УДК 371.314/.315:811.163.41
37.026
Прегледни научни рад
Примљен 7/7/2026
Прихваћен 13/8/2026
Doi: 10.5937/metpra29-67907

Милица Д. Митић[1]
Универзитет у Јагодини, Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за методику наставе, Јагодина (Србија)

ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА КАО ОБЛИК ИНТЕРАКТИВНОГ УЧЕЊА У НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Сажетак: Ауторка рада разматра проблемску наставу као методички операционализован облик интерактивног учења у настави граматике српског језика. Полазећи од савремених дидактичких теорија, указује се на недовољну теоријску и практичну разрађеност проблемске наставе у овој наставној области. Циљ рада је да се анализирају дидактичко-методичке карактеристике проблемске наставе, њене предности и ограничења, као и могућности примене у наставној пракси. Рад је конципиран као теоријско-аналитичко истраживање са примером добре праксе кроз анализу часа обнављања градива о императиву. Анализа показује да проблемска настава подстиче активну улогу ученика, развој критичког мишљења, функционално разумевање граматичких појава и успешнији трансфер знања. Истовремено, указује се на изазове њене примене, пре свега у погледу временске захтевности и високих методичких захтева према наставнику. Закључује се да проблемска настава представља ефикасан и педагошки оправдан приступ у настави граматике српског језика, уз потребу за пажљивим планирањем и даљим истраживањима.

Кључне речи: проблемска настава, интерактивно учење, настава граматике, српски језик, активно учење

1 milica09@hotmail.com

УВОД

Теоријски оквири интерактивне наставе, како их разрађује Драго Бранковић, показују да се овај облик учења у савременим педагошким теоријама све чешће представља као нова дидактичка парадигма. Посебно у контексту наставе граматике, интерактивно учење подразумева интеграцију три основна процеса: поучавања, учења и самоучења. Овим процесима ученик постаје активан субјект наставног процеса, што омогућава његово потпуно укључивање и активно учешће у стварању знања (Branković, 2007, str. 2).

Полазећи од концепта квалитетне наставе, Хилберт Мејер разликује низ кључних елемената који укључују јасну структуру наставе, подстицајну атмосферу за учење, разноврсност наставних метода, индивидуално подстицање ученика и транспарентност у погледу очекиваних резултата. Иако емпиријска истраживања показују да су ови елементи повезани са вишим нивоима ученичког постигнућа, наглашава се њихова међузависност, уз истицање да ниједан од ових елемената не може деловати изоловано. Кроз критичку анализу наведених аспеката, Мејер закључује да се, емпиријски, може доказати да одређени аспекти добре наставе доводе до трајно високих постигнућа у учењу (Majer, 2005, str. 127). Ипак, иако су наведена обележја значајна, остаје отворено питање на који начин се она конкретно операционализују у настави појединих наставних области, као што је граматика српског језика.

Управо у сложеним односима између ових обележја јавља се теоријски проблем интерактивне наставе: иако се она често представља као целовита дидактичка парадигма, њена унутрашња структура и међусобни односи њених компонената још увек нису довољно прецизно теоријски артикулисани нити систематски емпиријски проверени. Стога се у овом раду интерактивна настава разматра кроз конкретнији и методички операционализовани облик – проблемску наставу.

Интерактивно учење подразумева сложен систем интеракција између ученика, наставника, наставног садржаја и контекста учења. „Сваком су за задовољавање властитих потреба неопходни други људи. То се не односи само на материјалне, већ пре свега, на социјалне и психолошке потребе, које су изузетно важне за добро психолошко здравље појединаца“ (Roders, 2003, str. 47). Његова суштина огледа се у међузависности и међуутицају субјеката који заједнички уче, што је у складу са интеракционистичким теоријама учења које наглашавају значај социјалних и психолошких фактора у когнитивном развоју појединца (Bosanac, Mandić i Petković, 1977, str. 247).

Истраживачки проблем овог рада односи се на недовољно развијену теоријску и методичку концептуализацију проблемске наставе као облика интерактивног учења у настави граматике српског језика, са посебним освртом на њену примену у наставној пракси. Иако се проблемска настава у педагошкој литератури често истиче као ефикасан модел активног учења, њене могућности и ограничења у контексту наставе граматике нису довољно темељно истражени и анализирани. Проблемска настава у овом раду не посматра се као синоним интерактивне наставе, већ као њен конкретан, методички операционализован облик.

У методици наставе српског језика последњих деценија све више пажње посвећује се потреби да се настава граматике заснива на функционалном и активном усвајању језичких знања,

при чему се тежиште помера са механичког усвајања дефиниција и правила на разумевање значења и употребе језичких појава.

У том контексту посебно је значајан рад Н. Крцића „Стилске вредности глаголских облика у настави српског језика", објављен у часопису *Књижевност и језик* (2020). Аутор анализира заступљеност стилских информација о глаголским облицима у школским граматикама и наставној пракси и указује на потребу да се настава глаголских облика учини функционалнијом, односно да се поред морфолошких особина више пажње посвети њиховим значењима и употреби.

Питања усвајања граматичких категорија и наставне праксе разматрају и Љ. Келемен Милојевић и З. Цветановић у раду „Мишљења учитеља о усвојености граматичких категорија у разредној настави српског језика". Њихово истраживање усмерено је на сагледавање усвојености граматичких категорија из перспективе наставне праксе, што показује да се у методичкој литератури пажња посвећује начинима на које ученици усвајају граматичке појмове (Kelemen i Cvetanović, 2018, str. 421–434).

Поред наведених радова, у методичкој литератури могу се пронаћи и прилози који указују на значај различитих активних и истраживачких поступака у настави језика. Јоцић је спровела експеримент на *204 ученика трећег и шестог разреда*, са експерименталном и контролном групом, и испитивала утицај проблемске наставе на репродуктивна и продуктивна граматичка знања. У раду је описан и модел од *26 проблемски моделованих наставних јединица*, организованих кроз пет етапа (Jocić, 2010, str. 247–262).

У овом раду проблемска настава се посматра као методички приступ који наведене принципе обједињује и конкретизује кроз проблемску ситуацију, постављање питања и хипотеза, анализу језичког материјала, проверу претпоставки и извођење закључака.

Полазећи од наведеног проблема, рад је усмерен на следећа истраживачка питања:

- На који начин се проблемска настава може концептуализовати као облик интерактивног учења у настави граматике српског језика?
- Које су њене дидактичке и методичке предности у односу на традиционалне облике наставе граматике?
- Како се проблемска настава може применити у наставној пракси кроз анализу часа обнављања градива?
- Која су ограничења и изазови примене проблемске наставе у овој области?

Са методолошког становишта, рад је конципиран као теоријско-аналитичко истраживање са елементима квалитативне анализе наставне праксе. Полази се од релевантних дидактичких и педагошких теорија интерактивног и проблемског учења, које се повезују са конкретним примером примене проблемске наставе у настави граматике српског језика. Аналитички приказ часа не представља емпиријско истраживање у ужем смислу, већ пример добре праксе са илустративном и хеуристичком функцијом, чији је циљ продубљивање разумевања могућности и ограничења проблемске наставе у овој наставној области.

КАРАКТЕРИСТИКЕ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ КАО ОБЛИКА ИНТЕРАКТИВНОГ УЧЕЊА

Почетком 20. века амерички филозоф, Џон Дјуи, осмислио је и у пракси применио пројект метод у којем истиче значај субјективног интересовања ученика за решавање проблема као и значај практичне примене закључка до којег се долази у поступку решавања проблема. У процесу учења код ученика треба подстицати рефлексивно мишљење, јер механичко учење и имитација у наставном раду могу негативно утицати на мисаону способност, сматрао је Дјуи (Đorđević, 1997, str. 261–266).

Жан Пијаже је сматрао да сазнање долази решавањем проблема уз помоћ мисаоних структура које појединац поседује. Ако ове структуре нису довољне, оне се прилагођавају, чиме се успоставља когнитивна равнотежа између појединца и проблема. Макс Вертхајмер, оснивач гешталт теорије, сматрао је да учење има неколико фаза: фазу препарације (упознавање с проблемом), инкубацију (психолошки мир), илуминацију (изненадно решење) и верификацију, која претходи примени и реализацији задатка како би појединац установио да ли је његово решење тачно. Он је тврдио да решење проблема често долази као резултат дуготрајног процеса, што значи да решење не може бити постигнуто без основног познавања области. Гешталт теоретичари су били критични према механичком учењу и веровали да учење увидом има значајне предности над знањем стеченим учењем напамет (Vilotijević, 1999, str. 187).

Интерактивно учење граматике може се организовати као учење засновано на решавању проблема, које се ослања на разумевање односа између елемената наставне грађе. Механичко учење не подразумева ово дубље разумевање, те стечено знање често није применљиво у новим ситуацијама и брзо се заборавља. Због тога је проблемска настава, која укључује решавање проблема, бољи приступ, јер ученици активно уче и примењују знање на новим ситуацијама.

Суштина проблемске наставе, како је дефинисао Јован Ђорђевић, јесте у стварању проблемске ситуације, самосталном тражењу решења и проверавању тачности тих решења (Đorđević, 1997, str. 473). Решење проблема представља стваралачку активност која захтева нове приступе и анализу. Проблем се јавља када ученик наиђе на препреку која му омета остваривање циља, те мора да пронађе начин за превазилажење те тешкоће.

Два основна појма која се срећу у овом моделу наставе јесу: проблем и проблемска ситуација. Проблем је задатак који карактерише нешто непознато, празнина коју треба открити и допунити на основу података и односа који нису изричито дати, различит број могућности за решавање, велика комплексност, стваралачки приступ решењу, продубљивање знања, усвајање нових структура сазнања и развој менталних способности у процесу његовог решавања (Vilotijević, 1999, str. 241).

Проблемска ситуација је психолошко стање упитности које изазива емоционалну напрегнутост ученика. Ова ситуација захтева ангажовање високе когнитивне активности и потпуну пажњу ученика. Учење се одвија кроз неколико етапа:

1. упознавање с проблемом,
2. сужавање или реформулација проблема,

3. постављање хипотезе и
4. проверавање хипотезе.

Структура часа у проблемској настави граматике разликује се од традиционалне наставе. Она зависи од природе наставне јединице, конкретног задатка и претходног знања ученика. Вилотијевић (1999, str. 244) предлаже да час проблемске наставе има следеће етапе:

1. постављање проблема – стварање атмосфере радозналости и мотивације,
2. налажење принципа решења – избор рационалне хипотезе,
3. декомпоновање проблема – разлагање проблема на мање делове,
4. решење проблема – верификација хипотеза,
5. закључци – усвајање суштине проблема и
6. проверавање у новим ситуацијама – примена решења у новим контекстима.

У уводном делу часа наставник поставља проблемски задатак који мобилише пажњу ученика и мотивише их за активност. Главни део подразумева анализу и рашчлањавање проблема на мање делове како би се разјаснила структура и утврдило који елемент недостаје. Важно је да ученици сами постављају хипотезе и да расправљају о њима, чиме развијају критичко размишљање. Вежбањем и утврђивањем градива путем решавања проблема омогућава се бољи трансфер учења и примена знања у новим ситуацијама. Практична примена хипотеза омогућава ученицима да примене решења у ширем контексту знања. Домаћи задатак као завршна етапа часа може подстаћи ученике на додатну мисаону активност и утврђивање наученог материјала (Vilotijević, 1999, str. 225).

Дидактичко-методичка начела Радосава Ницковића за примену проблемске наставе подразумевају пажљив избор наставних јединица, постављање мотивишућег и узрасту примереног проблема, ослањање на претходна знања ученика и развијање критичког и стваралачког мишљења. Посебно се истичу самосталност ученика, могућност изношења различитих хипотеза и предлога, уочавање суштинских веза и односа, као и подстицање ученика да сами постављају проблеме, планирају њихово решавање и вреднују резултате рада (Branković, 2007, str. 116).

Наведена дидактичко-методичка начела у проблемској настави условљена су великим бројем чинилаца како оним психолошким и развојним који се тичу самих ученика, тако и изабраним методама и облицима које ће наставник примењивати. Иако наведени аутори детаљно разрађују општа дидактичка начела проблемске наставе, уочљив је мањак конкретних примера њене примене у настави граматике, што отвара простор за даља теоријска и методичка разматрања.

ПРИМЕНА ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ У НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА – АНАЛИТИЧКИ ПРИКАЗ ЧАСА

Примена проблемске наставе у настави граматике српског језика у овом раду полази од становишта да је активно, смислено и контекстуализовано учење предуслов за трајно усвајање граматичких знања. У том смислу, као илустративан пример изабран је час обнављања градива

о императиву, јер овај тип часа омогућава вишеструко повезивање претходно стечених знања, њихову функционалну примену и проверу кроз проблемске и интерактивне активности.

Полазна претпоставка реализације часа јесте да су ученици претходно овладали основним појмовима у вези с категоријом императива, што омогућава померање фокуса са усвајања дефиниција на анализу употребе, значења и комуникативних функција овог глаголског начина. Час је конципиран као интегративна наставна целина у којој се комбинују дијалошка метода, учење путем открића и проблемски оријентисане активности, уз примену аналитичко-синтетичког и дедуктивног приступа. Рад се одвија кроз смену групног, индивидуалног и фронталног облика, што омогућава диференцирање наставе и прилагођавање различитим когнитивним стиловима ученика.

Припрема часа заснива се на концепту наставника као модератора и регулатора наставног процеса, а не као искључивог извора знања. Избор наставних средстава и активности усмерен је ка стварању проблемских ситуација у којима ученици самостално уочавају граматичке законитости. Посебна пажња посвећена је функционалности задатака и њиховој животној релевантности, јер се полази од становишта да се граматичко знање остварује у контексту употребе, а не као изолован систем правила.

Уводни део часа организован је тако да се ученици не обавештавају непосредно о томе која ће се граматичка појава обнављати. Наставник најпре креира проблемску ситуацију која треба да активира претходна знања и истовремено изазове потребу за њиховом применом. Као подстицај користи се игра пантомиме. Ученици су подељени у мање групе, а један ученик добија задатак да без употребе речи покаже одређену радњу, на пример: да отвори књигу, устане, затвори прозор, напише нешто на табли, седне или подигне руку. Остали ученици треба да погоде коју радњу ученик изводи, али наставник не прихвата само одговор типа „Он отвара књигу“. Уместо тога, поставља питање: „Како ћеш му рећи да уради то што показује?“ или „Како можеш да кажеш другу шта треба да уради?“ На тај начин наставник постепено усмерава ученике ка употреби глаголских облика који имају функцију захтева или заповести. На пример, уколико ученик пантомимом показује да треба отворити књигу, очекивани исказ може бити: „Отвори књигу!“; ако показује радњу затварања прозора: „Затвори прозор!“; ако показује да неко треба да седне: „Седи!“ или „Седни!“.

Овде се уочава важан елемент проблемске наставе. Наставник ученицима не саопштава да треба да употребе императив, већ их питањима доводи у ситуацију да сами траже језичко средство које одговара комуникативној намени исказа. Ученици најпре могу понудити и облике презента, на пример: „Он отвара књигу“, али наставник додатним питањем мења комуникативну перспективу: „Да ли описујемо шта он сада ради или му говоримо шта треба да уради?“ Ученик тако уочава да избор глаголског облика није случајан, већ зависи од намере говорника. На овај начин наставник отвара проблем: како исту радњу можемо језички представити на различите начине и који глаголски облик употребљавамо када желимо да некоме наложимо, затражимо или предложимо да нешто уради?

Ученици затим формулишу прве претпоставке. Могу да кажу да се употребљавају „глаголи којима некоме нешто наређујемо“, „глаголски облици којима некоме говоримо шта да уради“

и слично. Наставник не исправља одмах ученичке формулације, већ их записује и подстиче ученике да своје претпоставке провере на новим примерима.

У следећој етапи наставник поставља нове ситуације. На пример, ученицима се задаје да кажу шта би рекли другу који треба да отвори врата, наставнику када желе да замоле да понови питање или млађем брату који треба да пази приликом преласка улице.

У овој фази наставник поставља питања која усмеравају анализу: „Да ли сви ови искази имају исто значење?“, „Да ли у сваком примеру некоме наређујемо?“, „Шта изражавамо када кажемо: ‘Пази!’?“. „Да ли исту реченицу можемо употребити и када желимо да будемо љубазни?“ „Од чега зависи да ли ће императив звучати као заповест, молба или савет?“

Ученици тако уочавају да граматички облик сам по себи није довољан за тумачење значења исказа. На пример, реченица „Дођи сутра!“ може, у зависности од односа говорника и саговорника, и ситуације у којој је изговорена, представљати заповест, позив или захтев. С друге стране, „Помози ми, молим те“ има форму захтева, али је његова комуникативна вредност ближа молби. На тај начин ученици постепено повезују граматичко знање са стварном употребом језика.

Посебно је значајно то што се у овој активности ученици суочавају са потребом да објасне зашто су изабрали одређени облик, а не само да га препознају. На пример, ако ученик каже да је правилно „Затвори прозор!“, наставник може поставити питање: „Зашто си употребио баш тај облик? Шта желиш да постигнеш тим исказом?“ Ученик тако мора да повеже глаголски облик са комуникативном намером говорника. Управо тај процес представља суштински елемент проблемске наставе, јер решење није унапред дато, већ ученици до њега долазе анализом примера и повезивањем претходних знања.

Након што ученици изнесу своје претпоставке, наставник их усмерава ка систематизацији. На табли се могу издвојити примери: *Отвори свеску! Поиледај овамо! Сачекај ме! Помози ми, молим те. Не жури!*

Ученици анализирају глаголске облике и уочавају да њима говорник подстиче саговорника да изврши или не изврши одређену радњу. Потом се облици упоређују са примерима у презенту: *Он отвара свеску. Она чека друīа. Марко ūомаже сестри.*

Поређењем ових примера ученици долазе до закључка да се облици презента користе за представљање радње или стања, док се облицима императива саговорник непосредно усмерава на извршење или неизвршење радње. Тако се избегава механичко памћење дефиниције, јер ученици до функционалног значења облика долазе кроз његово поређење са другим глаголским облицима.

Централни део часа заснива се на групном раду. Свака група добија кратку комуникативну ситуацију и задатак да издвоји исказе у којима би се природно употребио императив, да их формулише и одреди њихову комуникативну функцију.

Након израде задатка, групе представљају своја решења. Наставник при томе не проверава само граматичку исправност облика већ поставља питања о њиховој функцији. Тако се, на пример, након исказа „Сачекај зелено светло!“ поставља питање: „Да ли је ово заповест, савет или упозорење?“ Ученици морају да образложе одговор позивајући се на конкретну ситуацију.

На овај начин иста граматичка категорија посматра се у различитим контекстима. Ученици уочавају да императив може изражавати заповест, молбу, савет, упозорење, подстицај, позив или жељу, а да његова конкретна вредност зависи од контекста и односа између говорника и саговорника.

Посебно занимљив проблемски задатак може бити давање истог исказа у различитим ситуацијама. На пример, ученицима се даје реченица **„Дођи сутра!“** и поставља захтев да осмисле три различита контекста у којима би ова реченица имала различиту комуникативну вредност. Ученици могу закључити да у једној ситуацији може представљати наређење, у другој позив или молбу, а у трећој савет. Наставник затим поставља питање: „Да ли се променио глаголски облик?“ Ученици уочавају да је облик остао исти, али се његово значење у конкретној комуникативној ситуацији мења.

Оваква активност показује суштинску разлику између традиционалног приступа, у којем ученик препознаје и именује граматички облик, и проблемског приступа, у којем ученик треба да објасни *зашто је одређени облик употребљен и шта се њиме постиже у комуникацији*.

После групног рада ученици добијају задатке у којима новостечене закључке примењују на непознатим примерима. Креативни задаци, као што су осмишљавање кратког рецепта или поруке, додатно омогућавају примену знања у новој ситуацији. На пример, ученици могу добити задатак да напишу кратак рецепт користећи најмање пет глагола у императиву: „Оперите поврће. Исеците парадајз. Додајте со. Промешајте салату.“ Други задатак може бити осмишљавање кратке поруке другу у којој ће употребити императив најмање три пута, али тако да један пример представља молбу, други савет, а трећи упутство.

Ови задаци представљају завршну проверу успешности проблемске активности јер ученици треба да пренесу знање из ситуације у којој су га усвајали у нови контекст. Тиме се проверава трансфер знања, а не само репродукција наученог.

Овај облик учења изазива код ученика сложене и осмишљене активности – уочавање, дефинисање и прецизирање проблема; постављање релевантних питања себи и другима; преузимање иницијативе за решавање проблема; планирање решења (Ivić, Pešikan i Antić, 2001, str. 32). У настави граматике то значи да ученик није само онај који препознаје и именује граматичку категорију већ и активни учесник у процесу њеног откривања и тумачења.

Домаћи задатак може бити осмишљен као истраживачка активност мањег обима. Ученици добијају задатак да током једног дана забележе примере императива које чују у свакодневном говору или пронађу у медијима, књигама, рекламама и другим изворима. Уз сваки пример треба да одреде његову комуникативну функцију и образложе свој избор. На тај начин се учење наставља и ван учионице, а ученици постају свесни да граматичке категорије нису само школски садржаји већ саставни део свакодневне језичке комуникације.

Анализа реализованог часа указује на то да проблемска настава може имати значајну улогу у настави граматике српског језика јер омогућава повезивање граматичког облика, значења и функције. Њена вредност нарочито долази до изражаја у ситуацијама у којима ученици могу да посматрају исти граматички облик у различитим контекстима и да сами утврђују од чега зависи његова употреба.

Посебно је значајно што овако организована настава подстиче и ученике који су мање мотивисани за традиционалне облике граматичких вежбања. Постављање проблема, могућност да сами предложе решење и потреба да образложе сопствени избор повећавају њихову активност и осећај укључености у наставни процес. Истовремено, наставник добија могућност да непосредно прати начин на који ученици размишљају, уочавају тешкоће и формирају закључке.

Додатну вредност овако конципиране наставе представља развијање метакогнитивних компетенција ученика. Кроз стално суочавање са проблемским задацима, ученици се не задржавају само на идентификацији граматичких облика већ постепено постају свесни начина на који долазе до решења, стратегија које користе и разлога због којих су одређени закључци прихваћени као валидни.

Са методолошког становишта, описани модел часа може послужити и као основа за даља емпиријска истраживања ефеката проблемске наставе у области граматике српског језика. Анализа ученичке активности, квалитета постављених хипотеза, начина аргументације и степена трансфера знања у нове ситуације пружа могућност за операционализацију релевантних индикатора успешности наставе. На тај начин проблемска настава не представља само дидактички приступ већ и истраживачки оквир унутар којег је могуће систематски испитивати односе између наставних метода, когнитивних процеса ученика и образовних исхода.

Ипак, треба имати у виду да оваква организација часа захтева више времена и висок ниво методичке припремљености наставника, као и пажљив избор проблемских задатака. Није свака граматичка наставна јединица подједнако погодна за овај приступ. Међутим, када постоји могућност да ученици упоређују језичке примере, уочавају законитости, постављају хипотезе и проверавају их у различитим контекстима, проблемска настава може представљати веома погодан начин за развијање не само граматичког знања већ и способности језичког мишљења и функционалне употребе језика.

ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

Примена проблемске наставе у настави граматике има бројне предности које доприносе повећању квалитета учења, мотивације ученика и функционалности стечених знања. Једна од њених кључних предности огледа се у активној улози ученика у наставном процесу, јер ученици не усвајају граматичке садржаје пасивним слушањем, већ кроз самостално истраживање, анализу и решавање проблемских задатака. На тај начин ученици постају субјекти учења, што је у складу са савременим педагошким схватањима наставе усмерене ка ученику.

За разлику од традиционалне наставе граматике, која се често заснива на механичком усвајању правила и њиховој репродукцији, проблемска настава омогућава ученицима да граматичке појаве сагледају у контексту њихове стварне употребе. Граматика се на тај начин не учи као апстрактан систем норми, већ као функционалан језички механизам, што доприноси дубљем разумевању и трајнијем задржавању знања. Овакво учење омогућава успешнији трансфер знања у нове и различите комуникативне ситуације.

Проблемска настава посебно подстиче развој критичког и аналитичког мишљења, јер ученици у процесу решавања проблема морају да уочавају односе, формулишу хипотезе, аргументују своје ставове и проверавају њихову тачност. Овим се постиже прелазак са репродуктивног на продуктивно знање, што представља један од основних циљева савремене наставе граматике. Како истиче Вилотијевић (1999), учење засновано на решавању проблема омогућава ученицима да граматичке категорије разумеју као смислене и примењиве, а не као изоловане чињенице.

Важну предност проблемске наставе представља и развој социјалних и комуникацијских компетенција ученика, посебно кроз рад у групама. Ученици уче да сарађују, размењују идеје, саслушавају туђе ставове и заједнички долазе до решења, што доприноси развоју тимског рада, толеранције и одговорности. Интеракција међу ученицима постаје значајан извор учења, а наставни процес добија изражену социјалну димензију.

Осим когнитивних и социјалних аспеката, проблемска настава има значајну улогу и у развоју ученичке самосталности и мотивације за учење. Ученици који активно учествују у процесу решавања проблема показују већу заинтересованост за наставу и већу спремност да преузму одговорност за сопствено учење. Настава се на тај начин трансформише из процеса преношења знања у процес заједничког откривања и разумевања, што доприноси позитивном односу ученика према граматици као наставном предмету.

Међутим, као и сваки образовни модел, и проблемска настава има своје недостатке и изазове. Први и највећи изазов је потреба за детаљним планом и припремом наставника. За разлику од традиционалног модела наставе, који је често формализован и дизајниран да буде што једноставнији за примену, проблемска настава захтева висок степен припремљености наставника да идентификује одговарајуће проблеме и ситуације које ће ученици решавати. Наставници морају бити у могућности да припреме материјале који су примерени узрасту ученика, али и довољно изазовни да подстакну размишљање. Осим тога, овај модел захтева и више времена за реализацију наставних садржаја, јер ученици не само да уче ново знање већ га активно истражују, што подразумева више сати наставе у односу на традиционални метод.

Поред наведених предности, у литератури се указује да проблемска настава поставља високе професионалне захтеве пред наставника. Бранковић (2007) наглашава да овај модел наставе подразумева развијене методичке компетенције, способност предвиђања ученичких реакција и флексибилност у вођењу наставног процеса. Уколико ови услови нису испуњени, проблемска настава може изгубити своју педагошку вредност и свести се на формално „активирање“ ученика без дубљих когнитивних ефеката.

Такође, проблемска настава не може се применити на све наставне јединице, јер неки граматички садржаји не нуде лако проблематизовање. На пример, неке једноставне граматичке структуре које се ослањају на механичко усвајање правила могу бити мање погодне за овакав приступ. Зато наставници морају пажљиво одабрати које наставне јединице ће применити овим методом, како би се осигурало да ученици не буду превише оптерећени и да задрже интересовање за тему. Међутим, ако се правилно комбинују традиционални и интерактивни облици рада, могуће је превазићи већину ових ограничења. Овакав интегрисани приступ може значајно побољшати квалитет наставе, јер се комбинују предности оба метода, а ученици добијају широк спектар алата и техника за разумевање и примену граматике.

ЗАКЉУЧАК

Појам проблемске наставе није нов у нашој литератури. Уколико детаљније анализирамо данашњу васпитну и образовну праксу, приметићемо да у њој доминира „педагогија поучавања" при чему су главни актери наставе наставници који своја знања треба да пренесу ученицима, док се улога ученика своди на пасивно праћење садржаја које наставник излаже. Основно обележје проблемске наставе јесте активност ученика у свим њеним фазама. У традиционалној настави граматике од ученика се најчешће тражи да репродукује велики број чињеница, док проблемска настава инсистира на смисленом усвајању градива, и мултимедијалном учењу које се заснива на разноврсним изворима сазнавања. *Настава заснована на проблемима (Problem-Based Learning – PBL) представља истраживачки приступ настави који укључује употребу реалних проблема у ученицима усмереном окружењу и метод за стимулисање конструкције знања и идеја, укључујући подстицање самоусмереног учења* (Baldovino, Concepcion & Galapon, 2023, str. 7–8). Појам „активно учење", који се врло често среће, заправо подразумева дивергентно, самостално и стваралачко учење путем открића, решавања проблема итд. О односу „традиционалне" и „активне" наставе може се говорити као односу „педагогије поучавања" и „педагогије учења" (Suzić, 1999, str. 181). У активној школи доминира рад у малим групама, тимски и индивидуализовани рад за разлику од традиционалне наставе у којој преовлађује фронтални облик рада. На основу теоријске анализе и примера из наставне праксе, може се закључити да проблемска настава представља ефикасан модел у настави граматике српског језика. Њена примена активно подстиче ученике на смислено и трајно усвајање знања, што доприноси остварењу савремених васпитно-образовних циљева. Поред тога, овај модел наставе отвара простор за даља истраживања која би могла допринети његовој још бољој примени у школској пракси. У раду се показује да проблемска настава, као облик интерактивног учења, може бити успешно примењена у настави граматике, под условом да је методички промишљена и прилагођена когнитивним могућностима ученика. Иако проблемска настава пружа многе предности, потребно је узети у обзир и одређена ограничења која могу утицати на њену примену. Пре свега, овај приступ захтева већи број часова и више времена, јер ученици не само да усвајају нова знања већ их активно истражују и примењују, што може бити изазовно у оквиру стандардног распореда наставе. Такође, наставницима је потребна посебна обука како би ефикасно применили овај метод, јер је потребно пажљиво одабрати релевантне граматичке садржаје који се могу проблематизовати, а истовремено треба избегавати прекомерно оптерећење ученика.

Посебан допринос овог рада огледа се у настојању да се проблемска настава, као често теоријски истицан, али недовољно операционализован модел, прикаже кроз конкретан пример наставне праксе у области граматике српског језика. Анализа часа обнављања градива показује да је проблемски приступ могућ и методички оправдан у настави граматике, под условом да је пажљиво планиран и усклађен са когнитивним могућностима ученика. Рад, стога, може представљати полазиште за даља методичка и емпиријска истраживања ефеката проблемске наставе у језичком образовању.

ЛИТЕРАТУРА

Baldovino, R. A. P., Concepcion, V. S. & Galapon, R. G. (2023). Problem-based learning in teaching science: An inquiry approach to real-world problems. *Journal of Innovations in Teaching and Learning*, 3(1), 7–14. https://doi.org/10.12691/jitl-3-1-2

Bosanac, M., Mandić, O. & Petković, S. (1977). *Rečnik sociologije i socijalne psihologije*. Zagreb: Informator.

Branković, D. (2007). Interaktivno učenje i savremena obrazovna tehnologija. U: *Zbornik radova 4. međunarodnog skupa: Tehnologija*. Banja Luka: Informatika, Obrazovanje.

Đorđević, J. (1997). *Nastava i učenje u savremenoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Ivić, I., Pešikan, A. & Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.

Jocić, Z. (2010). Uticaj problemske nastave gramatike na postignuća učenika u osnovnoj školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42(2), 247–262.

Kelemen Milojević, Lj. J. & Cvetanović, Z. V. (2018). Mišljenja učitelja o usvojenosti gramatičkih kategorija u razrednoj nastavi srpskog jezika. *Književnost i jezik*, LXV(3–4), 421–434.

Krcić, N. S. (2020). Stilske vrednosti glagolskih oblika u nastavi srpskog jezika. *Književnost i jezik*, LXVII(1), 157–174.

Mejer, H. (2005). *Šta je dobra nastava*. Zagreb: Erudita.

Roders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Suzić, N. (1999). *Aktivna nastava, Interaktivno učenje*. Banja Luka: ZUNS RS.

Vilotijević, M. (1999). *Didaktika – didaktičke teorije i teorije učenja*. Beograd: Naučna knjiga, Učiteljski fakultet.

Vilotijević, M. (1999). *Didaktika – organizacija nastave*. Beograd: Naučna knjiga, Učiteljski fakultet.

Milica Mitić[2]
University of Jagodina, Faculty of Education in Jagodina,
Department of Teaching Methodology, Jagodina

PROBLEM-BASED INSTRUCTION AS A FORM OF INTERACTIVE LEARNING IN TEACHING SERBIAN GRAMMAR

Abstract: This paper examines problem-based instruction as a methodologically operationalized form of interactive learning in teaching Serbian grammar. Drawing on contemporary didactic theories, it points to the insufficient theoretical and practical elaboration of problem-based instruction in this field. The aim of the paper is to analyze the didactic and methodological characteristics of problem-based instruction, its advantages and limitations, as well as the possibilities of its application in teaching practice. The study is conceived as a theoretical-analytical investigation with an example of good practice through the analysis of a revision lesson on the imperative. The analysis shows that problem-based instruction fosters students' active participation, the development of critical thinking, a functional understanding of grammatical phenomena, and more effective knowledge transfer. At the same time, challenges to its implementation are identified, primarily in terms of time demands and high methodological requirements placed on teachers. It is concluded that problem-based instruction represents an effective and pedagogically justified approach to teaching Serbian grammar, provided that it is carefully planned and supported by further research.

Keywords: problem-based instruction, interactive learning, grammar teaching, Serbian language, active learning

2 milica09@hotmail.com