). Посебну пажњу привлачи нам последња реченица Данојлићевог цитата: „Неке основне вредности друштва никад се не доводе у питање.” (Данојлић, 1976, стр. 85). Змајево дете живело је у другачијим условима, док у капиталистички уређеном друштву Вучово мора да доведе у питање друштвене вредности, почев од школе, преко цркве, па све до односа надређени–подређени. Капитализам није имао милости ни према деци, те су она практично „прогнана из раја”.

У Змајевој поезији одрасли су стража, која подешава живот деце према моделу идеалног детињства, док су Вучови јунаци ослобођени таквог присуства родитеља и родбине (Pražić, 2002, стр. 58). Упоредимо у том контексту песму „Материна маза” са Вучовим *Петлићима*. У песми „Материна маза”, дечака Лазу одликује велика размаженост: „Кад сва деца устану, / Он и даље спава, / Кад му кажу: Устани! / Њега боли глава.” Петлићи немају прилику да буду размажени јер нису заштићени родитељским окриљем, већ су директно изложени борби за сопствену егзистенцију, те напорно и мукотрпно раде. Самим тим, директно се намећу две супротности. Док су Змајева деца у „златном кругу”, заштићена и несвесна друштвене стварности, Вучова деца су израбљивана, не добијају плату, свесна су друштвене стварности јер је осећају на сопственој кожи – они су гладни, побуњени, кивни на друштво.

Вучо није дечацима сугерисао да се повинују вољи надмоћних, већ их је подстицао да се активирају, критички осмотре своје окружење, радујући се и сам њиховим покушајем ослобађања од друштвених стега, што видимо у стиховима: „Аскерланд је сведок био / Кад се ово чудо деси: / На жицама телеграфа / Луфтбалон се наш обеси (...)” (Vučo, 1981, стр. 93–94). Колико је овим стиховима желео да читаоци поверују у реалност дечачких акција, толико је и сам осећао дух борбе против поробљавања. Вучо је део те дружине, свом снагом својих идеала. Присетимо се да је више пута био хапшен због својих политичких и друштвених уверења.

„Петлићи” су Вучо, исто колико је и Вучо „Петлић”. Сложићемо се да Змај не би благонакло-но посматрао Вучове дечаке, верујући да нису на правом путу док се друштву супротстављају. Овде морамо продрети у дубље слојеве значења и запитати се да ли би то било Змајево лично виђење или виђење педагошких захтева о поучности поезије, којих се држао. Наше претпо-ставке донекле поткрепљује Пражић: „Свет тих одраслих особа (чувара) будно стоји као све-тионик у центру дечјег света који је Змај, као песник, осећао у свој његовој маштовитости али га се као грађанин, родитељ и педагог прибојавао не желећи да у њему буде више деце попут Пура-Моце.” (Pražić, 2002, str. 58).

Кад је реч о „Пура-Моци”, обратимо пажњу на следеће стихове: „У школу га дали, у шко-ли је спаво. / А кад није спаво, боље да је спаво; / (...) Тад учитељ рече: ‘Ено синко врата, / кад за школу ниси, учи бар заната!’ / Хе, ‘занат је златан’ (оном ко је мио), / али Моца није баш ни-зашта био (...)”. Уочавамо да је школа, у Змајевој поезији, представљена као један од стубова на којима друштво почива. Насупрот томе, Вучо приказује друштвену стварност у којој обра-зовање ништа не значи, већ припадност одређеној класи диктира положај у друштву, а људи живе верујући у то да им је по рођену одређено – „богатство или беда”. Интересантно је да се пословица из песме „Пура-Моца” – „занат је златан” – пародира у Вучовој поеми: „Без алата ни заната / Шта ће теби, Крако, плата? / Кад је мого чак и Вапа / Без тих ствари да не цапа!?” (Vučo, 1981, str. 63). Док је Змај заиста заступао становиште по којем је занат златан, Вучо је приказао колико је лажи и лицемерја у тој изреци, нарочито у капиталистичко доба. Крака и Њоре, иако врло вредни шегрти, репрезентативан су пример да занат апсолутно није златан, те да не може обезбедити ни егзистенцијалне животне потребе. Самим тим, док Пура-Моцу бежање од шко-ле и заната води неминовној пропасти, Краку и Њора напуштање заната води ка простору сло-боде. Змај је инсистирао на томе да деца буду образована, иако је и сам понекад био свестан да би требало изменити начин поучавања ученика, унети извесне иновације, што је и покушао да представи посредством алегоријске песме „Пачја школа”. Вучо, супротно томе, врло радикал-но заступа становиште по којем децу у школама учи „суви, глуви буквар”, указујући на несклад између теоријских знања и праксе, односно, јаловост школског знања.

Змајев „Лењи Гаша” увиђа да га је лењост довела до пропасти, те он сада „гладује и јау-че”. Супротно томе, мајстор Лазар из *Подвија дружине „Пет њеџлића”*, „целог дана дрема”, али ипак на крају дана „скупи пазар” и у „фиоку паре слаже”, док је Крака врло вредан, па ипак, гла-дује. Змај на крају песме наводи: „Тешко оном који не зна / Рада и заната, / Гладовање, јадовање / Нераду је плата.” Ипак, Вучо доказује да гладовање није повезано са нерадом у капиталистич-ки уређеној држави. Увиђамо да су одрасли неправедни, сурови према деци, често лицемерни, док су у Змајевој поезији безгрешни.

Пура-Моца је бежао из „божија храма”, што га приближава „Петлићима”, који су желели да ослободе девојчицу Миру из института којим су управљале часне сестре. Змај не доводи у питање ауторитет цркве, док Вучо не воли ауторитет без покрића. Наиме, црква је наметнут ауторитет девојчици Мири, а ужаси које доживљава у институту сасвим се косе са оним што вера треба да представља. Самим тим, часне сестре код Вуча су карикиране, оне гуше људскост у човеку.

Узмимо за пример и девојчице. Змај је девојчице посматрао као љупке, послушне, вредне. Међутим, имамо утисак да су у подређеном положају у односу на мушкарце, што одговара одликама патријархалног друштва. Супротно томе, Вучове девојчице равноправне су са дечацима, оне учествују у авантурама, спретне су, сналажљиве, маштовите, усмерене ка сањарењу, жељне слободе.

Врло је важно нагласити да Змај иронију и пародију користи како би исмејао негативне дечје особине, док се Вучо смеје школском систему, религији, друштвеним односима. Промене су врло упечатљиве на плану језика, те се тако везаном стиху супротставља Вучов слободан стих. Архаизми и турцизми су под утицајем урбанизације заиста „застарели”, те су их заменили жаргони и арго, типичан говор „улице”. Док је Змај заступљен у Наставном плану и програму основних школа, Вучо изостаје, а како наводи Јелена Панић Мараш (Panić Maraš, 2017, str. 36), место и статус авангарде у млађим разредима основне школе данас су потпуно искључени, иако је немерљив значај авангардне стилске формације за уметност, па и књижевност 20, али и 21. века у коме живимо.

ЗАКЉУЧАК

Јована Јовановића Змаја, брижног „оца” српске деце, и Александра Вуча, једног од „Петлића” који може припадати било којој дечјој дружини, одликује различитост посматрана кроз призму поетичких одлика, али повезује узвишено осећање важније од свих различитости, а то је љубав према деци и омладини. Делује да Змај у својој поезији карактера сувише критикује, али треба шире сагледати његов опус и увидети да у многим песмама радосно посматра дечју игру, добронамерно подржава њихово одрастање и пева о лепоти света за њих и о њима.

Друштвене и политичке прилике одувек су утицале на књижевно стваралаштво, што се одразило и на поезију ових песника, о чему морамо водити рачуна приликом критичког образлагања и вредновања њихових поетичких идеја. Јован Јовановић Змај зачетник је прве етапе у развоју српске књижевности за децу, док се име Александра Вуча везује за почетак друге етапе која је унела потпуно нови, револуционарни, авангардни дух. Ипак, не смемо упасти у „замку” погрешног перципирања Змајевог значаја од појаве Вуча. Наиме, Вучо није умањио вредност Змајеве поезије. Све три етапе у развоју српске књижевности за децу узајамно су повезане, али је природно свака од њих својим поетичким одликама иновативнија. Исто тако, друга етапа не би могла да настане да јој прва није претходила.

Рад је био усмерен на карактере деце, те сходно томе можемо уочити да су Вучова деца слободна, самостална и бунтовна. Побуњеност их не чини поснрулим, већ су они тачка друштва која светли својом емпатијом и скромношћу у односу на лицемерје одраслог света усмереног ка добити. Рекло би се да су у овом случају деца учитељи одраслима и пример који би требало следити. Они попут Десанке Максимовић у песми „Над књигом бајки” верују да „победити мора добро што крете са злим да се туче”. Супротно томе, Змајева педагогија подразумева да одрасли усмеравају децу ка правом путу и уче их моралним вредностима, те оправдано може-

мо рећи да су они превише заштићени и доведени у позицију да критички не преиспитују нити промишљају о вредностима које им се пласирају. Несамосталност у мишљењу ствара баријере недовољног познавања света који нас окружује, а самим тим и смањену могућност хватања у коштац са тешкоћама. Ипак, Змајево дете живело је у другачијим друштвеним околностима, а Вучово је било принуђено да се бори.

Писали смо о запажањима Јелене Панић Мараш која се односе на неприсутност Вучовог дела у плану и програму за књижевност млађих разреда основне школе. Поимању целине важна је претходна систематичност, што сугерише да би упознавање надреалистичке поетике допринело бољем разумевању савремене поезије и прелазу који је претходно начињен. Могу ли ученици разумети надреалистичку поетику, могло би се истражити коришћењем дозвољеног одступања од плана и програма, односно, мотивисањем ученика да прочитају поему „Сан и јава храброг Коће”, која је, истина, мање радикална и алогична, али приближнија узрасту. Идеја је да се ученицима постављају продуктивна питања како би се на интуитивном нивоу упознали са Вучовом поетиком, те створила свест о томе како поимају одабране појединости и идеје садржане у поеми. Пракса показује да, приликом тумачења књижевности, ученици умеју да изненаде зрелашћу исказаном у размишљању и образлагању, слојевима значења до којих могу да продру, те би добијени одговори могли да послуже као основа за унапређивање наставних планова и програма. Космополитизам уткан у поменути поему, добра је основа за разговор са ученицима током обежавања Дечје недеље, што сугерише да се до жељених одговора може доћи различитим приступима, а поема послужити, макар својим одабраним деловима, у постизању жељених резултата.

Вредност оба песника неоспорна је и необично важна у развоју српске књижевности за децу. Они ће заувек живети кроз присуство својих симпатичних јунака, тако различитих, а у основи истих – својих, радосних и маштовитих.

Извори

- Jovanović Zmaj, J. (1933–1937). *Sabrana dela Jovana Jovanovića Zmaja I–XVI*, prir. Jaša Prodanović, Beograd: Geca Kon
- Jovanović Zmaj, J. (1988). *Riznica pesama za decu*. Beograd: „Vuk Karadžić”
- Vučo, A. (1981). *San i java hrabrog Koče; Podvizi družine Pet petlića*. Sarajevo: „Veselin Masleša”

Литература

- Danojlić, M. (1976). *Naivna pesma – ogledi o dečjoj književnosti*. Beograd: Nolit
- Ljuštanović, J. (2009). *Brisanje lava*. Novi Sad: Dnevnik
- Ognjanović, D. (1997). *Dečje doba: studije i ogledi iz književnosti za decu*. Beograd: Prijatelji dece Beograda
- Pajević, A., Fehratović, M. (2019). Motivacija i učenje. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 169–184. Beograd: Učiteljski fakultet

- Panić Maraš J. (2017). Mesto i značaj avangarde u savremenoj nastavi književnosti. *Inovacije u nastavi*, 30 (3), 36–43. Beograd: Učiteljski fakultet
- Pijanović, P. (2014). *Izazovi granične književnosti*. Beograd: Učiteljski fakultet
- Pražić, M. (2002). *Reči i vreme*. Novi Sad: Biblioteka Matice srpske
- Radikić, V. (2003). *Zmajevu pesništvo za decu*. Novi Sad: Zmajeve dečje igre
- Stojiljković, V. (1980). U odbranu Pura Moce. *Detinjstvo*, br. 4. Novi Sad: Zmajeve dečje igre

Интернет извори

- Andonov (2022). Hijerarhija životnih potreba. *Psihocentrala*. Pristupljeno 28. 6. 2023. na: <https://www.psihocentrala.com/zivotne-teme/nasa-hijerarhija-zivotnih-potreba/>
- Dikić, N. (2011). Simbolizam u heraldici. *Heraldikum – Presentacija Heraldickog umetnika Nebojše Dikića*. Pristupljeno 27. 6. 2023. na: <https://heraldikum.com/sr/simbolizam-u-heraldici/>.

Ana I. Biserko⁴
Independent researcher

PORTRAITS OF CHILDREN IN POETRY
OF JOVAN JOVANOVIĆ ZMAJ AND ALEKSANDAR VUČO

Abstract: Social and political conditions have always influenced literature and it was reflected on the poetry of very important poets in the development of Serbian literature for children and young people, Jovan Jovanovic Zmaj and Aleksandar Vuco. In this text we are going to think about the two different ways in which childhood was depicted in the poetry of Jovan Jovanovic Zmaj and Aleksandar Vuco. We are going to compare the first and the second period in the development of Serbian literature for children and young people analyzing the relationship between adults and children (authority and freedom), presentation of school and social reality and consequently the conditions in which children are brought up. While Zmaj's child is over-protected by his parents, Vuco's child is rebellious, capable of taking care of himself and finding the way out of the problems he is facing. We are going to show the way in which Vuco builds the critical attitude towards capitalism using the characterisation of his heroes and observing their everyday incidents and accidents, their imaginations and cravings. We are going to consider the values children were taught by Zmaj and, on the other hand the values Vuco offered them as well as the elements that influenced that poetics

Keywords: children's characters, system of command and praise, avant-garde stylistic formation, child and capitalism, freedom (rebellion)

⁴ ana.biserko@gmail.com <https://orcid.org/0009-0003-4523-648X>

УДК 37.091.33-027.22:3/5

37.091.33-027.22:811.111

Преїледни рад

Примљен 23/9/2024

Прихваћен 9/10/2024

doi:10.5937/metpra27-53667

Јелена М. Петрић¹
Независни истраживач

МОГУЋНОСТИ ИНТЕГРАЦИЈЕ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА И НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КРОЗ САДРЖАЈЕ О ПРИРОДНИМ ФЕНОМЕНИМА

Сажетак: Интеграција у настави подразумева повезивање наставних садржаја различитих наставних предмета чиме ученици стичу целовита знања и боље разумеју свет око себе. Значај овог приступа у настави огледа се у подстицању критичког размишљања и примене наученог у реалним ситуацијама. Циљ овог истраживања било је утврђивање постојања истих или сличних наставних садржаја о природним феноменима у програмима наставе и учења за свет око нас / природу и друштво и енглески језик, и могућности њихове интеграције. За реализацију истраживања користили смо дескриптивну методу и технику анализу садржаја. Корпус анализе садржаја чинили су програми наставе и учења за прва четири разреда основне школе, односно њихови делови који се односе на поменуте наставне предмете. Анализирајући их, утврдили смо да у њима постоје исти или слични садржаји о природним феноменима који могу да буду основ за интеграцију, али да они нису у потпуности усклађени јер у оквиру појединачних разреда постоје садржаји о природним феноменима који се из једног наставног предмета обрађују, док се из другог не обрађују, а такође постоје и поједини садржаји о природним феноменима из ова два наставна предмета који се обрађују у различитим разредима.

Кључне речи: интегративна настава, природа и друштво, енглески језик, природни феномени

¹ jelena.petric01032019@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0005-5327-8895>, рођена 2000.

УВОД

У савременом свету циљ образовања треба да буде припрема појединаца за живот и снажење у свакодневним околностима. Кључ за постизање овог циља је примена приступа који омогућавају ученицима да повежу различите области знања и примене их у стварним ситуацијама. Примена интегративног приступа у настави представља важан алат за постизање тог циља. Овај приступ одговара начину на који деца природно доживљавају свет, као повезану целину, што подстиче њихов целовит развој и припрема их за изазове са којима ће се сусретасти у будућем животу (Prušević Sadović, 2017, str. 257).

Захтев за интеграцијом садржаја проналазимо у актуелном *Правилнику о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања* (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS, br. 10/2017). У њему се каже да је приликом планирања наставе и учења потребно руководити се, између осталог, и „интегрисаним приступом у којем постоји хоризонтална и вертикална повезаност унутар истог предмета и различитих предмета“ (Isto).

Тема овог рада су могућности интеграције наставе света око нас / природе и друштва и наставе енглеског језика кроз садржаје о природним феноменима. У раду се испитује постојање садржаја о природним феноменима у наставним програмима ова два предмета као и могућности интеграције тих садржаја.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Интeгративна настава

У дидактичко-методичкој литератури наилазимо на низ термина који се користе за означавање интегративне наставе, а то су: целовитост наставе, концентрација наставе, корелација наставе, скупна настава, комплексни систем. Иако објашњења ових термина нису увек потпуно подударна, њихова суштина је иста (Vilotijević & Vilotijević, 2016a, str. 103). У нашим школама се интегративна настава помиње још и под терминима мултидисциплинарна настава, међупредметна настава и тематска настава (Perić & Milinić Ugljik, 2021, str. 40).

Под појмом *интeгративна настава* подразумева се „модел наставе у којој се врши повезивање грађе различитих наставних области у смисаоне целине организоване око једне теме с циљем да ученици стичу целовита знања о појавама и збивањима из животног окружења независно од предметних подела“ (LOT, 2014, str. 78). Циљ интеграције је да настава буде интегрисан процес и подређена стварању целовите слике света у главама ученика, док су средства за остваривање тог циља сродни садржаји различитих предмета које наставник повезује у целину и тако их тумачи ученицима (Vilotijević & Vilotijević, 2016b, str. 257).

Различити аутори наводе различите предности које примена интегративног приступа са собом носи, као што су: активно учење и ученичка аутономија (Petrić & Glišović, 2023, str.

138; Spremić, 2007, str. 75), свеобухватност знања (Đorđević, 2007, str. 78; Jovanović & Kovčić, 2017, str. 43; Cenić & Vidosavljević, 2022, str. 476), развој различитих аспеката личности ученика (Buljubašić Kuzmanović, 2007, str. 148; Jovanović & Kovčić, 2017, str. 44), прилагодљивост савременим променама (Đorđević, 2007, str. 78), економичност у администрацији (Isto), оспособљавање ученика за решавање комплексних проблема (Isto), природан приступ учењу (Isto) и усклађеност са технолошким развојем (Isto).

Са друге стране, постоје проблеми са којима се учитељи могу сустрети приликом примене овог приступа и који их могу демотивисати да на овакав начин планирају и реализују свој рад, а то су:

- предметно оријентисани наставни планови, као и уџбеници,
- недовољно флексибилан распоред часова,
- формално образовање учитеља које укључује концепцију одвојених методика различитих наставних предмета,
- недовољно добро развијено разумевање исхода учења и наставних садржаја од стране учитеља, тј. неуочавање могућности за интеграцију,
- неспремност одређеног броја учитеља да промене своје методичке парадигме,
- недовољна подршка у школи и просветној заједници (Blagdanić & Bandur, 2018, str. 253).

Када је реч о примени интегративне наставе у нашој држави, напор да ова врста наставе заживи био је препуштен ентузијастичним просветним радницима. Да би ова врста наставе заживела код нас, потребни су: већа имплементација у наставном систему, професионална и логистичка помоћ учитељима у виду едукације, обуке, набавке савремених наставних средстава, реорганизације распореда часова и увођење тимског рада (Petrić & Milinić Uglik, 2021, str. 41).

Када је реч о могућностима примене интегративног приступа у настави света око нас / природе и друштва, постоје два нивоа интеграције, а то су: интеграција (научних) области унутар света око нас / природе и друштва и интегративни приступ којим се повезују наставни предмети који се изучавају у првом циклусу основног образовања и васпитања (Blagdanić & Bandur, 2018, str. 281).

ИНТЕГРИСАНО УЧЕЊЕ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА И ЈЕЗИКА (ЕНГЛ. CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING – CLIL)

Интегрисано учење наставних садржаја и језика (енгл. Content and Language Integrated Learning – CLIL) подразумева образовна окружења у којима се језик, који није матерњи језик ученика, користи као медиј за преношење инструкција (Dalton-Puffer 2007, p. 1). Овај приступ се заснива на идеји да се наставни садржаји одређених васпитно-образовних области деци не преносе на страном језику, већ уз и кроз њега.

Иако прво слово „L“ у оквиру акронима CLIL означава било који страни језик, доминантни CLIL језик је енглески језик и то потврђује уверење да се знање овог језика широм света сматра кључном карактеристиком писмености (Ђерић, 2019, str. 27). Из тог разлога се у већини случајева када се помиње CLIL у ствари мисли на CEIL што значи учење путем интегрисања наставних садржаја и енглеског језика (Beко, 2013, str. 13).

Лидија В. Беко (Isto) наводи следеће предности CLIL приступа:

- подиже ниво мотивације ученика,
- чини да ученици искористе све своје способности,
- подиже ниво интеркултуралне свести ученика.

Један од главних изазова у примени већине облика CLIL-а је забринутост наставника за однос између језика и наставних садржаја. Ова забринутост се одражава кроз два страха: први је да страни језик може успорити поступак усвајања градива наставног предмета са којим се интегрише, а други је да слабије познавање језика може довести до смањене когнитивне сложености предмета са којим се он интегрише. Осим тога постоји и ниво професионалног ривалства између наставника различитих предмета. У европском контексту, барем за сада, поменути проблем односа језика и садржаја угланом се решава у складу са старим оперским слоганом „prima la musica dopo le parole“ („прво музика [наставни садржај] затим језик“) (Dalton-Puffer, 2007, p. 5–6).

У образовном систему наше земље започет је процес повезивања учења страног језика са учењем наставних садржаја других предмета. У очекиваним исходима за све стране језике се наводи развој интеркултурних и међупредметних компетенција, а полако сазрева и идеја да језик не мора да буде сагледан као посебан предмет по узору на примере из образовних система страних земаља у којима су посебни наставни програми за појединачне предмете укинати и замењени општеобразовним курикулумом (Ђерић, 2019, str. 30).

МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Предмет, циљ и задаци истраживања

Предмет истраживања су могућности интеграције наставе природе и друштва / света око нас и наставе енглеског језика у прва четири разреда основне школе кроз наставне садржаје о природним феноменима.

Циљ истраживања је идентификовање наставних садржаја о природним феноменима у настави природе и друштва / света око нас и настави енглеског језика у прва четири разреда основне школе и могућности њихове интеграције.

Задаци истраживања:

1. Утврдити постојање истих или сличних наставних садржаја о природним феноменима у програмима наставе и учења од првог до четвртог разреда основне школе за наставне предмете свет око нас / природа и друштво и енглески језик.

2. Анализирати усклађеност ових наставних садржаја у оквиру разреда, односно да ли се исти наставни садржаји обрађују у истом разреду у оба наставна предмета или се не обрађују.

Хипотезе истраживања

Основна хипотеза од које полазимо у овом истраживању је да у програмима наставе и учења за предмете свет око нас / природа и друштво и енглески језик постоји много истих или сличних наставних садржаја о природним феноменима које је могуће интегрисати.

Посебне хипотезе:

1. У програмима наставе и учења за свет око нас / природу и друштво и енглески језик постоје слични наставни садржаји о природним феноменима и углавном се односе на садржаје о живом свету.

2. Исти наставни садржаји о природним феноменима из оба наставна предмета обрађују се у истим разредима.

Узорак истраживања

Корпус анализе садржаја чинили су програми наставе и учења за први, други, трећи и четврти разред основне школе, односно делови тих програма који се односе на наставне предмете свет око нас / природа и друштво и енглески језик, а то су:

1. Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања – ПГ 10/2017 (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS, br. 10/2017),

2. Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања – ПГ 16/2018 (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS, br. 16/2018),

3. Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања – ПГ 5/2019 (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS, br. 5/2019),

4. Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања – ПГ 11/2019 (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik RS, br. 11/2019).

Методе, технике и инструменти истраживања

За реализацију истраживања у овом раду ћемо користити дескриптивну методу, а као технику – анализу садржаја. Категорије за којима трагамо биће исходи учења и наставни садржаји који су наведени у наставним програмима за свет око нас / природу и друштво и енглески језик, као и идентични или слични појмови, односно фразе, који се односе на природне феномене.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

У наставку ће бити анализирана усклађеност наставних садржаја о природним феноменима у оквиру разреда из наставних предмета свет око нас / природа и друштво и енглеског језика, односно да ли се исти или слични наставни садржаји о природним феноменима обрађују у оквиру истих разреда или се не обрађују. Ово је било могуће јер „...у нашим програмима наставе и учења су наставни садржаји представљени јасно и релативно детаљно што олакшава уочавање заједничких и сродних тема“ (Blagdanić & Vandur, 2018, str. 282). У табели која следи представљени су наставни садржаји о природним феноменима који се обрађују и из света око нас, односно природе и друштва, и из енглеског језика у прва четири разреда основне школе.

Табела 1: *Заједничке наставне теме о природним феноменима које се из оба наставна предмета обрађују у оквиру истих разреда*

Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Основна осећања	Жива бића (заједничке особине живих бића, делови тела живих бића, разноврсност биљака у окружењу, разноврсност животиња у околини)	Жива бића (услови за живот, ланац исхране и међусобни утицаји у животним заједницама; животне заједнице у мом крају и човеков однос према њима)	Особине живих бића
Основне животне потребе	Потребе		Осећања
Сличности и разлике по полу и старости	Метеоролошко време		
Жива бића (карактеристичне биљке и животиње у непосредном окружењу)			

Наши резултати потврдили су да програми наставе и учења за наставни предмет свет око нас, односно природа и друштво, пружају највећи избор грађе за обједињавање са наставом енглеског језика (Janковић, 2014, str. 57). Анализом програма наставе и учења од првог до четвртог разреда основне школе за наставне предмете свет око нас / природа и друштво и енглески језик, утврдили смо да у њима постоје исти или слични, али и различити садржаји о природним феноменима. Поменути садржаји о природним феноменима углавном се односе на садржаје о живом свету. Области природних наука које су у нашим програмима наставе и учења показале интегративни потенцијал су: жива бића, основне животне потребе, основна осећања, метеоролошко време и промена годишњих доба. Ове теме имају изражен интегративни потенцијал јер омогућавају повезивање различитих аспеката учења – природних феномена, биологије, еколо-

гије и основних научних принципа. Осим тога, ове теме су блиске искуствима деце, лако су им разумљиве и могу их повезати са свакодневним животом.

Анализа програма наставе и учења је показала и то да постоје одређене неусклађености у обради наставних садржаја о природним феноменима из света око нас / природе и друштва и енглеског језика. Ове неусклађености можемо класификовати у две категорије:

1. неки наставни садржаји о природним феноменима се прво обрађују из наставног предмета свет око нас / природа и друштво, а затим, у неком од каснијих разреда, из наставног предмета енглески језик,
2. наставни садржаји о природним феноменима се обрађују само из наставног предмета свет око нас / природа и друштво, а не и из наставног предмета енглески језик иако су непосредно повезани са енглеским језиком.

Иако постоји и могућност да се неки наставни садржаји о природним феноменима прво обраде из наставног предмета енглески језик, а затим, у неком од каснијих разреда, из наставног предмета свет око нас / природа и друштво, то није уочено у нашем истраживању, па ову категорију нисмо сврстали у горенаведену категоризацију, нити смо је разматрали у даљем тексту.

Прва категорија неусклађености може се препознати у наставним садржајима који се одnose на делове тела живих бића. Ови садржаји се из света око нас обрађују у првом разреду, док се из енглеског језика обрађују у другом разреду. Из света око нас се, у другом разреду, обрађују наставни садржаји везани за функције, односно улоге, делова тела живих бића. Можемо рећи да је то оправдано јер су ученици већ упознати са различитим живим бићима, па на овај начин из света око нас само продубљују та знања и боље се упознају са њима учећи о деловима њихових тела. Са друге стране, већина ученика се у првом разреду први пут упознаје са називима живих бића на енглеском језику. Самим тим, били би преоптерећени када би одмах морали да савладају и називе делова њихових тела, па су зато ти наставни садржаји са разлогом остављени за следећи разред. Због свега наведеног, поменути наставни садржаји, иако се не обрађују у истом разреду из оба наставна предмета, логички су посложени јер се непознати појмови прво уводе у настави света око нас на матерњем језику, а затим у следећем разреду у настави енглеског језика. Сличну ситуацију имамо и када је реч о наставним садржајима који се односе на годишња доба и за њих карактеристично метеоролошко време. Они се из енглеског језика обрађују тек у четвртном разреду, док се исти садржаји још у другом разреду обрађују из света око нас. Можемо рећи да је оправдано то што се ови наставни садржаји прво уче из света око нас, на матерњем језику ученика, па тек касније на енглеском језику. Међутим, некада је корисно и обрнуто, будући да су ови наставни садржаји ученицима већ искуствено познати и не укључују сложена објашњења.

Другу врсту неусклађености уочавамо у оквиру наставне теме *Оријентација у простору и времену*, која се изучава из природе и друштва у трећем разреду (Službeni glasnik RS, br. 5/2019). Ту се појављују садржаји о странама света које се на компасима увек означавају скраћеницама

на енглеском језику N (north – север), S (south – југ), E (east – исток) и W (west – запад). Из енглеског језика се изучава тема *Исказивање положаја у простору*, али наставним програмом није предвиђена обрада страна света. Слична ситуација уочава се у оквиру наставне теме *Материјали из природе и друштва* када се уводи појам магнетизма, уз указивање да се полови на магнетима обележавају латиничним словима N и S, која су почетна слова енглеских речи North (север) и South (југ). Иако програмом наставе и учења за енглески језик није предвиђено упознавање ученика са странама света на енглеском језику, ово може бити још једна од могућности за интеграцију наставних садржаја о природним феноменима из ова два наставна предмета коју наставници, односно учитељи, могу препознати и практиковати обрађујући садржаје о странама света кроз интеграцију са енглеским језиком (Janković, 2015, str. 129).

ЗАКЉУЧАК

Интеграција наставе природе и друштва и енглеског језика представља значајан корак ка унапређењу образовно-васпитног процеса, посебно када се користе наставни садржаји о природним феноменима као основа за учење. Овакав приступ омогућава ученицима да савладају сложене концепте, али и да истовремено развију језичке вештине и продубе своје разумевање природних феномена.

Предности примене овог иновативног модела наставе су бројне, почевши од мењања улоге ученика у наставном процесу, преко подстицања интелектуалног, друштвеног, емоционалног и естетског развоја ученика, па све до њиховог припремања за улазак на тржиште рада и изазове које са собом носи живот у 21. веку. Све набројано је од кључног значаја за њихов будући успех, како у образовању, тако и у животу.

Истраживањем спроведеним у оквиру овог рада, потврдили смо да и у програмима наставе и учења за наставни предмет свет око нас / природу и друштво и у програмима наставе и учења за енглески језик, постоје наставни садржаји о природним феноменима, које је могуће интегрисати и анализирати њихову усклађеност у оквиру појединачних разреда. Њиховом интеграцијом наставници штеде време за васпитно деловање на ученике које, због превеликог броја садржаја који треба да буду обрађени, често бива запостављено.

Треба имати у виду и то да постоје одређене препреке за већу интеграцију наставних садржаја ова два наставна предмета на које ће они наставници и учитељи који се за њу одлуче неизбежно наићи. Те препреке су различите, почевши од предметно оријентисаних програма наставе и учења и уџбеника, преко недовољно флексибилног распореда часова па до изостанка подршке у школи и просветној заједници. Међутим, и формално образовање учитеља са концепцијом одвојених методика наставних предмета, као и неразумевање исхода и наставних садржаја од стране учитеља и наставника, које резултира неуочавањем могућности за интеграцију, такође представљају препреке за већу интеграцију.

Иако поменути изазови у имплементацији овог иновативног модела наставе постоје, уз адекватну припрему и сарадњу између учитеља и наставника енглеског језика, његовом применом је могуће постићи значајне резултате и самим тим подићи квалитет наставе на виши ниво.

Литература

- Beko, V. L. (2013). *Integrirano učenje sadržaja i jezika (CLIL) na geološkim studijama*. Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet
- Blagdanić, S. i Bandur, V. (2018). *Metodika nastave prirode i društva*. Beograd: Učiteljski fakultet
- Buljubašić Kuzmanović, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja. *Odgojne znanosti*, Vol. 9, br. 2, 2007, 147–160.
- Cenić, D. i Vidosavljević, T. (2022). Primena integrativnog modela razvijajuće nastave u predmetu priroda i društvo. *Baština*, sv. 57. Priština–Leposavić: Institut za srpsku kulturu
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Đerić, M. (2019). Doprinos CLIL-a savremenim tokovima nastave engleskog jezika. *Philologia*, 17, 23–38.
- Dorđević, V. (2007). Inovativni modeli nastave. *Obrazovna tehnologija*, 4, 76 –97.
- Janković, N. (2014). *Integrisanje nastave engleskog jezika i ostalih školskih predmeta u funkciji efikasnijeg opšteg obrazovanja (neobjavljen magistarski rad)*. Beograd: Filološki fakultet
- Janković, N. (2015). Razvijanje komunikativnih i opštih kognitivnih sposobnosti kroz nastavu engleskog jezika od ranog školskog uzrasta. *Komunikacija i kultura online*, godina VI, broj 5.
- Jovanović, M. M. i Kovčić, S. V. (2017). Contemporary society challenges of integrative teaching. *Sinteze*, br. 11, 39–71.
- Leksikon obrazovnih termina* (2015). Beograd: Učiteljski fakultet
- Petrić, R. M. i Glišović, G. (2023). Integrativna nastava prirode i društva i drugih predmeta u nižim razredima osnovne škole. *Metodika teorija i praksa*, 1, 135–141.
- Petrić, M. i Malinić Ugljik, S. (2021). Značaj integrativnog pristupa u planiranju, organizaciji i realizaciji nastavnog procesa kao inovativni model u nastavi nižih razreda. *Integrirani pristup u radu sa predškolskom decom, učenicima i korisnicima u vrtićima, školama i ustanovama socijalne zaštite*, tematski zbornik. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi
- Prušević Sadović, F. (2017). *Integrativni pristup sadržajima učenja i poučavanja*. Beograd: Učiteljski fakultet
- Spremić, A. (2007). Integrativna nastava. *Obrazovna tehnologija*, 1 (2), 74–80.
- Vidosavljević, S. (2022). *Osnove metodike nastave prirode i društva*. Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu
- Vilotijević, M. i Vilotijević N. (2016a). *Modeli razvijajuće nastave 1*. Beograd: Učiteljski fakultet
- Vilotijević, M. i Vilotijević N. (2016b). *Modeli razvijajuće nastave 2*. Beograd: Učiteljski fakultet

Jelena M. Petrić²
Independent researcher

POSSIBILITIES FOR INTEGRATING THE TEACHING OF NATURE
AND SOCIETY AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING THROUGH
CONTENT ON NATURAL PHENOMENA

Abstract: Innovative teaching models, including integrated learning, have emerged to address the shortcomings of traditional education, which stem from the compartmentalization of subjects. Integrated learning involves blurring or partially obscuring the boundaries between different subjects or disciplines by establishing meaningful connections among similar aspects of different disciplines. The aim of this research was to determine the existence of similar or identical educational content on natural phenomena in the curricula for the subjects World Around Us/ Nature and Society and English language, and explore possibilities for their integration. The research employed theoretical analysis as the method and content analysis as the technique. The sample included curricula for the first four grades of primary school, specifically their segments related to the aforementioned subjects. Through analysis, it was found that these curricula contain similar or identical content on natural phenomena, but they are not fully aligned within individual grades.

Keywords: integrative teaching, World Around Us/Nature and Society, English language teaching, natural phenomena

² jelena.petric01032019@gmail.com <https://orcid.org/0009-0005-5327-8895>

УДК 37.012(049.32)

Приказ

Примљен 24/8/2024

Прихваћен 30/9/2024

doi: 10.5937/metpra27-52981

Слађана В. Шарчевић¹

Школа за основно образовање одраслих „Обреновац“, Обреновац (Србија)

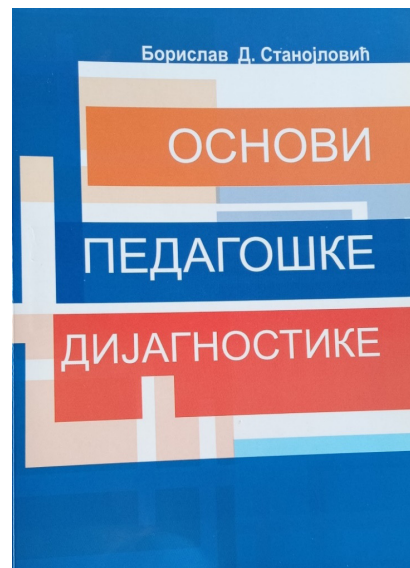
ТЕОРИЈА И ПРАКСА ПЕДАГОШКЕ ДИЈАГНОСТИКЕ

Борислав Д. Станојловић (2017): Основи педагошке дијагностике. Београд: Школска књиџа, 9. изд., 256 сџр.

Девето издање ове монографске студије представља значајан прилог проучавању педагошке дијагностике, како са теоријско-методолошког аспекта тако и са аспекта практичне примене у школском окружењу. О томе колико је књиџа усмерена на савременог практичара у настави говори и то што је промовисана током реализације семинара за наставнике. Аутор схвата да наставници, односно стручни сарадници школе (педагог), имају значајну позицију у педагошкој дијагностици. Као посебно битне проблеме у раду са ученицима представља тешкоће у развоју, као и тешкоће у школском учењу и понашању ученика, затим дијагностиковање надарености деце, сагледавање ефикасности васпитно-образовног рада са овим категоријама ученика.

Садржај ове монографске студије чине следећи елементи: „Предговор“, „Изводи из рецензија“, „Први део“, „Други део“, „Литература“ и „Белешка о аутору“.

Књиџа је подељена на два дела. Први део чине поглавља и потпоглавља о теоријско-методолошким основама педагошке дијагностике и узроцима неуспеха ученика у школском учењу.



¹ ss.super.slaka@gmail.com,  <https://orcid.org/0009-0007-2806-2181>, рођена 1982.

У овом делу аутор се бави појмовним одређењем и дефинисањем педагошке дијагностике, затим врстама педагошке дијагностике, њеним принципима, методама, техникама и инструментима педагошке дијагностике. Стручна литература је у великој мери обрађивала појмове из методологије педагошких истраживања (Кнежевић Florić & Ninković, 2012; Муџић, 1977), што је случај и са садржајем првог дела ове књиге, иако се Станојловић превасходно усмерава на оне методе, технике и инструменте који се највише користе у пракси.

Од посебног значаја је одељак „Дијагностиковање неуспеха ученика у школском учењу“, у којем су приказани резултати студија о чиниоцима школског неуспеха и указано је на могућности дијагностиковања неуспеха ученика у школском учењу. Први део се завршава поглављем „Стратегије предупређења и превладавања школског неуспеха“, где аутор таксативно наводи и описује различите стратегије којима се може превладавати школски неуспех на општем нивоу и у оквиру наставног рада (квалитет комуникације и интеракције наставника са ученицима). Кроз преглед схватања других аутора предлажу се кораци за: предупређење неуспеха отклањањем најчешћих грешака у настави, јачање поверења у сопствене способности ученика у процесу учења, заинтересованост ученика за учење, увиђају се различити стилови учења и успех ученика, и на крају се издваја потпоглавље „Мапе ума као елемент стратегије успешног учења“. Овде се наводи како мапа ума још увек није нашла своје место у школској пракси.

Други део чини пет међусобно повезаних подручја: „Школско учење – чиниоци школског успеха – неуспеха“, „Понашање и социјални односи међу децом и младима“, „Организација, извођење и руковођење наставом, однос и понашање наставника према ученицима“, „Организација и руковођење школом“, „Породица и породично васпитање“. У оквиру ових подручја приложени су инструменти за прикупљање података са конкретним упутствима за њихову примену. Одабрани су инструменти који су показали своју вредност у пракси. Њих је могуће користити у целини или прилагођавати према потребама нових истраживања.

Очигледно је да аутор настоји да приближи појмове педагошке дијагностике студентима, наставницима, педагозима и другим заинтересованим странама како би провереним методама и инструментима проучавали педагошке проблеме на адекватан начин и тиме потпуније сагледавали могућности за њихово превазилажење, односно отклањање. У том смислу монографија се може сматрати једним од најважнијих приручника за сваког практичара који намерава да истражује сопствену праксу кроз реализацију истраживања у мањем обиму и кроз примену стандардизованих техника и инструмената.

Литература

- Knežević Florić, O., Ninković, S. (2012). *Research Horizons in Education*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju [In Serbian]
- Mužić, V. (1977). *Methodology of Pedagogical Research*. Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“ – OOUR Zavod za udžbenike [In Serbian]

СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА У 2024. ГОДИНИ

Сви радови приспели за објављивање у часопису *Методичка теорија и пракса* подлежу двострукој анонимној рецензији. Редакција часописа жели да изрази захвалност сарадницима који су рецензирали рукописе поднете за објављивање и својим коментарима и конструктивним сугестијама значајно допринели унапређењу квалитета приспелих рукописа.

1. **Верица Милутиновић, редовни професор, Универзитет у Крајевцу, Факултет педагошких наука у Јајодини**
2. **Данијела Василијевић, редовни професор, Универзитет у Крајевцу, Педагошки факултет у Ужицу**
3. **Урош Шуваковић, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд**
4. **Предраг Милосављевић, доцент, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд**
5. **Александар Стојадиновић, ванредни професор, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању**
6. **Ивана Милић, ванредни професор, Универзитет у Крајевцу, Факултет педагошких наука у Јајодини**
7. **Софија Маричић, ванредни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд**
8. **Јелена Илић, ванредни професор, Универзитет одбране, Војна академија, Београд**
9. **Слободан Павловић, ванредни професор, Универзитет у Крајевцу, Педагошки факултет у Ужицу**
10. **Владимир Момчиловић, ванредни професор, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању**
11. **Александар Кандић, научни сарадник, Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Београд**
12. **Драган Бранковић, ванредни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд**
13. **Владимир Живановић, доцент, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд**
14. **Мирјана Стакић, редовни професор, Универзитет у Крајевцу, Педагошки факултет у Ужицу**
15. **Јелена Круљ, ванредни професор, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет, Лейосавић**
16. **Вељко Брборић, редовни професор, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Београд**

-
17. **Гордана Мишчевић, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд**
 18. **Данимир Мандић, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд**
 19. **Биљана Новковић, ванредни професор, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању**
 20. **Јелена Панић Мараш, ванредни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд**
 21. **Снежана Марковић, редовни професор, Универзитет у Крајувцу, Факултет педагошких наука у Јајодини**
 22. **Александар Стојановић, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд**
 23. **Весна Минић, редовни професор, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет, Лепосавић**
 24. **Горана Старијаш, доцент, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд**
 25. **Сања Благданић, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд**
 26. **Маринел Негру, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд**
 27. **Марина Цветковић, предавач, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд**

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Редакција часописа *Методичка теорија и пракса* разматраће за објављивање искључиво оне радове који су сачињени у складу са овим Упутством. Часопис *Методичка теорија и пракса* објављује искључиво претходно необјављене радове. Могу се прихватити и радови *in extenso* који су претходно делимично изложени на научном/стручном скупу, при чему су аутори то дужни да на одговарајући начин назначе. Сваки покушај плагијаризма или аутоплагијаризма кажњава се (забрана објављивања радова свим ауторима у часопису *Методичка теорија и пракса* у временском периоду зависно од степена плагијаризма и о томе се обавештава руководство институција у којима аутори раде, као и њихова струковна удружења). Редакција задржава пуно право да сваки рад лекторски и коректорски уреди у складу са важећим стандардима српског, односно енглеског језика. Од бр. 1/2024 часопис *Методичка теорија и пракса* је прешао на систем за електронско уређивање часописа радова послатих на адресу:

<https://aseestant.ceon.rs/index.php/metpra/login>

Техничко упутство за коришћење система Асистент: систем за електронско уређивање часописа може се такође преузети на:

<https://aseestant.ceon.rs/public/podsetnik.pdf>

Приликом пријаве рада у систем електронског уређивања *Методичке теорије и праксе* неопходно је приложити скенирану својеручно потписану изјаву да су испуњени сви постављени технички захтеви укључујући и изјаву потписану од стране свих аутора и коаутора да рад није раније ни у целини нити делимично објављен нити прихваћен за штампање у другом часопису. Изјава о појединачном доприносу аутора мора бити потписана од стране сваког аутора рада, скенирана и послата уз рад као допунска датотека. Такође, аутори су обавезни да доставе и потписану изјаву о непостојању сукоба интереса. Тим поступком сви аутори постају одговорни за испуњавање свих постављених услова, чему следи одлука о прихватању за даљи уређивачки поступак:

<http://www.metodickapraksa.rs/wp-content/uploads/2024/05/Izjava-autora-SR.pdf>

Радови чији аутори и коаутори приликом пријаве рада не доставе потребне изјаве неће бити узимани у разматрање за објављивање, нити ће њиховим ауторима/коауторима у вези са тим бити слате опомене.

Систем Асистент електронског уређивања часописа подразумева коришћење сервиса CrossCheck, па се сви пријављени радови аутоматски, пре првог корака уређивачког поступка, проверавају на плагијаризам или аутоплагијаризам.

Прихваћени радови објављују се по редоследу који одређује Редакција на предлог главног и одговорног уредника. За објављивање радова у тематским бројевима или тематским блоковима часописа *Методичка теорија и пракса*, главни и одговорни уредник, пре упућивања садржаја броја на одлучивање Редакцији, узмеће у обзир предлог уредника тематског броја/блока (гост-уредник), уколико је он именован за конкретан тематски број.

У *Методичкој теорији и пракси* објављују се радови из наука и научних дисциплина које обрађују наставу и учење на свим нивоима образовања и васпитања с циљем унапређивања и иновирања наставног процеса. Посебан интерес Редакција има за радове у којима аутори демонстрирају примену дидактичко-методичких и педагошких знања у свом стручном раду и пракси.

Чланци се категоризују сходно Правилнику о категоризацији и рангирању научних часописа који је донео министар просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије („Службени гласник РС“ број 159 од 30. 12. 2020. године). Могу бити:

Научни чланци:

1. **Оригиналан научни рад.** У њему се износе претходно необјављивани резултати сопствених истраживања заснованих на примени научних метода. По обиму не смеју прећи 28.800 карактера, са размацима. У обим се не урачунавају: име, средње слово, презиме, афилијација аутора, наслов чланка, сажетак чланка (до 800 карактера са размаком), кључне речи (до пет појмова или синтагми), попис референци, нити напомене у фуснотама;
2. **Прегледни рад.** Он садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема или подручја у коме је аутор остварио одређени допринос, видљив и на основу аутоцитата. По обиму може да буде до 28.800 карактера, са размацима. У број карактера се не урачунавају исти елементи као и када је реч о оригиналном научном раду;
3. **Кратко или претходно саопштење.** Оно представља оригинални научни рад пуног формата, али обима до 18.000 карактера са размацима или прелиминарног карактера. У број карактера се не урачунавају исти елементи као и када је реч о оригиналном научном раду;
4. **Научна критика**, односно **полемика** (расправа на одређену научну тему заснована искључиво на научној аргументацији) и **осврти**. Обим ове врсте радова је до 10.000 карактера са размацима. Осим имена, средњег слова, презимена и афилијације аутора и наслова чланка, ова категорија радова садржи и сажетак обима до 400 карактера са размацима, кључним речима (до пет појмова или синтагми), пописом референци, и број њихових карактера се не урачунава у обим рада.

Стручни чланци:

1. **Стручни рад** је прилог у коме се нуде искуства корисна за унапређење професионалне праксе, али која нису нужно заснована на научном методу. Његов обим је до 18.000 карактера са размацима. У број карактера се не урачунавају исти елементи као и када је реч о оригиналном научном раду.
2. **Приказ** (књиге, истраживања, научног догађаја, и сл.). Обим је до 7.000 карактера са размацима. Пожељно је да као прилог садржи фотографију (насловне корице књиге, догађаја који је предмет приказа и сл.) која се урачунава као 500 карактера са размацима. Приказ не садржи сажетак нити кључне речи, али садржи одговарајуће референце.

У *Методичкој теорији и пракси* неће бити објављен ниједан чланак који нема бар две наведене референце. Редакција снажно охрабрује ауторе да користе, у мери у којој је то могуће, часописне референце новијег датума. За часописне референце и све друге врсте радова где год је могуће треба навести електронску адресу са које се могу преузети. Редакција снажно препоручује навођење doi адресе кад год је то могуће, а у осталим случајевима URL адресе. Све врсте радова могу садржати фотографије, графиконе, табеле и друге врсте илустрација. Свака илустрација се рачуна да има обим од 500 карактера са размаком.

Редакција снажно охрабрује коришћење илустрација, посебно табела и графикона, за приказивање података које онда није нужно понављати у тексту, већ је довољно позвати се само на ознаку (број) дате табеле или графикона. Илустрације дате у тексту су означене нумерички и речима. Свака табела има нумеричку ознаку (од 1 до n) и наслов, док свака слика (графикон, фотографија...) има нумеричку ознаку (од 1 до n) и потпис.

Илустрације се дају у самом тексту.

Приликом пријављивања рада аутори, односно коаутори, предлажу категорију чланка. Исто чине и рецензенти, али коначну одлуку о категоризацији доноси главни и одговорни уредник часописа. Приликом писања радова користе се стандардне скраћенице, али не у наслову и апстракт. Пун назив са скраћеницом у загради наводи се у првом помињању, а даље у тексту само скраћенице. Инострана имена се, у српској верзији рада, транскрибују на српски језик, док се поред транскрипције у загради, након прве њихове употребе у тексту, даје њихово изворно писање. Страни термини се пишу изворно, *италиком*, а њихов превод и значење могу се, уколико постоји потреба, објаснити у фусноти. За писање рукописа користи се word текст, са проредом (Line Spacing) 1,5 на формату А4, са маргинама од 2,5 cm Justify. Користи се фонт величине 12pt, Times New Roman, и избегава bold и курзив (italic) који су резервисани за поднаслов. Сажетак (Abstract), кључне речи (Keywords) и фусноте куцају се без прореда (Line Spacing: Single) 1,0. Приспели радови (анонимно) упућују се на рецензију код најмање два рецензента. Примедбе и сугестије уредника и рецензента (анонимних) достављају се аутору ради коначног обликовања рада. Рецензенти не могу да буду запослени у установи чију је афилијацију као своју навео аутор, односно неки од аутора.

Прихваћен рад, након стручне и редакцијске обраде упућује се на ауторско читање пре публикаовања, кореспондирајућем аутору. Евантуалне исправке требало би извршити у року од три дана. У овој фази није могуће извршити опсежније измене, већ само исправке словних и других ситних грешака.

Уколико исправљени текст не буде враћен у том року, сматраће се да аутор нема примедби. Рукописи радова прихваћених за штампу не враћају се аутору.

Припрема рада

Радови се припремају у складу са АПА скраћеним библиографским стандардом. Делови рада су: насловна страна, апстракт са кључним речима, текст рада, захвалност (по жељи), литература, прилози (табеле, слике). Странице треба нумерисати редом (у горњем или доњем десном углу), почевши од насловне стране.

1. Насловна страна

а) Наслов рада требало би да буде кратак, јасан и информативан, на српском и енглеском језику, без скраћеница и да одговара садржају рада.

Наднасловe и поднасловe треба избегавати. Уколико је рад резултат истраживања на неком од пројеката или уколико аутори осећају потребу да изразе захвалност на подршци некој институцији или појединцу, то је потребно учинити у фусноти која ће бити означена на крају наслова текста.

б) Изнад наслова, у горњем левом углу, наводе се крупним словима предлог категорије рада, а потом у реду испод – име, средње слово и презиме аутора, односно коаутора. Научни радови могу да имају максимално три коаутора, при чему Редакција снажно подстиче да аутори самостално објављују своје радове. Радови који имају више од три аутора/коаутора неће бити разматрани за објављивање. После сваког од презимена аутора/коаутора ставља се ознака за фусноту (нумеричка, почев од 1 па надаље), у коју се уписује сарадничко/наставничко/научно звање аутора/коаутора, његова електронска адреса (e-mail) и ORCID. У овој/овим фуснотама за сваког од аутора/коаутора потребно је ставити назнаку: рођен XXXX године (нпр. „Рођен 1968. године”). Сматра се да је првопотписани аутор задужен за кореспонденцију са Редакцијом, а

ако то није случај, у фосноти која садржи e-mail аутора задуженог за кореспонденцију, треба навести „за кореспонденцију” и број мобилног телефона.

- в) Испод имена сваког од аутора/коаутора наводи се пуна афилијација. Код установа са сложеном организацијом наводе се сви организациони нивои, од највишег ка најнижем (нпр. назив универзитета, назив факултета, назив одељења/департамана, катедре), место где је седиште установе, а у загради назив државе.

2. Сажетак и кључне речи

На другој страници рада налази се структурисани сажетак на српском и енглеском језику, написан кратким и јасним реченицама, који обухвата увод/циљ, основну претпоставку истраживања, методе (истраживачке методе, основни поступци, узорковање), резултате (најважнији налази) и закључак. Потребно је да се нагласе нови и значајни аспекти изложеног истраживања. Структурисани сажетак не би требало да прелази 800 карактера са размацама, а у случајевима радова из категорије научна критика, полемика, осврти до 400 карактера са размацама. Након сажетка испишују се кључне речи, којих може да буде највише до пет појмова, односно синтагми. На крају рада даје се Summary на енглеском језику, који представља дужу верзију сажетка, до 1/10 рада и превод на енглески Keywords. Код текстова категорисаних као прикази апстракт није обавезан, али је потребно испод наслова приказа навести следеће податке о делу (догађају) које се приказује, и то следећим редоследом: име и презиме писца (у случају догађаја: назив организатора догађаја): наслов дела курсивом (односно назив догађаја курсивом). Место издања: издавач, година издања (место одржавања, време одржавања), укупан број страна (за догађај се не наводи). Фотографија дела/догађаја који се приказује доставља се у jpg или tiff формату као допунски фајл, у резолуцији од најмање 300 x 300 тачака по инчу.

Пример за приказ дела:

Talcott Parsons: *Društveni sistem i drugi ogleđi*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 2009, 907 str.

3. Текст чланка

Текст чланка започиње на трећој страници. Пожељно је, али не и обавезно, да оригинални и прегледни научни радови, поготову уколико су засновани на претежно емпиријским истраживањима, буду у структурисаној IMRD форми која садржи: увод/циљ спроведеног истраживања, приказ примењене методологије истраживања, резултате, дискусију и закључке. Код научних радова категорисаних као „Кратко саопштење”, односно као „Научна критика, полемика, осврти”, структурисање није неопходно. Цртежи, карте, фотографије, графикони и друге илустрације достављају се у JPG или TIFF формату, у резолуцији већој од 300 x 300 тачака по инчу. Свака илустрација (табела, цртеж, графикон...) мора бити обележена бројем и називом, центрирано, и то:

- табеле **насловом** који се испишује изнад њих

Пример:

Табела 1: Средње вредности скорова етничке дистанце

- графикони, фотографије и остале илустрације потписом испод њих

Пример:

Графикон 1: Приказ средњих вредности скорова етничке дистанце

Табеле треба да буду једноставне, без боја. Увлачења и поравнања у табелама морају бити изведена аутоматским форматирањем, а не мануелним додавањем размака.

Графикони и фотографије, уколико за тим постоји потреба, могу се дати у боји.

Међународне ознаке и скраћенице општеприхваћене у међународној научној комуникацији, пишу се оним писмом како је то уобичајено (латинично, грчким словима и сл.).

3.1. Цитирање и позивање на групе радове и изворе у тексту у складу са АПА стандардом цитирања и позивање врши се ИСКЉУЧИВО у оквиру текста, у библиографским парантезама.

Употреба фуснота је дозвољена само у сврху напомена, како би се избегло да ти подаци оптерећују сам текст, а процена је аутора да је потребно пружити неке допунске информације (нпр. електронска адреса аутора, захвалница и сл.), краћа објашњења у вези са значењем неких термина, појмова (нпр. ако се у тексту даје нека латинска изрека, која није општепозната, у фусноти је могуће дати њено значење), биографске податке који су од значаја за разумевање основног текста (нпр. уколико је то од значаја за разумевање контекста, могуће је дати краће биографске податке о неком теоретичару). Такође, фуснота се може искористити зарад упућивања неке опаске, примедбе или критике у односу на став неког другог аутора, у вези са нпр. његовом недоследношћу у заступању неког става или за навођење неког примера, више као илустрације, занимљивости и сл., који по свом значају није такав да би оптерећивао текст, али је за рад корисно да се кроз фусноту читалац упуту на њега. Без обзира на то да ли је дело објављено на српском језику ћирилично или латинично и да ли је потписано на српски транскрибованим именом и презименом аутора или оригиналним, у библиографској парантези, као и у литератури, увек ће бити наведено презиме како је писано у оригиналу (на енглеском, француском, немачком) или транскрибовано на енглески (са руског, арапског, кинеског). У том смислу потребно је писати у парантези и литератури на пример Durkheim, а не Dirkem, Brzezinski, а не Vžežinski. Презимена српских аутора се пишу уз коришћење наших дијакритичких знакова латиничним писмом: č, ć, dž, đ, š, ž.

АУТОР(И)	БИБЛИОГРАФСКА ПАРАНТЕЗА ПРИ ПРВОМ НАВОЂЕЊУ У ТЕКСТУ	БИБЛИОГРАФСКА ПАРАНТЕЗА ПРИ ДРУГОМ И ДАЉИМ НАВОЂЕЊИМА У ТЕКСТУ
Дело једног аутора	(Lukić, 1995a, str. 209)	(Lukić, 1995a, str. 30)
Дело аутора настало у истој години као и његово претходно цитирано дело	(Lukić, 1995b, str. 30)	(Lukić, 1995b, str. 20)
Дело два аутора	(Haralambos & Heald, 1989)	(Haralambos & Heald, 1989)
Дело три до пет аутора	(Marković, Golenkova, Šuvaković, 2009)	(Marković i dr., 2009)
Дело више од седам аутора	(Mihailović i dr., 2012)	(Mihailović i dr., 2012)
ГРУПА (ИНСТИТУЦИЈА, ОРГАНИЗАЦИЈА, УСТАНОВА) С ПРЕПОЗНАТЉИВОМ СКРАЋЕНИЦОМ	(Republički zavod za statistiku [RZS], 2005)	(RZS, 2005)
ГРУПА БЕЗ ПРЕПОЗНАТЉИВЕ СКРАЋЕНИЦЕ	(Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, 2010)	(Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, 2010)

У библиографској парантези се наводи презиме аутора, година објављивања рада и, по потреби, страница са које се нешто цитира. У случају да из исте области постоји више аутора који носе исто презиме, посебно уколико се они и цитирају или се на њих позива у раду, АПА стандард предвиђа да се испред наведеног презимена дода иницијал имена сваког од њих. У библиографској парантези се број стране, ако је то потребно ради директног цитата, одваја запетом, уз навођење скраћенице „str.“. У неким случајевима, навођене странице није неопходно, пошто се позива на читаво једно дело (чланак, књигу) и идеју у њему изложено, а не наводи се дословни цитат.

Пример:

У свом тексту Антонић полемише са више наших методолога и истраживача друштвене покретљивости, указујући на њихов шематизам у читању статистичких показатеља, попут Јасудиног индекса, као и на недовољно реалистичко схватање појма „отвореног друштва” (Antonić, 2013).

За изворе и литературу на страном језику могуће је уместо „и др” користити латинско „et al”, а уместо „и”, посебно када је реч о англосаксонској литератури, знак „&”.

Приликом позивања истовремено на неколико аутора, према АПА стилу, унутар исте библиографске заграде њихова дела наводе се азбучним, односно абecedним редом.

Пример:

Није мали број аутора који сматрају да је глобализација историјски процес који сеже вековима уназад, при чему га они различито датирају (Brzezinski, 2015, str. 14; Chumakov, 2010, p. 49; Mandelbaum, 2004, str. 257; Robertson, 1992, pp. 58-59; Natibović, 2002; Šuvaković, 2004, str. 53).

Цитирање у тексту се врши у склопу реченице. Међутим, уколико цитат садржи 40 и више речи, тада га је потребно издвојити у нови параграф (аутоматски) и навести текст СА НАВОДНИЦИМА. Библиографска парантеза се поставља након завршног интерпункцијског знака. Потом се прелази у нови ред, који започиње новим параграфом.

Пример:

„Основни елементи геј покрета заправо се подударају са главним тежњама (пост)модерног капитализма. Нагласак се у друштвеној производњи личног или колективног идентитета пребацује са места у систему продукције на „стил живота” (образац потрошачког понашања). Отуда популарна (хипнократска) култура садржи тако мало информација о класном идентитету, док се сексуални идентитети стављају у средиште друштвене и личне пажње. Што се потребе људи за слободом мање могу задовољити у области рада или политике, то се у јавној (културној) сфери више пропагира „слобода” у обрасцима потрошње или „стила живота” – укључив и „сексуалне слободе”. (Antonić, 2014, str. 210)

Настављајући даље ово своје истраживање, несумњиво се стигло да јасног и недвосмисленог закључка...

3.2. Навођење референци у литератури – пример најчешћих случајева

3.2.1. Остале напомене

Референце се НЕ НУМЕРИШУ. Наслови референци се увек исписују на енглеском језику, чак и када изворник није на том језику, већ нпр. на српском. У том случају се у угластој загради ставља ознака језика на коме је изворни текст, нпр. [In Serbian]. Референце се исписују редоследом презимена првог аутора према британском алфабету. Оне референце које започињу српским словима (Č, Ć, Dž, Đ, Š, Ž) наводе се према њиховом редоследу у српској абецеди.

Српска презимена наводи латинично и користити српске дијакритичке знаке. Када се у литератури наводи више референци истог аутора, то се чини по хронолошком редоследу њиховог издавања – од најстаријих ка најновијим. Уколико је аутор један коришћени рад објавио самостално, а други у коауторству са још једним аутором, а трећи са још два аутора, прво се наводи самосталан рад, потом рад са још једним коаутором, потом са још два коаутора. Код навођења референци у списку литературе потпуно доследно се поштује алфабетски, односно абецедни, редослед презимена аутора. Када се наводе радови истог аутора објављени у истој години, поред ознаке године стављају се словне ознаке a, b, c...Нпр. (Lukić, 1995a) или (Lukić, 1995b). Према том редоследу радови се ређају и у списку литературе.

3.2.2. Монографије

Prezime, Inicijal imena. (година издања). *Title of the monograph*. Mesto izdanja: Naziv izdavača. Уколико постоји више градова са истим именом у више савезних држава (што у САД није редак случај), после назива града у загради се убацује име државе. Уколико је монографија доступна онлајн, пожељно је навести линк на крају, уз напомену Available at ...

Пример:

Antonić, S. (2014). *Power and sexuality: the sociology of the gay movement*. Istočno Sarajevo: Sociološko društvo Republike Srpske. Available at <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:7605/bdef:Content/download> [In Serbian]

Blagdanic, S. (2014). *Istorijski sadržaji u nastavi prirode i društva*. Beograd: Učiteljski fakultet

Lukić, R. (1995a). *Basics of sociology*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BIGZ [In Serbian]

Lukić, R. (1995b). *Political parties*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BIGZ [In Serbian]

3.2.3. Чланци у серијским публикацијама

Prezime, Inicijal imena. (година издања). Title of the article. *Naziv časopisa u kurzivu* vol. (br. u tekućoj godini), paginacija od–do. Уколико рад има DOI ознаку, она се наводи на крају; уколико је доступан онлајн, али нема ознаку DOI, пожељно је навести линк на крају, уз напомену Available at

Пример:

Savina, S. V. (2021). The Smart City Concept. *Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra*, 11 (1A), 403–409. DOI: 10.34670/AR.2021.17.93.006. [In Russian]

Часопис Методичка теорија и пракса је свим радовима који су у њему објављени 2017. године и касније ретроактивно доделио ознаку doi која се може пронаћи преко Српског цитатног индекса укуцавањем презимена и имена аутора рада.

3.2.4. Чланци у тематским зборницима, поглавља у научним монографијама, саопштења у зборницима са научних конференција:

Prezime, Inicijal imena. (година издања). Title of the article. In: Inicijal imena iprezime urednika/priredivača uz stavljenu napomenu u zagradi (ed. or eds.) *Name of publication in italic* (у загради навести пагинацију чланка од–до БЕЗ ОЗНАКЕ стр.). Mesto izdanja: Naziv izdavača. Ако је текст доступан on line било путем url адресе или поседује doi ознаку, њих обавезно навести на крају, као и у случају чланака из часописа.

Пример:

Yudkowsky, E. (2011). Artificial Intelligence as a positive and negative factor in global risk. In: N. Bostrom, M. Ćirković (eds.). *Global Catastrophic Risks* (308–345). Beograd: Helix [In Serbian]

3.2.5. *Текст у њериодичним новинама (недељницима, двонедељницима, месечницима, годишњацама)*

Prezime, Inicijal imena autora (godina izdanja, month, dan). Title of the article. *Naziv novina*, broj, strane od-do (BEZ NAVOĐENJA SKRAĆENICE str.)

Пример:

Chomsky, N. (2009, September, 4). Victims of the Imperial Mentality of the West (interview). *NIN* 3041, 19–21. [In Serbian]

3.2.6. *Навођење нејубликоване докторске дисертације или магистарског рада докторских и преко неке базе података*

Prezime, Inicijal imena. (godina odbrane). *Title of dissertation in italic* (doctoral dissertation/master's thesis). Naziv ustanove gde je odbranjena, mesto sedišta ustanove [In Serbian]

Пример:

Grmuša, A. (2022). *Bullying as security risk in secondary schools* (doctoral dissertation). Fakultet bezbednosti, Beograd. Available at: https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/21087?locale-attribute=sr_RS. [In Serbian]

Упутство за формирање рада

ПРЕДЛОГ КАТЕГОРИЈЕ РАДА

Име, средње слово и презиме првог аутора¹

Афилијација ако је сложена, ићи од општег ка посебном, нпр. Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Катедра за педагогију и психологију, Београд (Србија)

Име, средње слово и презиме другог аутора²

Афилијација ако је сложена, ићи од општег ка посебном, нпр. Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Катедра за педагогију и психологију, Београд (Србија)

Име, средње слово и презиме трећег аутора³

Афилијација ако је сложена, ићи од општег ка посебном, нпр. Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Катедра за педагогију и психологију, Београд (Србија)

УКОЛИКО није другачије назначено, аутором за кореспонденцију се сматра први аутор! Осим званичне електронске поште, аутор за кореспонденцију може означити и други e-mail са знаком „за кореспонденцију”, као и број телефона.

НАСЛОВ РАДА⁴

1 e-mail, препоручено институционални, ORCID, год. рођ. XXXX

2 e-mail, препоручено институционални, ORCID, год. рођ. XXXX

3 e-mail, препоручено институционални, ORCID, год. рођ. XXXX

4 Према потреби, навести један од следећих (или сличних) података: 1) назив и број пројекта у оквиру кога је чланак написан, односно податак да је рад настао у оквиру научноистраживачке делатности одређене научноистраживачке установе коју финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (уколико аутор зна, потребно је да наведе број Уговора своје установе са Министарством); 2) да је рад претходно изложен на научном скупу у виду усменог саопштења под истим или сличним називом; или 3) да је истраживање које је представљено у раду спроведено за потребе израде докторске дисертације аутора; 4) захвалницу уколико аутор сматра да је потребно да неком појединцу или институцији посебно захвали због пружене помоћи приликом вршења истраживања или писања рада.

Сажетак: На другој страници рада налази се структурисани сажетак на српском и на енглеском језику (користити термин Abstract, НЕ Summary!), написан према IMRD моделу, кратким и јасним реченицама, и који обухвата увод/циљ, претпоставку истраживања, методе (истраживачке методе, основни поступци, узорковање), резултате (најважнији налази) и закључак. Потребно је да се нагласе нови и значајни аспекти изложеног истраживања. Структурисани сажетак не би требало да прелази 800 карактера са размацама, а радови из категорије научна критика, полемика, осврти – до 400 карактера са размацама. Након Сажетка, односно после Abstract-а, уз један ред размака, следе

Кључне речи (Keywords, писати СПОЈЕНО!), којих може да буде највише до пет појмова, односно синтагми, који се одвајају запетом. У тексту је могуће користити највише три нивоа подналова. Поднаслове навести без нумерације, на следећи начин:

ПОДНАСЛОВ ПРВОГ НИВОА користи се за: УВОД, МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА ИЛИ ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР, РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА, ДИСКУСИЈА, ЗАКЉУЧАК (при чему називи ових поглавља не морају бити овако означени, већ се могу и другачије насловити, али да буде јасно да је то њихова функција у раду) ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES, ПРИЛОГ / APPENDIX.

Поднаслов другог нивоа

Поднаслов трећеј нивоа

Табеле, графиконе и слике уносити на крају текста, на начин детаљно описан у Упутству. После Литературе наводи се Summary и Keywords, на начин како је то већ описано.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

The Editorial Board of the *Methodical Theory and Practice / Metodička teorija i praksa* will accept for publishing only articles submitted in accordance with these Instructions. The journal *Methodical Theory and Practice* publishes only previously unpublished articles. Articles *in extenso*, which were previously partially presented at a scientific/professional convention, may also be accepted, whereas the authors are obliged to disclose this in a suitable manner. Any attempt of plagiarism or auto-plagiarism will be sanctioned (ban on publishing articles in the *Methodical Theory and Practice* for all authors during a period of time corresponding to the degree of plagiarism, and notifying management of institutions where the authors work, as well as relevant professional associations). The Editorial Board retains the right to edit/proofread every received article in accordance with the current standards of the Serbian and English languages. Starting with the No. 1/2024, the journal *Methodical Theory and Practice* is using a system for electronic journal editing of the articles sent to the following address:

<https://aseestant.ceon.rs/index.php/metpra/login>

Technical guidelines for using the *Asistent* system for the electronic editing of articles are also available at:
<https://aseestant.ceon.rs/public/podsetnik.pdf>

Articles submitted through the *Methodical Theory and Practice* electronic editing system need to be accompanied by a scanned declaration, signed by all the authors and co-authors, stating the observance of the technical requirements of this journal, including the declaration that the paper has never been published or accepted for publication, either in part or on the whole, in any other journal. The declaration about authors' individual contributions must be signed by each author of the article, scanned and sent with the paper as a supplementary file. Moreover, the authors must also submit a signed declaration proving that there is no conflict of interest. With all this in place, the authors accept responsibility for meeting all the required conditions, which is followed by the decision about a formal acceptance for the further editorial procedure by the journal:

<http://www.metodickapraksa.rs/wp-content/uploads/2024/05/Izjava-autora-EN.pdf>

The articles whose authors/co-authors do not submit the necessary declarations in the application of the paper will not be taken into consideration for publication, and their authors/co-authors will not be sent any notification about it.

The system of electronic editing and publishing, *Asistent*, is using *CrossCheck* service and, as an initial step in the editorial process, all submitted articles will be checked automatically for plagiarism or auto-plagiarism.

Accepted articles are published in the order planned and agreed by the Editorial Board following suggestions of the Editor-in-Chief. For articles published in thematic issues or thematic blocks of the journal *Methodical Theory and Practice*, the Editor-in-Chief will consider suggestions of the editor of the thematic issue (guest-editor), if an editor is appointed for the specific thematic issue, before forwarding the content to the Editorial Board.

The articles published in the *Methodical Theory and Practice* cover the field of sciences and scientific disciplines dealing with teaching and learning at all levels of education and upbringing with the aim of improving and innovating the teaching process. The Editorial Board is particularly interested in those articles in which the authors demonstrate the application of didactical, methodological and pedagogical knowledge in their professional work and practice.

The articles are categorized in accordance with the *Rulebook on Categorization and Ranking of Scientific Journals* promulgated by the Minister of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia ("Official Gazette of the RS", No. 159 of 30th December 2020). The categories are:

Scientific articles:

1. **Original scientific article.** Previously unpublished results of author's research based on and displaying use of scientific methods. These papers should not exceed 28,800 characters (with spaces). This does not include the following: name, middle name initial, surname, affiliation, article title, abstract (up to 800 characters with spaces), keywords (up to 5 words or phrases), reference list, or footnotes;
2. **Review article.** It contains an original, detailed and critical review of a research problem or a field in which the author has given a specific contribution, evident also on basis of auto-quotations. The length should be up to 28,800 characters with spaces. The elements not included in the number of characters are the same as for the original scientific work;
3. **Short or preliminary communiqué.** It constitutes an original scientific work in full format, but with a length of up to 18,000 characters with spaces, or a work of a preliminary character. The elements not included in the number of characters are the same as for the original scientific work;
4. **Scientific critique, polemic** (a debate regarding a specific scientific topic based exclusively on scientific argumentation) and **retrospection.** The length of this type of work is up to 10,000 characters with spaces. In addition to name, middle name initial, surname and affiliation of the author and title of the article, this type of work also includes an abstract of up to 400 characters with spaces, keywords (up to 5 words or phrases), list of references, whereas the number of the characters in them is not included in the volume of the work.

Professional articles:

1. **Professional article** is a contribution in which experience useful for improvement of professional practice is discussed and presented, though not necessarily based on a scientific method. The length is up to 18,000 characters with spaces. The elements not included in the number of characters are the same as for the original scientific work;
2. **Review** (of a book, research, scientific event, etc.). Up to 7,000 characters with spaces. If possible, it should be submitted with a photograph as an appendix (book cover, an event that is the subject of review etc.), which is counted as 500 characters with spaces. Submission for this category does not contain the abstract or keywords, although it should include adequate references.

The *Methodical Theory and Practice* will not publish an article that does not contain at least two references. The Editorial Board strongly encourages authors to use more recent references as much as possible. For journal references and all other types of papers, whenever possible, the electronic address should be listed where they can be found online. Whenever possible, use of DOI address, alternatively URL address, is strongly recommended by the Editorial Board. Whenever possible, use of DOI address, alternatively URL address, is strongly recommended by the Editorial Board. All the above-mentioned types of articles can contain photographs, graphs, tables and other types of illustrations. Every illustration will be counted as 500 characters with spaces.

The Editorial Board strongly encourages the use of illustrations, especially tables and graphs, for displaying data which subsequently should not be repeated, but only referred to in the text. Illustrations in the text are titled numerically and with words. Each table should be numbered (1 to n) followed by title, while every figure (graph, photo, etc.) should be numbered in the same way and followed by signature. Illustrations are supplied within the text itself.

When submitting articles, authors and co-authors propose a category the article falls under. Reviewers do the same; however, the Editor-in-Chief makes the final decision on categorization. Standard abbreviations are used when writing articles, except in the title and abstract. The full name with the abbreviation in brackets is used at the first mention, then only the abbreviations further in the text. Foreign names in the Serbian version of the article are transcribed into the Serbian language, while their original spelling is given in brackets at the first mention in the article.

Foreign terms are written in the original spelling, in *italic*, while their translation and meaning can be explained in a footnote if required. Texts should be submitted in Word text file format, with 1.5 line spacing on A4 format, single side, with 2.5 cm margins, justified. The typeset used is Times New Roman, 12pt, while bold and italic (reserved for subtitles) should be avoided. The abstract, keywords and footnotes are typed without line spacing (Line Spacing: Single 1.0). Received articles (with author's details removed) are sent for review to at least two reviewers. Written remarks and suggestions of editor(s) and reviewers (without the reviewers' names) are forwarded to the author for final consideration and editing. The reviewers cannot be employees of the institution one or more authors of the article are affiliated with.

After being reviewed and edited, the accepted paper is sent to its author for final reading before publication. Any potential changes should be made within three days. At this stage, it will not be possible to make significant interventions, only proofreading and minor corrections.

If the corrected text is not returned within this period, it will be considered that the author has no further remarks. The copies of the articles accepted for printing will not be returned to the author.

Article preparation

Articles are formatted following the APA abridged bibliographical standard. Parts of the article are: title page, abstract with keywords, the text of the article, acknowledgments (if needed), list of references, appendices (tables, figures). Pages should contain numbers (in the upper or in the lower right-hand corner), starting from the title page.

1. Title page

- a) Title of the article should be short, clear and informative, in the Serbian and the English languages, without abbreviations and correspondent to the content of the article.

Captions and subtitles should be avoided. If the article is a result of research on a project or if the author(s) feel that they should express an acknowledgment for the support of an institution or an individual, it should be done in a footnote marked at the end of the text title.

- b) The upper left-hand corner above the title contains a suggestion of the article's category in capital letters, then in the line below the name, middle name initial and surname of the author and/or co-authors. Scientific articles can have maximum three authors, while the Editorial Board strongly encourages submissions from individual authors. Articles with more than three authors/co-authors will not be considered for publication. A footnote link (numerical, starting from 1) is placed after surname of each author/co-author, with institutional, associate/scholastic/scientific title of the author/co-author, the electronic address (e-mail) and ORCID. The same footnote/footnotes should contain the year of birth of each author/co-author: Born in XXXX (e.g., "Born in 1968"). It is assumed that the lead author is responsible for correspondence with the Editorial Board, and if that is not the case, the person responsible for correspondence should be stated clearly in the footnote "for correspondence", with a mobile phone number included.

-
- c) Full institutional/organizational affiliation is given under the name of each author/co-author. For institutions with complex structure all organizational levels should be listed, from the highest to the lowest (e.g., the name of the university, the name of the faculty, the name of the department or lectureship), followed by the seat of the head office, and the name of the country/state in brackets.

2. Abstract and key words

The second page contains a structured abstract in the Serbian and the English languages, written in concise and clear sentences covering introduction and aim, basic research assumption(s), methods (research methods, main procedures, samples), results (the most important findings), and conclusion. It should also emphasize new and important aspects covered in the research presented. The structured abstract should not exceed 800 characters with spaces, while for scientific critique, polemic, retrospective, the limit is 400 characters with spaces. Keywords, i.e., maximum five words or phrases, are written after the abstract. At the end of the paper, a Summary is provided in English as a longer version of the Abstract, up to 1/10 of the paper, and the translation of the Keywords into English. An abstract is not required for articles categorized as reviews, but the data about the reviewed work (event) should be given in the following order: the author's Name and Surname (in case of an event, the organizer's name as well); *Title of the work in italic* (alternatively, *Name of the event in italic*). Place of publication: Publisher, year of publication (venue and time of the event), total number of pages (omitted for an event).

A photograph of the work/event that is presented should be submitted in .jpg or .tiff format as an attachment, with a resolution of at least 300x300 dpi.

An example of a review:

Talcott Parsons: *Social System and Other Experiments*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 2009, 907 pages

3. Text of the article

The text of the article starts on the third page. It is advised, though not obligatory, that original and review articles, especially if they are mainly based on empirical research, should follow the structured IMRD format: Introduction/Goal of the research, Presentation of the research methodology used, Results, Discussion and Conclusions. As for the scientific articles categorized as "Short announcement" and/or "Scientific critique, polemic, retrospective", this structure is not necessary. Drawings, maps, photographs, graphs and other illustrations are submitted in JPG or TIFF format, in resolution not larger than 300x300 dpi.

Each illustration (table, drawing, graph...) must be marked with a number and a title, centred, as follows:

- tables with a title written on top

Example:

Table 1: Display of ethnic distance average value scores

- graphs, photographs and other illustrations with titles and labels below

Example:

Graph 1: Ethnic distance average value scores

Tables should be simple, without colours and shadows. Indents and justifications in tables must be made by automatic formatting, not by manually adding spaces.

Graphs and photographs, if necessary, can be displayed in colour.

International labels and abbreviations generally accepted in the international scientific communication are written in the commonly accepted script (Latin alphabet, Greek script etc.).

3.1. Citation and reference to other articles and sources in the text

In accordance with the APA standard, citations and references are given EXCLUSIVELY within the text, in bibliographical parentheses.

Use of footnotes is allowed only for the purpose of annotations, in order to avoid altering integrity of the text, in cases where the author deems it necessary to provide some additional information (e.g., the author's electronic address, acknowledgement and similar), short explanations regarding the meaning of some terms, ideas (e.g., if a Latin phrase, not widely used, is mentioned, translation can be given in a footnote), biographical data important for better understanding of the basic text (for example, a short biographical reference about a theoretician can be given as important for understanding a particular context). Moreover, a footnote may be used for a comment, remark or critique about some other author's attitude regarding, for example, his/her inconsistency in presenting an attitude or for giving an example, illustration or a curiosity that is not crucial for the argumentation in the text, but is still useful to be mentioned to readers. No matter whether a cited work was published in the Serbian language in Cyrillic or Latin script and signed with a name or surname transcribed into Serbian or left in the original form, bibliographic parenthesis as well as the References will always list the name written in the original spelling (in English, French, German) or transcribed into English (from Russian, Arabic, Chinese). Therefore, the parentheses and the References should always list Durkheim, not Dirkem, and Brzezinski, not Bžežinski. Surnames of Serbian authors are written using the Serbian diacritic signs in Latin script: č, ć, dž, đ, š, ž.

AUTHOR(S)	BIBLIOGRAPHICAL PARENTHESIS AT THE FIRST MENTION IN THE TEXT	BIBLIOGRAPHICAL PARENTHESIS AT THE SECOND AND OTHER MENTION IN THE TEXT
Article by a single author	(Lukić, 1995a, str. 209)	(Lukić, 1995a, p. 30)
Article by an author which was published in the same year as the author's previously cited work	(Lukić, 1995b, str. 30)	(Lukić, 1995b, p. 20)
Article by two authors	(Haralambos & Heald, 1989)	(Haralambos & Heald, 1989)
Article by three to five authors	(Marković, Golenkova, Šuvaković, 2009)	(Marković et al., 2009)
Article by more than seven authors	(Mihailović i dr., 2012)	(Mihailović et al., 2012)
GROUP (INSTITUTION, ORGANIZATION) WITH A REMARKABLE ABBREVIATION	(Republički zavod za statistiku [RZS], 2005)	(RZS, 2005)
GROUP WITHOUT A REMARKABLE ABBREVIATION	(Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, 2010)	(Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, 2010)

The bibliographical parenthesis contains the author's surname, year of publication, and where necessary, page number with the quote. If multiple authors cited or mentioned in the text have the same surname, the APA standard requires the use of name initial before the surname, for each author. The page number in the bibliographical parenthesis, if required for direct citation, is separated with a comma, with the added abbreviation "p.". It is not necessary to add the page number in those cases when the general source (article, book) or a particular idea presented in it are referred to without giving the literal quote.

Example:

In his text Antonić disputes findings of several of our methodologists and researchers of social mobility, pointing at their formulaic approach in interpreting statistical indicators, such as Yasuda's Index, as well as at unrealistic understanding of the idea of "open society" (Antonić, 2013).

For sources and references in a language other than Serbian instead of "and others" Latin "et al." can be used, and the ampersand sign "&" instead of "and", especially in Anglo-Saxon literature.

When simultaneously referring to several authors, following the APA style, their works within the same bibliographical parenthesis are listed in the alphabetical order.

Example:

Not a small number of authors considers globalization as a historical process reaching centuries into the past, though dating is different (Brzezinski, 2015, p. 14; Chumakov, 2010, p. 49; Mandelbaum, 2004, p. 257; Robertson, 1992, pp. 58-59; Hatibović, 2002; Šuvaković, 2004, p. 53).

Citation in the text is embedded within the sentence structure. However, if a citation comprises of 40 and more words, it needs to be separated as a new paragraph (automatically) and quoted WITH QUOTATION MARKS. The bibliographical parenthesis is placed after the final punctuation mark. Then a new line starts, marking the beginning of a new paragraph.

Example:

"Basic elements of gay movement actually correspond with main tendencies of the (post)modern capitalism. In the social production of personal or collective identity, the emphasis is transferred from the place in a production system to "lifestyle" (pattern of consumable behaviour). Therefore, popular (hypnocratic) culture contains so little information on the class identity, while the sexual identity is placed in the middle of the social and personal interest. The lower is the possibility for satisfying the needs of people for freedom in the field of work or politics, the more promoted "freedom" in the patterns of consumption or "lifestyle" in the public (cultural) sphere is – including "sexual freedoms". (Antonić, 2014, p. 210)

Continuing this research, a clear and explicit conclusion has been reached...

3.2. Format of the List of References – overview of the most common cases

3.2.1. General remarks

References SHOULD NOT BE LISTED NUMERICALLY. Reference titles are always given in English, even when the original is, for example, in Serbian and not in English. In such case, the language of the original text is written in square brackets [e.g., In Serbian]. References are printed in the order of the British alphabet. The references that begin with the Serbian letters (Đ, Ž, Ć, Č, Š) are listed in the same order as in the Serbian Latin alphabet.

When referring to Serbian surnames, the Serbian diacritic symbols are used. When several references of the same author are listed in the References, they should be in the chronological order of their publishing – from the oldest to the most recent ones. If an author has published one of the cited articles independently, another

one in co-authorship with another author, and the third one with other two authors, the independent work is listed first, followed by the one with another co-author, and then with other two authors. In the list of references, authors' surnames should be listed consistently in the alphabetical, i.e., Latin alphabetical order. In case of the works by the same author published in the same year, the years of publication should be followed by letters a, b, c, for example (Lukić, 1995a) or (Lukić, 1995b). This is the same order for listing these works in the list of references.

3.2.2. Monographs

Surname, Initial of the name. (year of publication). *Title of the monograph (in italic)*. Place of publication: Name of the publisher.

If there are several cities with the same name in several federal states (which is not uncommon in the USA), the name of the state is listed after the name of the city. If a monograph is available online, it is preferable to put the link at the end, with a note: Available at:

Example:

Antonić, S. (2014). *Power and sexuality: the sociology of the gay movement*. Istočno Sarajevo: Sociološko društvo Republike Srpske. Available at <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:7605/bdef:Content/download> [In Serbian]

Blagdanić, S. (2014). *Historical Content in Teaching Nature and Science*. Beograd: Učiteljski fakultet [In Serbian]

Lukić, R. (1995a). *Basics of sociology*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BIGZ [In Serbian]

Lukić, R. (1995b). *Political parties*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BIGZ [In Serbian]

3.2.3. Articles in periodicals

Surname, name initial. (year of publication). Title of the article. *Name of the journal in italic* vol. (issue for the corresponding year): pagination from – to. If the article has a DOI code, it is supplied at the end; if it does not have a DOI code, it is recommended to put the link at the end, with a note 'Available at'.

Example:

Savina, S. V. (2021). The Smart City Concept. *Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra*, 11 (1A), 403–409. DOI: 10.34670/AR.2021.17.93.006. [In Russian]

In the journal *Methodical Theory and Practice* all articles published in it since 2017 onwards have been assigned a DOI address which may be found through the Serbian Citation Index by typing the author's surname and name.

3.2.4. Articles in thematic collections, chapters in scientific monographs, papers in collections from academic conferences:

Surname, Name Initial. (year of publication). Title of article. In: Name initial and surname of editor(s) with a note in brackets (ed. or eds.) *Name of publication in italic* (p. from – to). Place of publication: Name of the publisher. If the text is available online via an URL address or has a DOI address, they must be listed at the end, just as in the case of journal articles.

Example:

Yudkowsky, E. (2011). Artificial Intelligence as a positive and negative factor in global risk. In: N. Bostrom, M. Čirković (eds.). *Global Catastrophic Risks* (308–345). Beograd: Helix [In Serbian]

3.2.5. *Text in periodicals (weekly publications, fortnightly publications, monthly publications, annual publications)*

Surname, Initial of author's name (year of publication, month, day). Title of the article. *Name of the newspapers*, issue, pages from to (UNABBREVIATED p.)

Example:

Chomsky, N. (2009, September, 4). Victims of the Imperial Mentality of the West (interview). *NIN* 3041, 19-21. [In Serbian]

3.2.6. *Citation of an unpublished doctoral dissertation or a master's thesis which are available through a database:*

Surname, Initial of the name. (year of defence). *Title of dissertation in italic* (doctoral dissertation/master's thesis) name of institution where it has been defended, place of head office of the institution [In Serbian]

Example:

Grmuša, A. (2022). *Bullying as security risk in secondary schools* (doctoral dissertation). Fakultet bezbednosti, Beograd. Available at: https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/21087?locale-attribute=sr_RS. [In Serbian]

Proposed paper category

INSTRUCTION FOR ARTICLE FORMATTING

Name, middle initial and surname of the first author¹

Affiliation [if complex, from general to specific, e.g., University of Belgrade, Faculty of Education, Department of Pedagogy and Psychology, Belgrade (Serbia).

Name, middle initial and surname of the second author²

Affiliation [if complex, from general to specific, e.g., University of Belgrade, Faculty of Education, Department of Pedagogy and Psychology, Belgrade (Serbia).

Name, middle initial and surname of the second author³

Affiliation [if complex, from general to specific, e.g., University of Belgrade, Faculty of Education, Department of Pedagogy and Psychology, Belgrade (Serbia).

UNLESS stated differently, the first listed author will be considered the author for correspondence! Apart from the official electronic mail, the author for correspondence can also provide another e-mail with the note "for correspondence", as well as his/her telephone number.

TITLE OF THE ARTICLE⁴

1 e-mail, institutional recommended, ORCID and year of birth XXXX

2 e-mail, institutional recommended, ORCID and year of birth XXXX

3 e-mail, institutional recommended, ORCID and year of birth XXXX

4 If necessary, one of the following (or similar) data should be provided. 1) name and number of the project within which the article was written, or the information that the paper was written within the scientific-research activity of a certain scientific-research institution funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (if possible, state the number of the Agreement signed by your institution with the Ministry thereof); 2) that the paper has previously been presented at a scientific conference in the form of an oral statement under the or similar title; or 3) that the research presented in the article has been conducted for the purpose of writing the author's doctoral dissertation; 4) if you consider it justified to express gratitude to a particular individual or institution for the assistance provided in the course of conducting research or writing the article.

Abstract: On the second page of the article, the structured abstract is given in Serbian and in English (please use the term Abstract and NOT Summary!), written by the IMRD Model, with short and clear sentences, and including Introduction/Aim, Basic research hypothesis, Methods (research methods, basic procedures, samples), Results (most important findings) and Conclusion. It is necessary to emphasize new and significant aspects of the presented research. The structured abstract should not exceed 800 characters with spaces and, for the articles from the category of scientific critique, polemic or retrospective, up to 400 characters with spaces. After the Abstract, with one line spacing, the following is written:

Keywords (to be written TOGETHER!), containing up to five words and/or phrases which are separated by commas. In the article, maximum three levels of subtitles can be used. The subtitles should be stated without numbers as follows:

FIRST-LEVEL SUBTITLE

Used for marking: INTRODUCTION, RESEARCH METHOD OR THEORETICAL-METHODOLOGICAL FRAMEWORK, RESEARCH RESULTS, DISCUSSION, CONCLUSION (whereas the titles of these chapters need not to be given exactly in this manner; if given differently, their function in the article must be clear), Литература / References, Прилог / Appendix.

Second-level subtitle

Third-level subtitle

Tables, graphs and figures should be given at the end of the text in the manner described in detail in the Instruction.

The References should be followed by the Summary and Keywords in the above-described manner.

ЦИП - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.3

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

Полугодишње. - Наслов: од бр. 1 (2018) Методичка
теорија и пракса = Metodology theory and practice
Друго издање на другом медијуму:
Методичка пракса (Online) = ISSN 2560-5445
ISSN 0354-9801 = Методичка пракса
COBISS.SR-ID 62518786