

МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА
часопис за наставу и учење

ISSN 0354-9801 eISSN 2560-5445 UDK 37
No. 2/2025, Vol. 28
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: 0648600639

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 Вантић-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 Летина , 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^{ORCID}, ванредни професор, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини (Република Српска, Босна и Херцеговина);

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

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

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

Проф. др Марија Радетић-Пајић^{ORCID}, редовни професор, Универзитет у Пули, Факултет за одгојне и образовне знаности, Пула (Хрватска)

Raymond Siebetchu^{ORCID}, PhD, Full professor, University for Foreigners of Siena, Department of Educational linguistics, Italy;

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

Проф. др Далибор Стевић^{ORCID}, редовни професор, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини (Република Српска, Босна и Херцеговина);

Vana Chiou^{ORCID}, PhD, Full professor, University of the Aegean, Department of Geography (Greece).

Лектура и коректура: Тајјана Чомић

Преводилац: Марина Цвејковић

Ликовно и графичко обликовање: Јасмина Живковић

Стручни сарадници: Бојана Секулић, Милош Батрићевић

Часопис *Методичка теорија и пракса* се налази 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, DOAJ, C.E.E.O.L. (Central and Eastern European Online Library)

Припрема за штампу: Јасмина Живковић

Штампа: DONAT GRAF DOO, Београд

Тираж: 100

САДРЖАЈ

Горан Н. Зељић
стр. 7–22

ЈЕЗИЧКИ САВЕТНИК *НИЈЕ–НЕГО*. РЕЧНИК НЕПРАВИЛНОСТИ
У КЊИЖЕВНОМ ЈЕЗИКУ НАШЕМ Д. КОСТИЋА (1911) КАО
ПРВИ ПРАВОПИСНИ РЕЧНИК СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Зорица В. Цветановић
Сања Р. Благоданић
Николета З. Добросављевић
стр. 23–38

ИСТОРИЈСКИ И ГЕОГРАФСКИ
ПОЈМОВИ У УЏБЕНИЦИМА ЗА МЛАЂИ
ОСНОВНОШКОЛСКИ УЗРАСТ – ОСНОВА ЗА
ЛОКАЛИЗАЦИЈУ ЕПСКИХ ПЕСАМА

Љубица Д. Весић
Милена Б. Митровић
стр. 39–51

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП КАТЕГОРИЈАМА РОДА
И БРОЈА ИМЕНИЦА У УЏБЕНИЦИМА ЗА ДРУГИ
РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Александра Б. Шуваковић,
Јована Ж. Говедарица
стр. 52–62

ЗНАЧАЈ КОМУНИКАЦИОНИХ МОДЕЛА И СТИЛОВА
ПОДУЧАВАЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА У САРАДНИЧКОМ УЧЕЊУ:
НА ПРИМЕРУ ИТАЛИЈАНСКОГ ЈЕЗИКА

Александар М. Миланковић
стр. 63–77

ПАЖЊА У НАСТАВИ И ШКОЛСКОМ УЧЕЊУ

Мина Љ. Маврић
Адмир Ђ. Метић
стр. 78–93

ЗНАЧАЈ СВАКОДНЕВНИХ ЖИВОТНО-ПРАКТИЧНИХ
АКТИВНОСТИ У ПРОЦЕСУ ФОРМИРАЊА ПОЧЕТНИХ
МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ
УЗРАСТА У КОНТЕКСТУ САВРЕМЕНИХ
ПРЕДШКОЛСКИХ ПРОГРАМА

Давид Г. Ивановић
стр. 94–101
ДИГИТАЛИЗАЦИЈА У СЛУЖБИ ДЕЦЕ
У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ, ПРИМЕР
ПЛАТФОРМЕ „ЧУВАМ ТЕ”

Иван Б. Шарчевић
Слађана В. Шарчевић
стр. 102–104
ВЕШТАЧКА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА
У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ
стр. 105–113

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS
стр. 114–122

СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА
стр. 123–124

УДК 37.091.3::811.163.41

811.163.41'35

Оригинални научни рад

Примљен 7/4/2025

Прихваћен 21/5/2025

Doi:10.5937/metpra28-58052

Горан Н. Зељић¹

Универзитет у Београду, Факултет за образовање
учитеља и васпитача, Катедра за српски језик,
књижевност и методiku српског језика
и књижевности, Београд (Србија)

ЈЕЗИЧКИ САВЕТНИК *НИЈЕ–НЕГО*. РЕЧНИК НЕПРАВИЛНОСТИ У КЊИЖЕВНОМ ЈЕЗИКУ НАШЕМ Д. КОСТИЋА (1911) КАО ПРВИ ПРАВОПИСНИ РЕЧНИК СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Сажетак: У раду је анализиран језички саветник *Није–него*. Речник *неправилности у књижевној језику нашем* Д. Костића као први правописни речник српског језика. Без научних претензија, овај приручник био је намењен пре свега општој пракси – новинарима, писцима, лекторима, коректорима, наставницима. Циљ рада је да се укаже на значај који има овај начин обраде језичких садржаја у настави српског језика. Пописи огрешења о књижевнојезичку норму и нормативни савети који то прате представљају драгоцене изворе како наставницима српског језика тако и учитељима и ауторима граматичких уџбеника, јер се на овај начин, кроз анализу огрешења и истицање стандарда, језички наставни садржаји – граматички и правописни – лакше савладавају, те се добијају и бољи резултати у неговању језичке културе.

Кључне речи: настава српског језика, правопис, књижевнојезичка норма, правописни речник, језичка култура

¹ goran.zeljic@uf.bg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0003-4720-8784>

УВОД

Победом Вукових начела 1868. године, када је укинута и последња забрана употребе Вукове ћирилице и његовог правописа (забрана која је уведена још 1832. године одлуком Милоша Обреновића; v. Milanović, 2010, str. 132), почело је систематско нормирање српског језика. Под систематским нормирањем подразумевала се кодификација српског језика пре свега у граматицима, те студијама значајнијих нормативиста с краја 19. и почетком 20. века као што су били Ђура Даничић, Стојан Новаковић, Александар Белић, касније Михаило Стевановић (Milanović, 2014, str. 219). Када су у питању правописни приручници, први код Срба био је невелики правопис педагога и учитеља Стева Чутурила (Čuturilo, 1884) из 1884. године, настао на основама које је успоставио Вук Караџић заједно са Ђуром Даничићем, који је Вукова начела разрадио и објаснио у више својих лингвистичких студија (*Раџи за српски језик и њравопис* из 1847; *Мала српска ђрамајшика*, 1850; *Српска синџакса*, 1858; *Истџорија облика*, 1874, те акценатске студије, објављене 1925. године под називом *Српски акценџији*). По структури, Чутурилов правопис имао је форму онога што данас називамо уобичајеним правописним приручником, дакле са представљеним правилима илустрованим адекватним примерима. Оно што му је недостајало био је правописни речник, као уздбучени попис речи које су у говорној и, пре свега, писаној општој (али и школској) пракси могле изазвати недоумице или су представљале најчешће примере огрешења о правописну норму коју су тада, као и сада, чинила правила о употреби великог почетног слова, гласовне промене, спојено и одвојено писање речи и сл. Правописни речник није постојао ни у следећем правопису, правопису М. Петровића из 1914. године, да бисмо га добили у првом систематском правопису Александра Белића 1923. године. Што се тиче хрватских правописних приручника писаних по Вуковим начелима, правописни речници јављају се у свим издањима Брозовог правописа (Broz, 1892; 1893; 1906), као и у Гавацијевом приручнику (у два издања, 1906. и 1922) под насловом *Правописни рјечник са њравилима за хрвајски њравопис* (Gavazzi, 1922). И сама концепција правописног речника јесте једно од питања за нормативисте, и у вези са његовим обимом и у вези са његовом формом. Тако у данашњој нормативистичкој литератури, поред правописних приручника са дводелном структуром (1. правописна правила; 2. правописни речник; сви правописи од Белићевог до данас), имамо и дела која су по својој форми пре свега речници. Најобимнији (1412 страница) јесте Шипкин *Правописни речник српској језика* који је:

„У оквирима правописне проблематике, па и знатно шире, у исто време и акценатски (прозодијски), а тиме добрим делом и ортоепски, па и граматички речник, али и језички саветник, због чега уз наслов *Правописни речник српској језика* стоји и додатак: са правописно-граматичким саветником, при чему се ту подразумева и акцентуација, која се обично обрађује у оквиру граматичких приручника” (Šipka, 2010, str. 9).

ПРВИ ЈЕЗИЧКИ САВЕТНИЦИ

Поред поменутих правописних приручника (Чутурилов, Петровићев), књижевнојезичка норма представљала се наравно граматикама, али и језичким саветницима који су већ у то време били заступљени у језичкој литератури. Први (Milanović, 2014, str. 220) био је Јован Бошковић са делом *О српском језику*, штампаним 1887. године, а годину дана касније и Јован Живановић са делом истог назива. Оба аутора били су Даничићеви следбеници и „претежно [су се] задржавали на исправљању појединачних језичких грешака, испољавајући понекад и непотребну меру пуризма” (Ivić, 1998, str. 235–236).

У оба приручника анализирају се различите појаве у језику, од дијалекатских решења у говору и писању до приказа и коментара различитих лингвистичких и других студија (нпр. Живановићева полемика са Скерлићем, v. Skerlić, 1907) објављених у периодици и уџбеничкој литератури. Питања су различита, од спојеног и одвојеног писања речи (нпр. речца *нај* у суперлативу *придева*) до облика речи (нпр. генитив множине именица) и сл. Разматрано је и у језику увек актуелно питање аналогije, па тако Живановић коментарише решења, дата у часопису *Сѣражилово*, о генитиву множине именица на *-да* типа *ѣримедда*, дајући и данас прихваћен лик *ѣримедада*, настао аналошки (иако је основа *ѣримей-*, па нема услова за алтернацију *ѣ : g*) – по угледу на именице типа *свеска* – ген. мн. *свезака*, од *свезаѣи* (Živanović, 1888, str. 31).

Као и данас (Ћупић и др., 1996; Stijović, 2015), њима су претходили текстови посвећени језичким саветима а објављивани у периодици (*Виенац*, *Вила*, *Сѣражилово*, *Србадија*, *Настѣвник*). Наводимо два и данас актуелна примера из часописа *Србадија* (1881. године):

34. Бројна реч *сая*, има у средњем роду *све*, *свега*, *свему*, *све*, *све*, *свим*, *свем*. (а не „сво“, „свога“).

35. Глагол бити има у погодбеном начину: био *бих*, био *би*, био *би*, биди *бисмо*, биди *бисте*, биди *би*. Облици *бисмо* и *бисте* стоје место *бихмо*, *бихте*, и ваља их писати састављено *бисмо*, а не „би смо“.

Слика 1: Пример из „Србадије” (Bošković, 1881, str. 85)

На исти начин настали су и каснији језички саветници који су и данас „намењени решавању актуелних језичких и правописних проблема и недоумица, на која су понекад скретали пажњу и читаоци” (Stijović, 2015, str. 5), а подстицај за њихово настајање била је и јесте „брига о правилности изражавања и о језичкој култури уопште” (Ћупић и др., 1996, str. 11). Да би се приближили обичном читаоцу, ови приручници писани су научнопопуларним стилем, текстови који су касније сакупљани у практичне приручнике објављивани су у новинској периодици, штампани су новински додаци у виду књижица као избора из језичких приручника (Tasić, 2012) и сл.

Навешћемо пример једног таквог новинског текста:

стр. 28 27. 9. 97.

Слово о језику

Двоје новина или двоје новине

Постављено нам је питање: каже ли се 'купио сам двоје новине' или '...двоје новина'?

Питање није неочекивано, јер облик *двоје* (по граматичкој класификацији *збирни број*, у значењу основног броја *два*) у нашем језику има извесних граматичких посебности које нису одлика других речних:

(1) Морфолошки гледано, *двоје* је облик *једине средњег рода*. За разлику од основног броја *два*, међутим, *двоје* у *једини* нема посебне форме за мушки и женски род, већ се исти облик употребљава за сва три рода: '*двоје људи*' (мушки род), '*двоје жена*' (женски род), '*двоје говеда*' (средњи род).

(2) С обзиром на то да *двоје* у једини има само облик средњег рода, његова употреба има извесних ограничења. Наиме, као облик граматичког средњег рода, претежно се употребљава уз именице које означавају (а) *млада бића* (*двоје мачића*, *двоје јарића*, *двоје беба* и сл.); а с обзиром на значење (*збирни број*), обично се употребљава (б) уз тзв. *збирне именице*, као и уз појмове чија се множи-

на исказује посебним граматичким обликом као: *двоје деце*, *двоје браће*, *двоје прасади*, *двоје телади* и сл.

(3) Из наведених примера се види следеће: кад су у питању „обичне” именице, оне уз *двоје* стоје у *генитиву множине* (примери под 1), а кад су у питању збирне именице (примери под 2) оне уз *двоје* стоје у *генитиву једине* (именице *деца*, *-е*, *браћа*, *-е*, *прасад*, *-и* и сл., наиме, граматички су једини женског рода, јер се мењају као именице *жена*, *-е*, односно *љубав*, *-и*).

(4) У савременом језику, међутим, облик *двоје* употребљава се најчешће у самосталној употреби (без именице), тј. онда када се ради о мушкој и женској особи заједно (као: 'волело се двоје младих') или кад се имају у виду две особе без обзира на пол (нпр. 'на једној столици не могу да седи двоје').

(5) У *множини*, пак *двоје* има посебне форме за сва три рода, као: '*двоји коњи*' (м. род), '*двоје сестре*' (ж. род), '*двоја села*' (ср. род), мада се може рећи да се облици множине у стандардном језику ретко употребљавају.

(6) Облици множине, међутим, неизбежни су кад је реч о именицама које немају облике граматичке једине (тзв. *pluralia tantum*), као: '*двоји сватови*, *двоји коњи*' (мн. мушког рода), '*двоје маказе*, *двоје панталоне*' (мн. женског рода), '*двоја врата*, *двоја кола*' (мн. средњег рода) или се обично употребљавају у *множини*, као: *ципеле*, *рукавице* и сл.

Пошто именица *новине* такође спада у оне које немају облик једине (јединска форма, '*новина*', није регуларна), одговор на питање постављено на почетку овог написа, дакле, може да гласи – да је валидна солиција *двоје новине*, а не *двоје новина* (падежни завршеци у основном облику треба да буду исти).

7) Целовитости проблема ради, додајмо и то да се облици зависних падежа једине (*двога*, *двоме* и др.) као и множине (*двојих*, *двојима* итд.) данас најчешће не употребљавају, тако да основни облик збирног броја (номинатив) остаје у другим падежима у непромењеном облику, поготово кад је у спреси с каквим предлогом.

(8) Све досад речено односи се и на друге збирне бројеве: *троје*, *четворо*, *петоро*, *деветоро* итд., с напоменом да се и они, поготово виши бројеви, скоро никако данас не мењају по падежима, па ће, студа, бити обичније: '*задовољава се троје новина*' (место '*с трома новинама*'), '*говори о седморо браће*' (место '*... о седморома браће*') и сл.

(9) Одговарајуће облике зависних падежа једине налазимо у ових бројева онда када су у самосталној употреби, као: 'волело се двоје младих' (номинатив), 'од овога троје/га нећемо одустати' (генитив) и сл., мада се од виших збирних бројева (*петоро*, *деветоро*, *двдесеторо* итд.) зависни падежи чак ни ту радо не употребљавају, већ се падежни односи исказују основним бројевима, обично с одговарајућим предлогом, као: '*иде на четири* (а не *...на четворе*) ноге', '*она је мајка деветоро* (а не *... деветорих*) синова' и сл. (мада се у неким устаљеним фразама такви облици чувају, као: '*четворе очи* боље виде него *двоје*').

Још ређе ће се употребити облици зависних падежа множине, такви као: генитив (*двојих*) или датив – инструментал – локатив (*двојим(а)*), које данас у савременом стандардном језику готово и не налазимо.

Егон ФЕКЕТЕ

Слика 2: Пример из новинске ѱериодике (Fekete, 1997)

КОСТИЋЕВИ ЈЕЗИЧКИ САВЕТНИЦИ

После Бошковићеве и Живановићеве књиге, године 1911. добили смо први језички саветник у форми (правописног) речника, првог код Срба под насловом *Није–него. Речник неправилности у књижевном језику нашем*. Аутор наведеног приручника био је Драгутин Костић (1873–1945), свестрани интелектуалац на размеђу два века, филолог, историчар књижевности, песник, преводилац, коректор, уредник *Времена*, редовни члан Историјског друштва у Новом Саду (Milanović, 2014, str. 220).

Самом „речнику неправилности” претходи је уводни део (под називом „Пре свега”) у коме Костић даје и разлоге за настајање овог приручника. Схватајући да је језик подложен сталним променама, Костић у том уводном делу истиче неколико суштинских појава које ће обрадити у форми речника у другом делу свог приручника. Значај овог приручника јесте и у томе што аутор приказује и стање у нормирању српског језика, критикујући, већином с правом, Вукове настављаче у неким решењима која нису постајала у савременом народном говору „како да су хтели да нам књижевни језик један пут за свагда, срежу, скамене, да га жива скалупе у мумију, заборављајући да он, као жив, мора живети, и да се, живећи, мора мењати” (Kostić, 1911, str. 10). Костић као да је тада био на трагу онога што је Скерлић (Skerlić, 1907) писао о нормирању

књижевног језика и са презиром говорио о такозваним филолошким догматичарима (Milanović, 2014, str. 220; Ivić, 1998, str. 269; Skerlić, 1907, str. 305–307). Свој циљ Костић додатно образлаже:

„Овој је књижици циљ, да побележи што више промена новије појаве у народном говору нашем, које се, поред старијих, обичних облика, сматрају још као неправилности у књижевном језику. Нису унесене сасвим `грубе погрешке` (управо локалности: идеду, носиду и др.) које и сам избегава сваки писменији Србин” (Kostić, 1911, str. 12).

На овај начин Костићев циљ подсећа на приступ који имају и данашњи језички приручници, а који подразумева да су у фокусу огрешења о норму која се често у говорној и писаној пракси доживљавају као стандард а то у ствари нису. Приручник је, дакле, намењен широј читалачкој публици, оној „без знања граматике” (Milanović, 2014, str. 221).

НИЈЕ	НЕГО
дебо-сла-ело	дебео-сла-ело
деветнајс(т)	деветнаест
девојкин-а-о	девојчин-а-о
(о)делење	(о)дељење
с децама	с децом
дечји-а-е	дечји-а-е
(не)дизајући	(не) дижући
дизо-ала-ало	дизао-ала-ало
(из)дизат-а-о	(из)дизан-а-о
(не)дисајући	(не) дишући
дисо-ала-ало	дисао-ала-ало
Добрицин-а-о	Добричин-а-о
догрдити	догрдети
догрдих	догрдех
догрдише	догрдеше
догрдише	догрдеше
догрдише	догрдеше
догрди(ј)о-ила-ило	догрдео-ела-ело
догрдивши	догрдевши
НЗ. Али (из)грдити кога.	
(не)долазах	(не) долажах
долазаше	долажаше
долазаху	долажаху
долазење	долажење
донешен-а-о	донесен-а-о
	донет-а-о
доно-ела-ело	донео-ела-ело
доносиоц	доносилац
више доносиоца	више доносилаца
доцне	доцне
ветар савија дрва	в. с. дрвета, дрвеће
они (не)држу	они (не) држе

Слика 3: Страница из Костићеве приручника

На приказаној страници могу се наћи и данас актуелни² супстандардни ликови попут гл. придева трпног глагола *донети* – *донешен* (-а, -о) ум. *донесен* (-а, -о) и номинатива једине и генитива множине именице *доносилац* (погрешно *доносиоц* и *многи доносиоца*).

Последњи део у уводу представља нешто што је Костић назвао практичним правилима. У седамнаест тачака направљен је својеврсни попис најчешћих системских огрешења о

2 Пресуда је донешена јер се сматрало да постоји процедурална грешка (Nova.RS, 21. 6. 2021). Техничка ознака не значи да Маск није кључни доносиоц одлука (*Telegraf*, 18. 2. 2025); Сваке године „Веб самит” у Лисабону (...) посети више од 70.000 предузетника, иноватора и доносиоца одлука (*Blic*, 3. 2. 2025).

књижевнојезичку норму. У тај попис ушле су већ споменуте именице на *-лац* типа *владалац*, са истицањем нормативних номинатива једнине и генитива множине (*владалац* а не *владаоц*; *мноіо владалаца*, а не *мноіо владаоца*, Kostić, 1911, str. 12), затим глаголске именице типа *їрљење*, са објашњењем како се граде (од глагола, тј. његовог гл. придева трпног *їрљен* + *-је*; са алтернацијом *н* : *њ*, Isto., str. 13). Издвојено је и данас актуелно објашњење о употреби заменице *који* када се односи на лица (*Милан, човек коіа сам видео...*) и ствари (*Беоїрад који іако волим...*; Ibid., str. 136). Под тачком осам Костић пише о бројевима – о њиховој употреби, па се тако наглашава да се збирни бројеви употребљавају уз именице које значе „разне родове” (мушко и женско), уз именице плуралија тантум (*двоје новине, четворе іанїјалоне* и сл.), а да за збир мушких лица треба користити само бројне именице типа *двојица* итд. (Ibid., str. 13). Важан део о бројевима посвећен је њиховом слагању са именицом – уз бројеве веће од *четири* у генитиву множине (*їетї іласова*), а уз *два*, *їри* и *четири* у генитиву једнине (*четири іласа*; Ibid., str. 14). Ту је и правописно правило о употреби речце *не* уз глаголе при негирању, са изузецима *немам*, *немој*, *нисам* и свим облицима глагола *несїаїи* (у значењу „ишчезнути”), *недосїаїи* и сл. (Ibid., str. 15).

Овај приручник је доживео још два издања, друго 1922, и треће 1931. године, што би могло сведочити у прилог закључку да је био запажен и коришћен у језичкој пракси у првим декадама 20. века (Milanović, 2014, str. 220).

Оба издања јавила су се под модификованим поднасловом. Наиме, у другом, после наслова *Није–неіо*, наведено је да је у питању правописни речник, а у трећем да је то речник колебљивости у књижевном језику и правопису. Ова два издања и по својој структури другачија су у односу на прво: у другом додати су нови делови (поред речника) – Кад се пише *ч*, *ћ*, *џ*, *џ*, *џ*, *џ*, *џ*; Деоба речи на слоге; Сугласници који се трпе; Речи које се могу писати уједно, које још не; Понешто о интерпункцији; О овом издању. Овај приручник са овим (новим) деловима има и форму скраћеног правописа. У трећем, најобимнијем издању (240 страница), које је усклађено са Упутством Министарства просвете из 1929. године (по коме је писан и Белићев правопис из 1930. године), додато је у целости наведено упутство са додатним примерима, а поред проширеног речника (*Није–неіо*), задржан је и део о писању сугласника *ч*, *ћ*, *џ*, *џ*, *џ*, *џ*. У овом издању, Костић напушта претходни начин концепције Речника, јер више нису наведени примери огрешења (*Није*), већ само стандардна решења (*Неіо*). То прати и на више места ауторов вредносни суд – *боље неіо*, *било би боље* (Milanović, 2014, str. 221), имајући у виду, вероватно, Белићеве правописне приручнике (из 1923. и 1930) и начин на који Белић обрађује лексеме у оквиру свог правописног речника, а тај се начин обраде задржао и данас, па га налазимо и у актуелном *Правойису срїскої језика*, нпр. уз именицу *воћсїво* (*водсїво*, не *воћсїво*), или полусложеницу *їро-їлан* (*боље ірви или круїни ілан*; Pešikan, Jerković, Pižurica, 2010, str. 282, 293).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ и задаци истраживања

Циљ рада је да се представљањем једног језичког приручника из прве половине 20. века укаже на значај који има овај начин обраде језичких садржаја у настави српског језика у оквиру дидактичко-методичке апаратуре.

Као задатке истраживања издвојили смо:

Утврдити заступљеност врста речи у анализираном приручнику.

Анализирати начин лексикографске обраде речи као одредница у приручнику који је дат у форми речника.

Утврдити које су граматичке карактеристике дате у оквиру речничке одреднице.

Узорак истраживања

Анализом садржаја обухваћен је правописно-граматички приручник српског језика Д. Костића *Није–нејо. Речник неправилности у књижевном језику нашем* (Kostić, 1911).

Анализирани корџус

Анализиране одреднице, ексцерпирани из Костићевог приручника, одабрали смо имајући у виду наставну и савремену општу језичку праксу. При селекцији одредница за наш рад узете су оне одреднице које су у највећим делом у вези са морфолошком и морфонолошком проблематиком. Одреднице су систематизоване кроз поделу на врсте речи, а представљене су све променљиве (именице, заменице, придеви, бројеви, глаголи).

Методе, технике и инструменти истраживања

Циљ који смо формулисали и задаци које смо поставили у нашем истраживању условили су да се планирано истраживање спроведе коришћењем дескриптивне методе. Применили смо технику анализе садржаја, а за прикупљање података протокол анализе документације.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

У представљању супстандардних (нерегуларних) наспрам њихових стандардних (регуларних) ликова, Костић користи речничку форму желећи пре свега да постигне „брзо, непосредно налажење” (Ibid., str. 12). Представљену реч не прате граматичка и/или правописна објашњења,

већ само њен исправан лик. Пошто је акценат ставио пре свега на морфолошка огрешења и њихове стандардне ликове, Костић избегава у највећој мери примере у вези са речима страног порекла („туђинске речи”), напомињући да би то било предмет једног посебног речника, те се не бави и неким правописним питањима (нпр. велико почетно слово). Костић тај уводни део завршава јасно исказаном критиком упућеном Српској академији наука, као највећем ауторитету, те Српској књижевној задрузи, као највећој издавачкој институцији – да нису у домену правописне норме учиниле довољно у то време.

Што се избора одредница тиче, неке основе за то Костић даје у уводном делу. При селекцији одредница за наш рад узете су оне одреднице које су највећим делом у вези са морфолошком и морфонолошком проблематиком, а само малим делом и творбеном, којом се, анализирајући треће издање овог приручника, бавио А. Милановић (Milanović, 2014). У раду се нисмо бавили самом структуром речничког чланка, јер је форма речника у другом, а поготову у трећем издању овог приручника далеко развијенија, а она је, такође, успешно анализирана у поменутом Милановићевом раду.

Дакле, пошто је највећим делом посвећен облицима речи, Приручник се може анализирати тако што се одреднице могу разврстати према врсти речи. Разуме се, највише је именица и глагола. Поред њих, представимо и остале три променљиве врсте – заменице, придеве и бројеве. Избор одредница треба да покаже и у којој мери је Костићев приручник по својој грађи близак савременим приручницима сличне или исте форме, те колико су недоумице и огрешења о књижевнојезичку норму и данас актуелни.

1. Именице

Од значењских врста, најзаступљеније су глаголске именице (на *-ње*), изведене од глаголског придева трпног, уз укидање хијата/зева и алтернације *л : љ, г : ђ* и сл., те *н : њ* (*одели-* + *ен* > *оделиен* > *оделјен* > *одељен* + *-је* > *одељење*, Kostić, 1911, str. 26), али и друге алтернације (*бесни-* + *ен* > *бесниен* > *беснјен* > *бесњен* > *бешињен-* + *је* > *бешињење*, Ibid., str. 18). Супстандардни ликови се могу разврстати на оне који су у вези са творбом речи и оне у вези са обликом речи.

1.1. У Костићевом приручнику више је именица на *-ње*. Највише је оних у вези са изостанком алтернација. На пример: (*о*)*делење* (ум. (*о*)*дељење*, Kostić, 1911, str. 26), *објаснење/објасњење* (ум. *објашњење*, 46), (*за*)*иалење* (ум. (*за*)*иљење*, 49), (*до*)*селење* (ум. (*до*)*сељење*, 57).

1.2. Питање деκлинације именица такође је заступљено (као и у претходној анализи, прво је дат супстандардни лик (*Није*), а у загради нормативни (*Нејо*):

1.2.1. Номинатив: *браниоц* (ум. *бранилац*, Kostić, 1911, str. 19), *владаоц* (ум. *владалац*, 21), *Врања* (ум. *Врање*, 22), (*из*)*вршиоц* (ум. (*из*)*вршилац*, 23), *доносиоц* (ум. *донсилац*, 26), *очеви* (ум. *оцеви/оци*, 48; коментар: У Вуковом *Рјечнику*, у чијем је саставу и граматика, за множину именица типа *сѝриц* дата су два решења, *сѝрицеви* и *сѝричеви*, Karadžić, 1818, str. XXXIX; код С. Новаковића дат је само лик *оцеви*, Novaković, 1902, str. 156), *руковаоц* (ум. *руковалац*, 55).

1.2.2. Генитив *више браниоца* (ум. *више бранилаца*, 19), *мнојо владаоца* (ум. *мнојо владалаца*, 21), *је ли дио кући* (ум. *је ли дио код куће*, 36).

- 1.2.3. Датив: *одем код Пејџра* (ум. *одем (к) Пејџру, до Пејџра*, 34).
- 1.2.4. Акузатив: *идем у Врању* (ум. *у Врање*), *Пејџар савија дрва* (ум. *в. с. дрвџа, дрвџе*, 26), *оџишао је, сџао за дргом, кућом, враџима* итд. (ум. *оџишао је, сџао за дрго, кућу, враџа*, 29), *наже се (сџаде, оде) над рујом* (ум. *наже се (сџаде, оде) над рују*, 42), *оде џод дрвџом, дргом* (ум. *оде џод дрво, дрго*, 50).
- 1.2.5. Вокатив: *Милоше!* (ум. *Милошу!*, 41; коментар: данас оба равноправно, Реџкан, Јерковић, Пиџурџа, 2010, str. 371).
- 1.2.6. Инструментал: *с браћама* (ум. *с браћом*, 19), *с деџама* (ум. *с деџом*, 26), *сџоји за дрго* (ум. *сџоји за дргом*, 29), *сџоји међ(у) људе* (ум. *сџоји међ(у) људима*, 39), *сџоји џод дрго, дрво* (ум. *сџоји џод дргом, дрвџом*, 50), *сџоји џред кућу* (ум. *сџоји џред кућом*, 52), *коџа с дудаком* (ум. *коџа дудаком*, 56).
- 1.2.7. Локатив: *у Гроџки* (ум. *у Гроџкој* (25), *у Враџи* (ум. *у Врању*, 22), *сџојим на дрго, реку, кола* (ум. *сџојим на дрго, реџи, колима*, 42), *виси џушка (носи је) о клин/враџ* (ум. *виси џушка (носи је) о клину/врају*, 46).
- 1.3. Примери народног језџка (у односу на стандардни): *џовеђина* (ум. *џоведина*, 24), *занешењак* (ум. *занесењак*, 29), *имаовина* (ум. *имовина*, 32), *јаџњеђина* (ум. *јаџњеђина*, 32), *једномислениџи* (ум. *једномишљениџи*, 33), *колеба* (ум. *колиба*, 35), *началсџво* (ум. *начелсџво*, 42), *џелеђина* (ум. *џелеђина*, 61).
- 1.4. Гласовне алтернаџије: *коскиџа* (ум. *кошџиџа*, 35), *џеџо* (ум. *џеџао*, 49), *џосо* (ум. *џосао*, 52).
- 1.5. Писање сугласника *х*: *џада* (ум. *хиџада*, 32), *џиџња* (ум. *хиџиџња*, 32), *џиџрина* (ум. *хиџиџрина*, 32), *лад* (ум. *хлад*, 36), *леџ* (ум. *хлеџ*, 36), *рана* (ум. *храна*, 54), *фала* (ум. *хвала*, 65).
2. Глаголи
- 2.1. Облик речи (и правопис):
- 2.1.1. Инфинитив: *деџаџи* (ум. *деџаџи*, 17), *(о)белиџи* (ум. *(о)белеџи*, 18), *(џо)блеџиџи* (ум. *(џо)бледеџи*, 19), *(за)долиџи* (ум. *(за)болеџи*, 19), *волиџи* (ум. *волеџи*, 22), *(не)врискаџи* (ум. *(не)вришиџаџи*, 22), *искиџиџи* (ум. *искиџеџи*, 33), *нођеваџи* (ум. *нођиваџи*, 45), *(за)џвилиџи* (ум. *заџвилеџи*, 66), *џреџи* (ум. *џрџиџи*, 67).
- 2.1.2. Презент: *они вучу* (ум. *они вуку*, 23), *они дуду камен* (ум. *они дуде камен*, 27); *(не) џреџам да џлаџим* (ум. *не џреџа да џлаџим*, 61), *џреџаш да џуџиџи* (ум. *џреџа да џуџиџи*, 62).
- 2.1.3. Футур I: *џреџађу* (ум. *џреџиђу*, 24); *нађиђе(мо)* (ум. *нађи же(мо)*, 47).
- 2.1.4. Аорист: *(из)џорох* (ум. *(из)џорех*, 24).
- 2.1.5. Императив: *(са)ви!* (ум. *(са)виј!*, 21), *(не)вучи!* (ум. *(не) вуџи!*, 23), *(џро)ли!* (ум. *(џро)лиј!*, 37); *(џро)лимо!* (ум. *(џро)лиџмо!*, 37); *(џро)лиџе!* (ум. *(џро)лиџије!*, 37); *меџи!* (ум. *меџни!*, 40); *обучи!* (ум. *обуџи!*, 46), *џечи!* (ум. *џеџи!*, 49), *(џо)џи!* (ум. *(џо)џиџ!*, 49), *(џо)џимо!* (ум. *(џо)џиџмо!*, 49), *(џо)џиџе!* (ум. *(џо)џиџије!*, 49).

- 2.1.6. Глаголски прилог прошли: (*йо*)врвивши (ум. (*йо*)врвевши, 22), (*о*)жеднивши (ум. (*о*)жедневши, 27).
- 2.1.7. Глаголски прилог садашњи: *вучући* (ум. *вукући*, 23), *іредајући* (ум. *іредући*, 24); *јахајући* (ум. *јашући*, 32), (*не*)лајајући (ум. (*не*)лажући, 36); *іучући* (ум. *іукући*, 63).
- 2.1.8. Глаголски придев трпни: (*из*)ірижен (ум. *изіризен*, 25); *извежен* (ум. *извезен*, 31).
- 2.1.9. Глаголски придев радни: *іоро*, *іоријо*, -ила, -ило (ум. *іорео*, -ела, -ело, 24), *іуко*, -ала, -ало (ум. *іукао*, -ала, -ало, 25), (*за*)сїроео, -ела, -ело (ум. (*за*)сїро, -ла, -ло, 60).
- 2.2. Писање сугласника *х*: *оћу* (ум. *хоћу*, 48), *іеїи* (ум. *хїеїи*, 61), *хрваїи се* (ум. *рваїи се*, 66).
3. Придеви
- 3.1. Гласовне алтернације: *владикин* (ум. *владичин*, 21), (*нај*)вишљи, -а, -е (ум. (*нај*)вишии, -а, -е, 21), *Даницин* (ум. *Даничин*, 25), *издајицин* (ум. *издајичин*, 31), *Јелицин* (ум. *Јеличин*, 33), *царицин* (ум. *царичин*, 66), (*нај*)сїрожи, -а, -е (ум. (*нај*)сїрожији, -а, -е, 60; коментар: у писаној пракси тога времена налазимо оба решења (*Посїаде сїрожији ірема либералима* (Orsi, 1909, str. 101); *Још је сїрожи дио код исїијања*. (Ђалски, 1905, str. 282)), док у испитаној нормативној литератури није дата компарација придева *сїрої* (већ други придеви са финалним *ї* у основи, v. Maretić, 1889, str. 213 – *блаї* – *блажи*, *граї* – *гражи*, *гуї* – *гужи*; Novaković, 1902, str. 50 – *граї* – *гражи*). Исто у другом издању, v. Kostić, 1922, str. 60; исто и у трећем издању као боље решење уз данас стандардни лик (*нај*)сїрожи (Kostić, 1931, str. 197), мада је за компаратив придева *сїрої* у Белићевом правопису из 1923. године наведен само *сїрожи* (Belić, 1923, str. 270).³
4. Заменице
- 4.1. Облик речи: *жалим за њеїа* (ум. *жалим за њим*, 29), *чиїам закон коїа је изїласала Скуїшїїина* (ум. *чиїам закон који је изїласала Скуїшїїина*, 34), *шїо ми се іииче / је сїало*, *дриїа*, *сїрах*, *сїил*, *срамоїа* (ум. *шїо ме се іииче / је сїало*, *дриїа*, *сїрах*, *сїил*, *срамоїа*, 40), *шїа нам се іииче / је сїало*, *дриїа*, *сїрах*, *сїил*, *срамоїа* (ум. *шїа нас се іииче / ју је сїало*, *дриїа*, *сїрах*, *сїил*, *срамоїа*, 33).
- 4.4. Погрешан избор заменица: *ми смо задовољни с нама* (ум. *ми смо задовољни са собом*, 42; коментар: погрешно, *їреда задовољни собом*).
- 4.3. Правопис: *самном* (ум. *са мно*, 56).
- 4.4. Дијалекатске форме: *некаки*, -а, -о (ум. *некакав*, *некаква*, *некакво*, 43), *одникої*, *никаке*, *никаких* (ум. *ни од каквої*, *какве*, *каквих*, 44; коментар: више примера с речцом *ни*), *онаки*, -а, -о (ум. *онакав*, *онаква*, *онакво*, 47), *їоздрави свију/свима* (ум. *їоздрави све*, 57), *за сво време* (ум. *за све време*, 57), *од своїа скуїа* (ум. *од свеїа скуїа*, 57).

3 У последњем издању свога правописа Белић даје оба решења с тим што је *најсїрожији* дат у загради (Belić, 1952, str. 476). О каснијим полемикама и решењима у вези са компарацијом придева *сїрої*, v. Gudkov, 1985, str. 332–336.

5. Бројеви

- 5.1. Погрешан избор врсте броја: *йей̄ врай̄а, кола, носила, ус̄а; наочари, їусала, маказа, йан̄шалона, новина* (ум. *йей̄ора врай̄а, кола, носила, ус̄а; йей̄оре наочари, їусле, маказе, йан̄шалоне, новине*, 49).
- 5.2. Конгруенција: *йей̄* (и сви бројеви којима је, у изговору, последња бројка већа од 4) *їласа, часа, чланка, куће, дей̄ей̄а, човека* (ум. *йей̄ (ий̄д.) їласова, часова, чланака, кућа, људи, йей̄оро деце*, 49).
- 5.3. Правопис: *двај(е)с(ий̄)* (ум. *двадесей̄*, 25); *шесей̄* (ум. *шездесей̄*, 69).

У самом приручнику именице и глаголи су најбројнији. Један део примера огрешења је у вези са именицама сингуларија тантум на -а у номинативу (погрешан лик је у инструменталу множине, по аналогiji са им. *жена (са женама – с *драћама* (19), **влас̄елама* (21), **їос̄їодама* (24)). Другу врсту огрешења, ону морфонолошку, налазимо у облицима именица на -лац (типа *владаоц* ум. *владалац*, 21) у номинативу једнине и генитиву множине (*мноїо владаоца* ум. *мноїо владалаца* (Belić, 1923), затим у изостанку алтернације ненепчаних и предњонепчаних сугласника (јотовање) у глаголским именицама типа *одељење* (26) итд. Народни језик (у супротности са стандардним језиком) представљен је примерима попут *їовеђина* (ум. *їоведина*, 24), *једноми-сленици* (ум. *једномишљеници*, 33), *колеба* (ум. *колиба*, 35) и сл.

Код глагола, огрешења су вези са њиховим облицима. Обрађен је императив глагола, па је дато више примера попут (*йо)йи, (йо)йимо, (йо)йиїе* ум. (*йо)йиїј, (йо)йиїјмо, (йо)йиїїе* и сл. (49). Један део примера је и са правописним огрешењима, нпр. у вези са писањем речце *не (некреш̄ајући* ум. *не крећући*, 35), сонанта *ј (оголијо, -ила, -ило* ум. *одолео, -ела, -ело*, 47) или футура I глагола на -ћи (*рећиће* ум. *рећи ће*, 55). Више примера у вези је са морфонологијом. Код несвршених глагола и њихових трпних глаголских придева забележено је и данас актуелно огрешење у вези са алтернацијом ненепчаних и предњонепчаних сугласника (јотовање), типа *донешен* ум. *донесен* (26).

Код заменица Костић истиче неколико важних питања: а) прво је лексичко – у вези са избором заменица. Тако се уместо присвојне заменице *свој* погрешно употребљавају заменице *мој, твој, његов* и сл. када се односе на субјекат реченице. Неправилно је *ја увек йолазим од мене*, већ треба *ја увек йолазим од себе* (40); б) друго је морфолошко (обличко), нпр. *жалим за њеїа* (А) ум. *жалим за њим* (И; 29); ту је и данас актуелно огрешење (Stijović, 2015, str. 91) у вези са употребом одговарајућег облика односне заменице *који* у мушком роду у акузативу када се односи на нешто неживо (акузатив једнак номинативу) и на нешто живо (акузатив једнак генитиву), нпр. *чий̄ам закон коїа је изїласала Скуй̄иш̄їина* ум. *чий̄ам закон који је изїласала Скуй̄иш̄їина* (34), те *за сво време* ум. *за све време* (57); в) треће је правописно – спојено и одвојено писање речце *ни*: нпр. *одникої, никаке, никаких* (ум. *ни од каквої, какве, каквих* (44).

И код бројева, огрешења су и морфолошка, лексичка и правописна. Наиме, огрешења у вези са облицима тичу се у ствари слагања броја с именицом (у оквиру паукалних и парти-тивних синтагми). Као и данас, заборавља се да су именице уз кардиналне бројеве од *два* до *четири* у генитиву једнине (типа *четири часа*, 68), а од *йей̄* навише у генитиву множине (*йей̄*

часова, 49). Под лексичким огрешењем подразумевамо погрешан избор врсте броја за квантификацију именица у синтагми. Тако се уместо бројног придева употребљава кардинални број за квантификацију именица плуралија тантум типа *врайџа* (не *йейџ* *врайџа* већ *йейџора* *врайџа*, 49). Коначно, правописна проблематика у вези је са писањем бројева (као последицом изговора, нпр. *једанајес(џ)* ум. *једанаестџ*, 33; *шесетџ* ум. *шездесетџ*, 69).

ЗАКЉУЧАК

Речник као форма правописног приручника погодан је за брзо проналажење тражених појмова и решавање граматичких и правописних дилема које корисник може имати. За то му нису потребна знања из књижевнојезичке норме или језика уопште, те као такав овај приручник није намењен само језичким стручњацима, већ општој језичкој пракси. То се види и у његовој структури. Код Костићевог приручника (и у два каснија издања, од којих један и у наслову има синтагму *йравойисни речник*) примењен је образац који подразумева давање (с леве стране) супстандардних ликова (под насловом *Није*) наспрам стандардних (*Нејо*). Ово је веома практичан начин да се савлада књижевнојезичка норма, тим пре што се у речницима попут овог (под истим насловом у више издања изашао је и приручник Јована Вуксановића, затим, као новински додатак, Тасићев приручник, те, раније, Лалевићев приручник у три књиге од којих је друга делом у овој форми, као правописни речник; Vuksanović, 2013; Tasić, 2012; Lalević, 1979) указује и на језичке појаве које нису обрађене у граматицима. Управо у тој констатацији видимо и простор који приручници ове форме могу наћи и у наставном процесу, јер се у њима на лакши начин налазе примери оних огрешења за која говорници српског језика и не знају да су огрешења. У методичкој и шире лингвистичкој литератури настава матерњег језика се често описује као недовољно функционална, поготово на основношколском нивоу, на коме се стичу елементарна знања из граматике и правописа. Одлика такве наставе је граматизовање (Šipka, 2011, str. 10; Milatović, 2011, str. 385), које методичар српског језика Вук Милатовић описује истичући да је такво учење граматике „фомалистичко дубалачко и вербалистичко”, да се она на тај начин изолује од језичке праксе и постаје сама себи циљ (Milatović, 2011, str. 385). Када погледамо уџбенике граматике и пратећу дидактичко-методичку апаратуру, налазимо извесне помаке у односу на претходне Милатовићеве констатације. Поред тога што неки граматички приручници из српског језика имају правописне речнике у свом склопу (Žeželj-Ralić, 2008; Zeljić, 2009), у приступу представљању наставних садржаја из граматике, правописа и језичке културе српског језика, најчешће у виду издвојених фрагмената, јављају се и такозване језичке поуке које представљају издвојене примере којима се илуструју огрешења о неко граматичко или правописно правило, а у вези са наставним садржајем који се на тим страницама уџбеничке литературе обрађује/представља и део су дидактичко-методичке апаратуре. На страницама посвећеним одређеном језичком садржају (граматичком, правописном и др.) такви примери често су на неки начин издвојени (уоквирени, одштампани посебном бојом, у посебном пасусу и сл.), уз изразе *Пази!*, *Обрати њажњу!* и сл. Иако је таквих примера било и раније, пре свега у граматицима намењеним старијим разредима („Да ли се у народном говору твога краја компаратив гради и на неки

други начин (слично примерима *височији, вишљи, слајши, њодобар?*)”, Ресо & Nikolić, 1987, str. 63), али и данас (на пример, за компаративе придева *бесан, шесан, висок* и *сїрої* наводе се и супстандардни ликови *беснији, шеснији, вишљи* и *сїрожији* уместо нормативних *бешњи, шешњи, виши* и *сїрожи*, Branić Latinović, 2023, str. 48), у граматицама на млађем школском узрасту тога нема у задовољавајућем броју.

Од Белићевог правописа 1923. године и правописни приручници имају правописне речнике који се такође могу разумети као списак одредница које у пракси изазивају дилеме, а јављају се и грешке. И на то се у наставном процесу (поготово у вишим разредима основне школе и на средњошколском нивоу) указује. С друге стране, у односу на речнике попут Костићевог, сналажење је теже, јер се у њима ретко указује на нерегуларна решења, која су, опет, део свакодневне језичке праксе, поготову међу школском популацијом. Приручници попут овог, у форми правописног речника, ауторима граматичких уџбеника на свим узрасним нивоима управо могу помоћи у одабиру адекватних примера за одређену наставну јединицу. Такође, послужили су и служиће лексикографима, јер се у нормативним речницима (попут Матичиног *Речника српског језика*) управо истичу и они облици који са становишта књижевнојезичке норме изазивају дилеме и грешке у пракси (Zeljić & Vesić, 2024), а опет све у циљу побољшања језичке културе свих оних који се служе српским језиком.

ИЗВОРИ

- Blic*, 3. 2. 2025: <https://www.blic.rs/biznis/vesti/cadez-talk-buducnost-tehnologije-kroz-oci-patrika-kosgrejva/0mnzsf>, посећено 19. 2. 2025.
- Ђалски, К. Ш. (1905). *Pod starim krovovima*, Beograd: Srpska književna zadruga.
- Fekete, E. (1997). Dvoje novina ili dvoje novine. *Politika*, Subotnji dodatak, 27. 9. 1997.
- Kostić, D. (1911). *Nije–nego. Rečnik nepravilnosti u književnom jeziku našem*. Beograd: Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića.
- Kostić, D. (1922). *Nije–nego. Pravopisni rečnik*, Beograd: Vreme.
- Kostić, D. (1931). *Nije–nego. Rečnik kolebljivosti u književnom jeziku i pravopisu*. Beograd: Knjižarnica Rajkovića i Ćukovića.
- Nova.RS*, 21. 6. 2021: <https://nova.rs/vesti/politika/rakic-vodinel-mali-doktorat-odluka/>, посећено 19. 2. 2025.
- Orsi, P. (1909). *Nova Italija*, Beograd: Srpska književna zadruga.
- Telegraf*, 18. 2. 2015: <https://www.telegraf.rs/vesti/svet/4057786-ilon-mask-se-uopste-ne-vodi-kao-glavni-u-ministarstvu-za-efikasnost-vlade-doge>, посећено 19. 2. 2025.

ЛИТЕРАТУРА

- Belić, A. (1923). *Pravopis srpskohrvatskog jezika*. Beograd: Geca Kon.
- Belić, A. (1952). *Pravopis srpskohrvatskog književnog jezika*. Beograd: Prosveta.

- Bošković, J. (1881). Iz nauke o jeziku. *Srbadija, časopis za zabavu i pouku*, god. I, 1881, 85.
- Branić Latinović, B. (2023). *Gramatika 5 – srpski jezik i književnost za peti razred osnovne škole*. Beograd. <https://www.besplatnabiblioteka.com/knjige/udzbenik-razred-5-27.pdf>, posećeno 15. 2. 2025.
- Broz, I. (1892). *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Ign. Granitz.
- Broz, I. (1893). *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Ign. Granitz.
- Broz, I. (1906). *Hrvatski pravopis* (prir. Dragutin Boranić). Zagreb: Kraljevska zemaljska tiskara.
- Ćupić, D., Fekete, E., Terzić, B. (1996). *Slovo o jeziku – jezički poučnik*. Beograd: Partenon.
- Gavazzi, M. (1922). *Pravopisni rječnik s pravilima za hrvatski pravopis*. Zagreb: Kraljevska sveučilišna knjižara Franje Župana.
- Gudkov, V. (1985). Opservacije o variranju komparativnih oblika, *Naš jezik*, knj. XXVII, sv. 5, 332–336.
- Ivić, P. (1998). *Pregled istorije srpskog jezika. Celokupna dela*. knj. VIII. Novi Sad – Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Karadžić, V. (1818). *Srpski rječnik*. Beč: Štamparija Jermenskog manastira.
- Lalević, M. S. (1979). *Srpskohrvatski u mom džepu: Naš pravopis*. Zaječar: RO za grafičko-izdavačku delatnost „Zaječar”.
- Maretić, T. (1889). *Gramatika i stilistika hrvatskoga ili srpskoga književnog jezika*. Zagreb: Knjižara L. Hartmana (Kugli & Deutsch).
- Milanović, A. (2010). *Kratka istorija srpskog književnog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Milanović, A. (2014). Tvorba reči u jezičkom savetniku Niје–него D. Kostića (1931). *Srpski jezik*, XIX, 219–233.
- Milatović, V. (2011). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Novaković, S. (1902). *Srpska gramatika*. Beograd: Državna štamparija.
- Peco, A., Nikolić, M. (1987). *Naše jezičko kolo, gramatika srpskohrvatskog jezika za VII razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pešikan, M., Jerković, J., Pižurica, M. (2010). *Pravopis srpskoga jezika*, Novi Sad: Matica srpska.
- Rečnik SJ (2011). *Rečnik srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Skerlić, J. (1907). Filološki dogmatičari i književni jezik. *Srpski književni glasnik*, knj. XVIII, sv. 4, 305–307.
- Stanojčić, Ž., Popović, LJ. (2008). *Gramatika srpskog jezika za gimnazije i srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Stijović, R. (2015). *Srpski jezik – norma i praksa*, Beograd: Čigoja štampa.
- Šipka, M. (2011). *Kultura govora*. Novi Sad: Partenon.
- Tasić, M. (2012). *Jezička kultura* (I–IV). Beograd: Kompanija „Novosti”.
- Živanović, J. (1888). Branić srpskog jezika. *Stražilovo*, br. 2, god. 4, 14. 1. 1888, 29–31.
- Zeljić, G. (2009). Pravopisni rečnik u nastavi i udžbenicima srpskog jezika, *Inovacije u osnovoškolskom obrazovanju – vrednovanje*, zbornik radova, I. Radovanović, B. Trebješanin (ur.), 297–308. Učiteljski fakultet, Beograd.
- Zeljić, G., Vesić, Lj. (2024). Književnojezička norma u Rečniku srpskog jezika (Jednotomniku) i nastavna praksa. *Inovacije u nastavi*, XXXVII, 2, 112–123. DOI: 10.5937/inovacije2402112Z.
- Žeželj-Ralić, R. (2008). *O jeziku, srpski jezik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Klett.

Goran N. Zeljić⁴³

University of Belgrade, Faculty of Education,
Department of Serbian Language, Literature and Methodology
of Serbian Language and Literature, Belgrade (Serbia)

LANGUAGE ADVISOR NIJE–NEGO, REČNIK NEPRAVOLNOSTI
U KNJIŽEVNOM JEZIKU NAŠEM BY D. KOSTIĆ (1911)
AS THE FIRST ORTHOGRAPHIC DICTIONARY
OF THE SERBIAN LANGUAGE

Abstract: The paper analyzes the language guide *Nije–nego* by D. Kostić as the first orthographic dictionary of the Serbian language. Without scientific pretensions, this handbook was primarily intended for general practice, as a guide that could assist everyone for whom language is a tool—journalists, writers, editors, proofreaders, teachers. Before Kostić’s guide, Serbs did not have normative works in the dictionary form: Čaturilo’s orthographic handbook from 1884 and Petrović’s from 1914 did not have orthographic dictionaries. This was achieved only in 1923 with Belić’s *Orthography of the Serbo-Croatian Language*, the first systematic orthographic handbook among Serbs. In this paper, an orthographic dictionary is understood as an alphabetic list of terms related to orthographic rules covered in our orthographic handbooks – capitalization, writing words together or separately, phonetic changes, abbreviations, punctuation, and orthographic signs. The aim of the paper is to present a language handbook from the first half of the twentieth century and to highlight the significance of such a method of addressing language content in Serbian language teaching. A dictionary, as a form of orthographic handbook, is suitable for quickly finding specific terms and resolving grammatical and orthographic dilemmas that users may have. It does not require knowledge of the literary language norm or the language in general, which is why this handbook is not intended solely for language experts but also for general practice. In Kostić’s handbook (and in two later editions, one of which has the phrase “orthographic dictionary” in the title), a pattern is applied where non-standard forms (on the left side, under the heading *Nije*) are opposed to standard forms (*Nego*). This is a very practical way to master the literary language norm, especially since dictionaries like this one point out language phenomena that are not covered in grammar books. It is precisely in this observation that we see the space that handbooks of this form can find in the educational process, as they easily provide examples of language mistakes that Serbian speakers might not even realize are mistakes. In didactic and broader linguistic literature, the teaching of the native language is often described as insufficiently functional, especially at the elementary school level, where crucial grammar and orthography knowledge is acquired. A characteristic of such teaching is the so-called “grammatization,” formalistic and verbal, isolated from language practice, and serving as

⁴ goran.zeljic@uf.bg.ac.rs , <https://orcid.org/0000-0003-4720-8784>

a goal in itself. When we look at grammar textbooks and the accompanying didactic-methodical apparatus, we find certain progress compared to previous observations. In addition to some grammatical handbooks in Serbian that include orthographic dictionaries within them, in the approach to presenting teaching content from grammar, orthography, and language culture, these are most often presented in the form of isolated fragments. Also appearing are so-called “language lessons” that provide examples illustrating violations of certain grammatical or orthographic rules, related to the content covered on those textbook pages and part of the didactic-methodical apparatus. On pages dedicated to a specific language content (grammatical, orthographic, etc.), such examples are often set apart in some way (framed, printed in a different color, in a separate paragraph, etc.), with expressions like *Pazi!* (Be careful!), *Obrati pažnju!* (Pay attention!), and so on. Since Belić’s Orthography from 1923, orthographic handbooks also feature orthographic dictionaries, which can also be understood as lists of terms that in practice provoke dilemmas and mistakes. This is also pointed out in the teaching process (especially in higher elementary grades and at the high school level). On the other hand, compared to dictionaries like Kostić’s, finding solutions is harder because they rarely point to irregular phenomena, which, once again, are part of everyday language practice, especially among the school population. Handbooks like this one, in the form of an orthographic dictionary, can help authors of grammar textbooks for all ages in selecting appropriate examples for specific teaching units. They have served and will continue to serve lexicographers because normative dictionaries highlight exactly those forms that, from the perspective of the literary language norm, cause dilemmas and mistakes in practice – all with the aim of improving the language culture of everyone who uses the Serbian language.

Keywords: teaching of Serbian language, orthography, literary-language norm, orthographic dictionary, language culture

УДК 37.091.64:811.163.41

37.091.64:3/5

821.163.41.09-1:398

Оригинални научни рад

Примљен 27/7/2025

Прихваћен 30/11/2025

Doi:10.5937/metpra28-60462

Зорица В. Цветановић¹
Сања Р. Благданић²
Николета З. Добросављевић³

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача
Катедра за српски језик, књижевност и методiku наставе
српског језика и књижевности
Београд (Србија)
Катедра за методiku наставе природе и друштва (Србија)

ИСТОРИЈСКИ И ГЕОГРАФСКИ ПОЈМОВИ У УЏБЕНИЦИМА ЗА МЛАЂИ ОСНОВНОШКОЛСКИ УЗРАСТ – ОСНОВА ЗА ЛОКАЛИЗАЦИЈУ ЕПСКИХ ПЕСАМА⁴

Сажетак: Циљ овог рада је да се анализира да ли су комплети уџбеника за српски језик и за природу и друштво за четврти разред комплементарни тако да ученицима пруже основу за разумевање појмова неопходних за локализацију и разумевање народних епских песама. Примењена је анализа садржаја уџбеника, а јединицу анализе садржаја чинили су историјски и географски појмови који се налазе у песми „Милош у Латинима”. Резултати истраживања показују да су историјски и географски појмови из песме присутни у методичкој апаратури уџбеника и да постоји повезаност у присуству појмова у уџбеничким комплетима истог издавача. Постоји неусклађеност уџбеника истог издавача у погледу

1 zorica.cvetanovic@uf.bg.ac.rs, <http://orcid.org/0000-0002-3970-0309>

2 sanja.blagdanic@uf.bg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0002-4852-0609>

3 nikoleta.dobrosavljevic@uf.bg.ac.rs, <https://orcid.org/0009-0000-4362-345X>

4 Делови рада су изложени у виду усменог саопштења на научном скупу „Teaching (today for) tomorrow: bridging the gap between the classroom and reality – STOO 4”, у Загребу, 26. септембра 2024.

објашњавања историјских/географских појмова. На основу ове анализе предложени су начини за усклађивање међупредметних садржаја у уџбеницима.

Кључне речи: географски појмови, историјски појмови, локализовање књижевног текста, народне епске песме

УВОД

Повезивање наставних садржаја у млађим разредима основне школе може се, између осталог, успешно реализовати спајањем градива из матерњег језика и природе и друштва. Обрада књижевних текстова са историјском тематиком добра је основа за интеграцију ова два предмета (Blagdanić & Mičić, 2011; Blagdanić, Stanić, Cvetanović, 2019; Miletić, Golubović-Ilić, Sekić-Jovanović, 2020; Stakić, 2023). Из угла наставе природе и друштва, адекватно изабрани и анализирани књижевни текстови могу приказати, на пријемчив начин, начин живота, вредности и ставове људи који су живели у прошлости. С друге стране, поједини текстови у настави књижевности не могу се обрадити без познавања историјских и географских чињеница и друштвеног контекста о којем се у њима говори. Пре свих, то су народне епске песме чије су теме повезане са историјским догађајима или личностима који су опевани на уметнички начин.

Епске народне песме су значајан део културног наслеђа једног народа. Усмена епска песма настала је извођењем и зато „представља приповедну поезију састављену на начин који су кроз многе нараштаје развијали певачи прича, не знајући да пишу” (Lord, 1990, str. 21). Ове песме „обрађују редовно неки поједини догађај, не цјелокупно судбоносно збивање за живот народа у цјелини” (Solar, 2005, str. 198). Основни услови да се уопште појаве код једног народа јесу „жива историјска традиција, поштовање предака и народне прошлости” (Latković, 1961, str. 32). Ту се јавља појам епског који се односи на наративна дела у стиху, која певају о великим, озбиљним темама и о херојима, у чијем начину излагања преовлађује узвишен и свечани стил (Deretić, 2000). Епска поезија, у зависности од теме, дели се на митолошку и историјску епiku, где се „у митолошким еповима говори о делима богова, а у историјским о подвизима јунака” (Deretić, 2000, str. 17). Историјска епика се зато назива и херојском односно јуначком, јер пева о судбини и јунаштву једног или више јунака, а „при томе треба имати на уму да реч *јунак* у овом контексту има одређено културно и друштвено значење” (Braun, 2004, str. 11).

Приликом школског тумачења епских песама посебну пажњу треба посветити односу епских песама и историје. Управо однос епске песме према историји Маретић (1996) издваја као једну од три стране коју нарочито треба проучавати, услед поетске непоузданости која долази од људи који у приповедању прошлих догађаја радо претерују, често заборављају и додају. Зато се „епска песма не може [...] никада поистоветити са историјском чињеницом, чак ни онда када настаје непосредно након судбоносних догађаја” (Samardžija, 2007, str. 241). Међутим, „колико би било погрешно примити народну традицију као објективну слику догађаја, не мање би било погрешно и одбацити је само зато што није објективна слика догађаја” (Novaković, 1982, str. 12).

Таква природа епске песме добра је основа за међупредметну повезаност у разредној настави између српског језика и природе и друштва.

Како се читањем епских песама ученици могу упознати са појединим догађајима или јунацима из прошлости, „уз књижевноисторијски значај, оне носе и изузетне образовне могућности” (Јанићијевић & Mitrović, 2024, str. 109). Осим образовних, обрадом ових песама остварују се и васпитни циљеви наставе. „Дух колектива присутан је у епским песмама кроз норме које васпитавају и упућују у животне законе” (Marković, 2020, str. 87). Зато и постоје разлози да се епске народне песме нађу у наставним програмима за млађи основношколски узраст у Републици Србији. У трећем разреду основне школе прописане епске народне песме су „Марко Краљевић и бег Костадин” и „Орање Марка Краљевића” (Nastavni program [NP], 2019a, str. 7), а у четвртном разреду „Милош у Латинима” (NP, 2019b, str. 11). Дакле, програмом је предвиђено да се епске песме читају од трећег разреда основне школе и везане су, пре свега, за епске јунаке Марка Краљевића и Милоша Обилића.

За успешну обраду књижевног текста у млађим разредима основне школе неопходно је реализовати низ методичких радњи и тиме омогућити ученицима да га што квалитетније доживе, разумеју и тумаче. Међутим, ове радње се бирају у зависности од природе самог текста и од њих зависи реализација методичких етапа на школским часовима обраде. Методичке радње су део отвореног система „који је у примени варијабилан и свестрано прилагодљив појединим уметничким текстовима и посебним радним условима и сврхама” (Nikolić, 2000, str. 160).

Епска песма се не може потпуно и интензивно доживети и правилно разумети без њеног стављања у друштвено-историјски контекст кроз методичку етапу локализације књижевног текста. У појединим методичким студијама ова етапа се назива и шира локализација, док ужа локализација текста подразумева повезивање одломка са целином (приповетком, романом или збирком, тематским кругом, епском/лирском песмом) у зависности од тога да ли се користи цела варијанта или одломак (Milatović, 2019; Nikolić, 2000). Локализација зависи од самог текста, а у структури наставне јединице из књижевности може се наћи у наставној етапи „најава и локализација књижевног текста” (Bežen, 2008, str. 316; Rosandić, 2005, str. 83). У оквиру ове етапе, као методичку ситуацију, Бежен предвиђа локализацију текста, која може бити текстовна, језичка, месна, временска и др. (Bežen, 2008). Дакле, локализација обухвата све оно што може да помогне ученику да боље разуме књижевни текст, односно „свестрано сагледавање са становишта књижевне историје, друштвенополитичких, економских и културних прилика” (Smiljković & Milinković, 2010, str. 94). Локализовање се не реализује за сваки књижевни текст, али је незаобилазно у обради епске песме.

У локализацији епске песме „ученици морају бити обавештени о времену о којем песма говори, а потом о фабули, ликовима и композицији” (Milatović, 2019, str. 305). Сви ови аспекти важни су за разумевање песме, а локализовање ипак „значи да епску песму посматрамо са различитих становишта” (Laketa, 2018, str. 124), па чак и са културолошког и социолошког. Ова етапа мора се осмислити тако да буде функционална, да кључним објашњењима и начинима на која су она представљена помогне ученицима да разумеју текст. Јер, „понекад, од начина коришћења методичке радње *локализовање* зависи и правилно разумевање и даља интерпретација

књижевноуметничког текста” (Mrkalj, 2014, str. 82). Приликом тумачења епске песме, кроз анализу, осим на текст, важно је пажњу усмеравати и на вантекстовне околности, јер ће такав спољашњи приступ продубити разумевање самог дела. У овом процесу значајно је и довођење стварних догађаја и личности у везу са њиховим књижевним описом, који није чињенични већ је уметнички. Поред тога, потребно је знати која претходна ученичка знања можемо искористити, односно на која предзнања се можемо ослонити и даље надовезивати. У томе нам највише могу помоћи историјски и географски садржаји који се обрађују у настави природе и друштва.

Природа и друштво као школски предмет у којем се обрађују историјски и географски појмови представља базу из које ученици црпе знање потребно за обраду епске песме. Из ове базе знања добијамо просторни и временски контекст, који је потребан за разумевање песме. Узроци, развој и последице историјских догађаја не могу да се разумеју без повезивања временских и просторних представа (Redko, 1965). Епске песме певају о јунацима, догађајима и локалитетима из прошлости који се обрађују или су у вези са историјским садржајима из Природе и друштва. Тако је у песми „Милош у Латинима” приказано надметање Милоша Обилића и Латина преко набрајања владара, њихових титула и задужбина које је народни песник сместио у одређени географски локалитет (насеље, планина, река). Осим тога, помињу се и разни појмови из прошлости (харач, задужбина, буздован итд.) који су део наставних садржаја (*живојћ ѿод ѿурском влашћу – начин живојћа, облици ѿружања ојћјора*) у настави природе и друштва за четврти разред (NP, 2019b).

Читанке као уџбеници за српски језик, осим књижевних текстова, садрже разноврсну методичку апаратуру. За епску песму у апаратури се налазе и сегменти који помажу у локализацији песме, то су прво непознате речи и њихова објашњења, а затим и додатна објашњења одређених појмова, допунски текст, сликовни прикази, као и налази који упућују на асоцијативне везе или повезивање знања које имају ученици. У уџбеницима за природу и друштво појмови који се појављују у епским песмама налазе се у уџбеничком тексту, географским и историјским картама, методичкој апаратури и додатним прилозима, па се и они могу користити приликом локализације. Дакле, школске књиге су први корак у локализацији епских песама, па је за овај рад било значајно открити историјске и географске појмове у епској песми и утврдити да ли су они објашњени у комплекту једног издавача – читанци и радној свесци уз читанку и/или уџбенику и радној свесци за природу и друштво.

МЕТОД

Циљ рада био је да се утврди да ли су уџбеници за српски језик и уџбеници за природу и друштво комплементарни на начин да пружају основу за разумевање историјских и географских појмова неопходних за локализацију и даље тумачење епских песама на примеру народне епске песме „Милош у Латинима”. Ова песма је одабрана јер има велики број (53) историјских и географских појмова који се стога могу наћи у методичкој апаратури уџбеничких комплекта за српски језик и за природу и друштво, с циљем да се утврди међупредметна повезаност која може да буде добра основа за локализацију епских песама.

У раду је била коришћена дескриптивна метода, док је примењивана техника анализа садржаја. Садржинско језгро народне епске песме „Милош у Латинима” чини мноштво појмова које је потребно објаснити у функцији локализације књижевног текста. Те појмове, који чине јединице анализе садржаја, најпре смо издвојили и потом класификовали на историјске, географске и историјско-географске (Табела 1).

Категорију историјски појмови чине три поткатегорије – историјске личности,⁵ титуле (владарске или војне), као и појмови из прошлости карактеристични за период о коме ова епска песма говори. Категорију географски појмови чине топоними насеља, река и планина. Историјско-географски појмови односе се на појмове којима се одређују народи и манастири. Они су сврстани у ову, „граничну” категорију јер у исто време одређују оно што је постојало или настало у прошлости (историјски аспект), а постоји и данас као географско-социолошка одредница (народ) или као објекат (манастир) који се приказује на географским картама (географски аспект). Код појмова који се односе на народе, помињу се архаични називи данашњих народа (Србљи, Маџари) или називи народа који се односе, широко посматрано, на старе Римљане и њихове потомке (Латине).

Табела 1: Анализирани појмови у народној епској песми „Милош у Латинима”

Одредница појмова	Речи из песме		Укупно
Историјски појмови	Историјске личности	Лазар, Милош Обилић, Симеон, Сава, Свети Стеван, Вукан, Дечански, браћа Југовић	21
	Титуле	Кнез, војвода, цар, краљ, жупан, бан, џенерал, властела	
	Појмови из прошлости	Харач, лавра, буздован, дукат, чардак	
Географски појмови	Насеља	Нови Пазар, Дежева, Карановац, Зворник, Призрен, Лозница, Параћин	18
	Реке	Морава, Ибар, Рашка, Спреча, Дрина, Ресава, Раваница, Трноша	
	Планине	Света гора, Борогово, Сокол	
Историјско-географски појмови	Народи	Латини, Србље, Маџари	14
	Манастири	Црква Димитрија, Студеница, Ђурђеви ступови, Хиландар, Жича, Сопотани, Папраћа, Високи Дечани, Рача, Трноша, Раваница	
Укупно појмова у песми			53

5 Иако постоје недоумице у вези са поузданошћу историјских извора који сведоче о постојању Милоша Обилића, а многи извори га третирају као део народног предања, легенде (Сувајџић, 2019; Михаљчић, 1989), он је у овом раду сврстан у историјске појмове односно историјске личности јер се помиње као један од актера Косовске битке у шест од девет анализираних уџбеника из природе и друштва који су одобрени од стране Министарства просвете, те је у том смислу у функцији достизања постављеног циља истраживања.

Узорак који је обухваћен овим истраживањем чинили су уџбенички комплети (девет издавачких кућа) за српски језик и за природу и друштво за четврти разред основне школе одобрени од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја (Katalog udžbenika, 2021; 2022). Анализирани су уџбенички комплети за српски језик који садрже читанку као уџбеник из српског језика и радну свеску уз читанку, док су у комплету за природу и друштво анализирани уџбеник и радна свеска која прати тај уџбеник. Укупно је анализирано 35 уџбеника и радних свезака, и то: 12 уџбеника за природу и друштво; шест радних свезака за природу и друштво; девет читанки за српски језик и осам радних свезака уз читанку за српски језик. У уџбеничким комплетима за српски језик анализирани су странице посвећене песми „Милош у Латинима”, док су у уџбеничким комплетима за природу и друштво анализирани историјске и географске теме у целини.

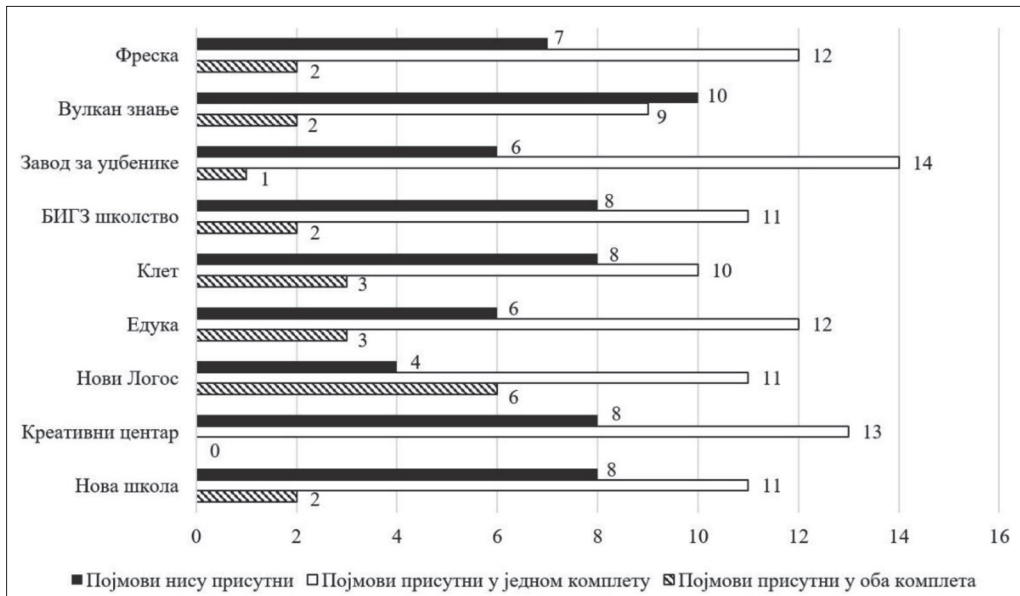
РЕЗУЛТАТИ И РАСПРАВА

Песма „Милош у Латинима” је због своје садржине и програмске одређености нарочито погодна за хоризонтално повезивање предмета Српски језик и Природа и друштво, а стога и за испитивање комплементарности уџбеника ових предмета. Укупна бројност издвојених појмова (53) намеће као изазов адекватну локализацију текста.

Истражили смо који су од издвојених појмова објашњени у уџбеничким комплетима за српски језик, који у комплетима за природу и друштво, као и да ли постоје појмови који нису објашњени ни у једном од анализираних уџбеника. У школама се обично користе уџбеници једне од издавачких кућа за све предмете, те смо прикупљене податке за сваки од уџбеничких комплета наведених предмета анализирали за сваку издавачку кућу понаособ.

Историјски појмови у уџбеничким комплетима у функцији локализације епске песме

За ово истраживање је било важно утврдити да ли су уџбенички комплети истог издавача комплементарни, односно да ли имају барем на једном месту (у уџбеничком комплету за српски језик или у уџбеничком комплету за природу и друштво) објашњене историјске појмове из епске песме и тако пружају основу за њену локализацију. Резултати до којих смо дошли приказани су у Графикону 1.



Графикон 1: *Комплементарност уџбеничких комплета за српски језик и за природу и друштво у објашњавању историјских појмова*

Укупно гледано, уџбенички комплети за српски језик и за природу и друштво помажу у историјском сегменту локализације епске песме „Милош у Латинима”. Тако, од укупно 21 појма из песме, бар половина је објашњена у једном или у оба уџбеничка комплета. До оваквих резултата довела су програмска одређења садржаја за оба предмета, јер се ова епска песма обрађује у истом разреду када и историја српске државе за време владавине Немањића. Зато се појединости о ликовима поменутих у песми и историјских личности у садржајима природе и друштва у значајној мери подударају у уџбеничким комплетима оба предмета. С обзиром на то да се ова епска песма не може успешно локализовати без кључних историјских чињеница, има методичких оправдања да се поједине понове у уџбеницима за оба предмета. Локализација ове песме може започети разговором о Милошу Обилићу, главном лику у песми, уз указивање на то да не постоје недвосмислени историјски извори о њему, али да је остао запамћен у народном предању као јунак који је убио турског султана. Будући да је реч о главном лику у песми, методички је корисно да се такво или слично објашњење налази у оба уџбеника.

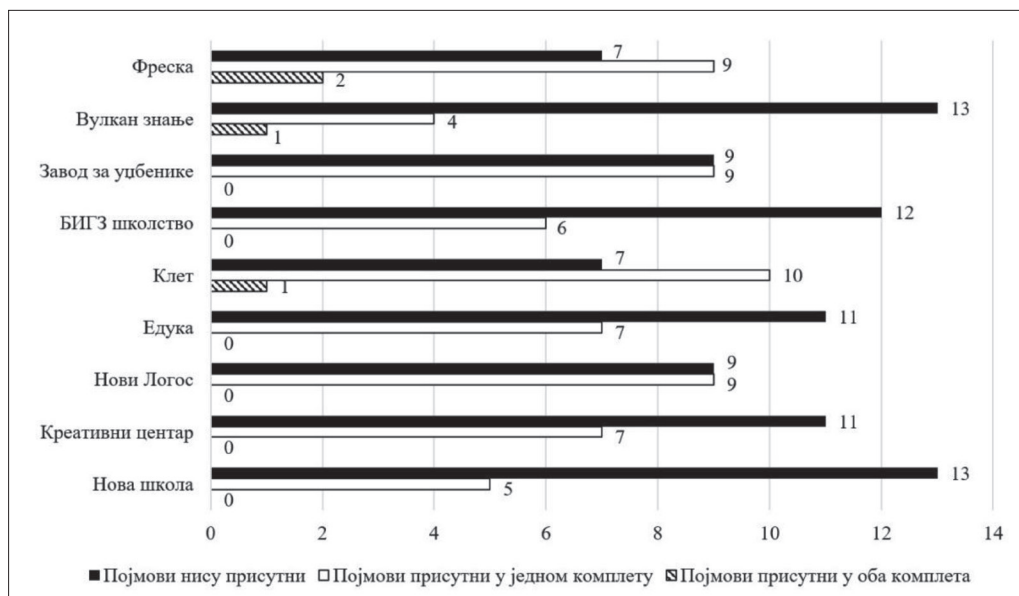
Због економичности се обично избегава понављање чињеница у два уџбеника, али овде се повећава ефикасност у настави, односно једноставније је реализовати локализацију песме уз кључне чињенице у апаратури које могу упућивати ученике на претходна знања. Односно, наставна интеграција је ефикасна јер „штеди време за анализу одређених наставних садржаја чиме се постиже принцип ефикасности” (Сekić-Jovanović & Marković, 2021, str. 86).

Налази истраживања показују и то да уџбенички комплети за оба предмета не садрже објашњења неких историјских појмова којих има у песми. У овом смислу, издвојила су се два појма која су без објашњења у свим анализираним уџбеницима – *цар* и *краљ*, јер је очекивано

да су познати ученицима. Међутим, ови појмови се у контексту песме разликују и имају функцију наглашавања улоге значајних личности, па је важно поменути их у локализацији песме, а касније им одредити значења у тумачењу песме. Тако ће се избећи увођење историјских појмова само кроз контекст, без јасног објашњења њиховог значења, што може довести до формирања недовољно јасних или потпуно погрешних значења (Pešikan-Avramović, 1996). Такође, поједини појмови из прошлости у песми су архаични (на пример – *лавра*) и не може се очекивати да се обраде као део историјских садржаја у настави природе и друштва. У таквим случајевима потребно је посебно издвојити такве појмове и објаснити их у локализацији као непознате речи које су се користиле у прошлости.

Географски појмови у уџбеничким компиљима у функцији локализације епске песме

Повезаност географских фактора и историјских појава/процеса, „[...]као матрице за разумевање времена и места, односно контекста у коме се јављају догађаји” (Blagdanić, 2014, str. 63) представља нужан услов за разумевање прошлости, па и књижевних дела која говоре о прошлим временима. Колико су уџбенички комплети за природу и друштво и за српски језик комплементарни приликом објашњења географских појмова у функцији локализације епске песме приказано је у Графикону 2.



Графикон 2: *Комплементарност уџбеничких компиљима за српски језик и за природу и друштво у објашњавању географских појмова*

Налази о присутности географских појмова значајних за локализацију епске песме показују, пре свега, да велики број њих није објашњен у уџбеничким комплетима. Наиме, у већини уџбеничких комплета није присутно/објашњено 11 или више географских појмова из песме (од могућих 18). Насупрот вишеструком објашњавању историјских појмова и упитне економичности, код географских је потребно размислити где, када и како их представити. Наиме, иако су географски садржаји програмски прописани за предмет Природа и друштво, може се рећи да су аутори уџбеничких комплета за овај предмет направили класификацију важних и мање важних појмова. Тако, на пример, мања насеља или реке углавном нису објашњени/наведени, као ни географски појмови који се налазе ван граница Републике Србије (што је у складу са географским оквиром садржаја Природе и друштва), па их је у локализацији потребно разјаснити. И, на крају, географски појмови попут *Карановца* и *Дежеве* добијају на значају тек у историјском контексту или у тумачењу песме, те им је место искључиво у уџбеничким комплетима за српски језик. Карановац је некадашњи назив за град Краљево, па је самим тим одличан пример анахроности⁶ народних епских песама. Појам Дежева, с друге стране, присутан је и у данашњим географским картама, али је његово значење промењено. Док данас представља насеље, у средњем веку је овај појам представљао крај за који се везује настанак немањих државе, те је стога значајније усвојити његов историјски контекст и на њега надовезати данашњи географски.

Појмови *Сиреча* и *Боројово* објашњени су само у једном уџбенику, и то у склопу комплета за српски језик, док их у осталима нема. Овакав резултат очекиван је за уџбенике из природе и друштва, узимајући у обзир то да су то река и планина у Босни и Херцеговини, што програмски није прописан садржај овог предмета, али без објашњења у читанкама ученици неће потпуно разумети песму. На нешто другачији начин може се тумачити недостатак објашњења појмова попут насеља *Зворник*, река *Раваница* и *Троноша*, као и планине *Сокол*. Наиме, то су географски појмови у Србији који су „мали” у односу на мноштво других који се усвајају у настави природе и друштва, те се не помињу у уџбеницима за овај предмет. Методичко решење би било да се овим појмовима у апаратурама читанки одреди значење додатним објашњењима и то бар уопштено, ширим појмом – планина, река.

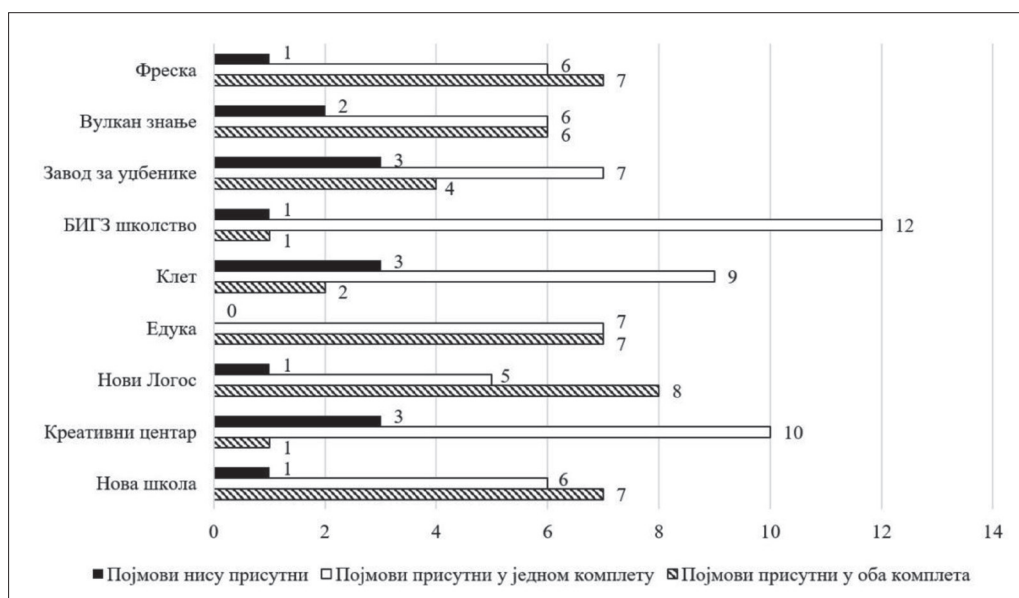
Резултати овог дела истраживања показују да постоји истовремена присутност неких географских појмова у оба уџбеничка комплета. Углавном су то објашњења или подсећања на веће реке, градове или планине, што јесте у функцији локализације у смислу кључних тачака у одређивању простора који се помиње у песми. Ипак, постоји методичка неусклађеност у садржајима комплета, јер су географски појмови из епске песме или објашњени на два места, односно у два уџбеника, или нису нигде објашњени. Свеобухватно посматрано, може се закључити да од свих група анализираних појмова у овој је највише оних који нису објашњени. То је у складу

⁶ Анахронизам је „постављање неког догађаја, личности, призора, самог језика или било чега другог у време када нису постојали” (Jeremić, 1985, str. 21). У књижевном делу то може бити случајно (грешка или омашка), а некад је одабрано средство и основа хумористичког и сатиричног. У процесу памћења и усменог преношења епских песама неретко је долазило до анахронизма, односно до „нарушавања логичног, изворног низа појмова, обичаја или јунака” (Samardžija, 2007, str. 238). Тако се у песми „Милош у Латинима” користи топоним Карановац, чији најстарији спомени потичу тек из XVIII века (Tričković, 1970), што је знатно касније од опеваних догађаја.

са ранијим истраживањем у којем је показано да у уџбеницима за природу и друштво, у оквиру садржаја од националног идентитета, географских појмова има мање од других (Vasiljević, Semiz, Војовић, 2021). Иако је у уџбеницима немогуће обухватити све појмове из текста, њихов адекватан одабир помаже у локализацији епске песме у којој је потребно повезати време и место догађаја, нарочито ако су они јасно назначени.

Историјско-географски појмови у уџбеничким комплетима у функцији локализације епске песме

Присуство историјско-географских појмова из епске песме у уџбеничким комплетима приказано је у Графикону 3.



Графикон 3: *Комплементарност уџбеничких комплета за српски језик и за природу и друштво у објашњавању историјско-географских појмова*

Резултати овог сегмента анализе показују да је више од две трећине историјско-географских појмова присутно у једном или у оба уџбеничка комплета исте издавачке куће. Тачније, ученик ће барем на једном месту пронаћи најмање 11 (од 14 могућих) одредница или објашњења за народе или манастире који се помињу у анализираној епској песми. Ту се поново отвара питање о томе зашто су аутори уџбеника понављали појмове у оба комплета. У читанкама су присутни јер аутори сматрају да су важни за разумевање и локализацију песме. У уџбеницима за природу и друштво налазе се јер су важни за разумевање историје развоја друштва и државе Србије, што је кључни историјски садржај у четвртом разреду основне школе. Могуће је да ауторски тимови

за оба предмета виде ове појмове као важне и за општу културу ученика, па се и због тога они помињу у тексту или су приказани сликама (манастири). Чини се да је то један од методичких разлога да се у апаратурама читанки нађу и истраживачки задаци за ученике (трагање за информацијама о манастирима који се помињу у песми) који их упућују да се код куће припреме за локализацију песме, што није случај за остале анализиране појмове. У уџбеницима за природу и друштво има детаља о многим манастирима из песме, у појединима они су и на ленти времена. Значај ових појмова проистиче из значаја православне цркве као елемента националног идентитета Срба (Subotić, 2011). У случају историјско-географских појмова, локализација би се могла најјекономичније реализовати упућивањем ученика на уџбенике из природе и друштва, уз могуће нове изворе за појмове који нису заступљени у овим уџбеницима.

У односу на друге анализиране групе појмова, у овој има мање оних који нису објашњени ни у једној књизи (до три појма). Један од тих појмова је *Црква Димитрија*, чији изостанак објашњења приказује, на неки начин, опрезност аутора у изношењу недовољно поузданих информација. Наиме, не може се са сигурношћу тврдити на који објекат се овај појам односи, па су аутори читанки оставили ученицима да у контексту песме разумеју да је реч о објекту који религијски припада тадашњој супротстављеној страни, Латинима. Ипак, такав приступ може изазвати недоумице код ученика, јер се претходно у песми спомињу српски манастири, па тако они ову цркву могу повезати са њима. У овом случају, важније је разјаснити значење појма у анализи песме него у локализацији, па се може рећи да постоји методичко оправдање за изостанак објашњења овог појма у уџбеницима. Управо се на овом примеру види да је одабир појмова за локализацију епске песме методички изазован процес.

ЗАКЉУЧЦИ

Ученици млађег основношколског узраста епску песму могу разумети једино ако знају друштвено-историјски контекст у којем је она настала, што јасно указује на потребу за локализацијом књижевног текста. Да би се локализација адекватно реализовала, најбоље је или активирати претходна знања ученика или интеграцијски приступити песми. У оба начина садржаји који се обрађују из предмета Природа и друштво могу бити од помоћи, али под условом да су они претходили обради песме. Наиме, да бисмо се ослонили на претходна знања ученика, потребно је да су предвиђене појмове ученици усвојили, али њихова извесна савладаност је поново нужна и да бисмо применили интеграцијски приступ. Интеграција остварена обрадом народних епских песама сврсисходна је двоструко – коришћењем базе знања из предмета Природа и друштво у анализи књижевног текста и у продубљивању ученичких знања из историјских и географских сегмената наставе.

Резултати истраживања показују да уџбенички комплекти за српски језик и за природу и друштво пружају солидну основу за локализацију народних епских песама. Некада је та основа утемељена на претпоставкама да су одређени појмови познати ученицима (из свакодневног живота или на основу већ усвојених школских знања), а некада је реч о одлуци аутора читанки да неки појам може најбоље да се разуме у контексту песме, уз подразумевајућу улогу учитеља у

пажљивом вођењу ове активности. Ипак, највећи број појмова неопходних за локализацију песме објашњава се у једном или у оба уџбеничка комплекта, што пружа могућност за доживљавање и разумевање народне епске песме. Такође, рационално и економично коришћење уџбеничког простора може условити да се неки појмови (за које аутори уџбеника процене да нису нужни за суштинско разумевање књижевног текста) не објасне. Овај аргумент је посебно применљив код текстова у којима има архаизама или се помиње велики број историјских личности, топонима и народа. Управо таква је била ситуација у анализираној песми која садржи више од 50 историјских, географских или историјско-географских појмова.

Ради економичнијег и рационалнијег коришћења времена и уџбеничког простора, али и због стицања квалитетнијег, повезаног и применљивог знања, као један начин унапређења наставе предлажемо сарадњу између аутора истих издавачких кућа за уџбеничке комплете различитих предмета. Таква сарадња подразумевала би нарочито обраћање пажње на садржаје који пружају могућност хоризонталног повезивања. Као захтевнији, али свакако остварљив начин произилазе, у зависности од приступа, тематски или интегративни уџбеници. Циљ оваквих уџбеника био би груписање садржаја из истог разреда, а различитих предмета који су повезани са одређеном темом односно садржајима који омогућавају њихово изучавање са различитих аспеката. Осигуравање комплементарности уџбеничких комплекта помоћу неког од наведених начина олакшало би и сам процес локализације народних епских песама, чиме би њихово доживљавање, разумевање и тумачење од стране ученика било потпуније.

ЛИТЕРАТУРА

- Bežen, A. (2008). *Metodika znanosti o poučavanju predmeta; epistemologija metodike u odnosu na pedagogiju i edukologiju – s primjerima iz metodike hrvatskoga jezika*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Profil.
- Blagdanić, S., Stanić, A. & Cvetanović, Z. (2019). Povijesni sadržaji u nastavi prirode i društva i književnoumjetnički tekstovi povijesne tematike – osnova za integraciju ili zabunu. U: M. Kolar Billege, A. Letina (ur.). *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2019, Zbornik radova simpozija „Metodički pristupi odgoju i obrazovanju”* (26–38). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Blagdanić S. & Mičić V. (2011). Istorijska činjenica i književni tekst – u mlađim razredima osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 24 (1), 27–38.
- Braun, M. (2004). *Srpskohrvatska junačka pesma*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cekić-Jovanović, O. & Marković, S. (2021). Possibilities of University Teaching Enhancement – Integration of Methods and Approaches in Teaching Literature with Science and Social Studies. *Inovacije u nastavi*, 34 (1), 80–94. DOI: 10.5937/inovacije2101080C .
- Deretić, J. (2000). *Srpska narodna epika*. Beograd: „Filip Višnjić”.
- Janićijević, V. & Mitrović, M. (2024). Status i metodičko oblikovanje narodnih epskih pesama u razrednoj nastavi. *Književnost i jezik*, 72(1), 109–123.
- Jeremić, Lj. (1985). Anahronizam. *Rečnik književnih termina*. Beograd: Nolit.
- Laketa, S. (2018). *Metodička interpretacija narodne epske pesme* (doktorska disertacija). Užice: Učiteljski fakultet.

- Latković, V. (1961). *Narodna književnost*. Beograd: Rad.
- Lord, A. B. (1990). *Pevač priča (1)*. Beograd: Idea.
- Maretić, T. (1966). *Naša narodna epika*. Beograd: Nolit.
- Marković, S. (2020). *Interpretacija narodne književnosti u razrednoj nastavi*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Mihaljčić, R. (1989). *Junaci kosovske legende*. Beograd: BIGZ.
- Milatović, V. (2019). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Miletić, A., Golubović-Ilić, I. & Cekić-Jovanović, O. (2020). Književni tekst u integrisanoj nastavi prirode i društva i srpskog jezika. U: I. Čutura, M. Dimitrijević (ur.). *Književnost za decu u nauci i nastavi, knjiga 25* (365–377). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Mrkalj, Z. (2014). Tipovi lokalizovanja književnih tekstova u čitankama. *Prilozi nastavi srpskog jezika i književnosti*, 2(2), 71–84.
- Nikolić, M. (2000). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Novaković, S. (1982). *Istorija i tradicija*. Beograd: Srpska književna zadruga.
- Pešikan-Avramović, A. (1996). *Treba li deci istorija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Program nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2019a). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, 68(5), 6–60.
- Program nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2019b). *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, 68(11), 1–61.
- Redko, A. Z. (1965). *Psihologija učenja istorije*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Samardžija, S. (2007). *Uvod u usmenu književnost*. Beograd: Narodna knjiga.
- Smiljković, S. & Milinković, M. (2010). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stakić, M. (2023). Primena književnog teksta kao polazišta integrativnog pristupa u nastavi u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Inovacije u nastavi*, 26 (2), 35–47.
- Subotić, M. (2011). Srpski nacionalni identitet: Istorijski i savremeni izazovi. *Politička revija*, 29 (3), 1–34. DOI:10.22182/pr.2932011.1.
- Suvajdžić, B. (2019). Kosovska legenda. *Predavanja 8, Predavanja / Seminar srpskog jezika, književnosti i kulture*, Vol. 8, Article 4 (57–78). Dostupno na: https://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/eb_ser/msc_pred/2019-8/msc_pred-2019-8-ch4.pdf.
- Tričković, R. (1970). O postanku i poreklu imena Karanovac. *Istorijski časopis SAN*, XVI/XVII, 255–260.
- Vasilijević, D., Semiz, M. & Bojović Ž. (2021). Nacionalni identitet u udžbenicima o prirodi i društvu. *Inovacije u nastavi*, 34 (2), 27–43. DOI: 10.5937/inovacije2102027V.

ИЗВОРИ

- Bastić, M. & Gomilanović, S. (2022). *Priroda i društvo: udžbenik za četvrti razred osnovne škole – Deo 1*. Beograd: Freska.
- Bastić, M. & Gomilanović, S. (2022). *Priroda i društvo: udžbenik za četvrti razred osnovne škole – Deo 2*. Beograd: Freska.
- Blagdanić, S., Jocić, S. & Kovačević, Z. (2022). *Priroda i društvo: radna sveska za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ školstvo.
- Blagdanić, S., Jocić, S. & Kovačević, Z. (2021). *Priroda i društvo: udžbenik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ školstvo.
- Bojović, V., Trivić, D., Bogdanović, V. & Kovačević, V. (2021). *Priroda i društvo 4: udžbenik za četvrti razred osnovne škole – Deo 1*. Beograd: Vulkan izdavaštvo.
- Bojović, V., Trivić, D., Bogdanović, V. & Kovačević, V. (2021). *Priroda i društvo 4: udžbenik za četvrti razred osnovne škole – Deo 2*. Beograd: Vulkan izdavaštvo.
- Cvetanović, Z. & Kilibarda, D. (2021). *Čitanka. Srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ školstvo.
- Cvetanović, Z. & Kilibarda, D. (2021). *Radna sveska uz Čitanku: srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ školstvo.
- Ćuk, M. (2023). *Moja domovina: priroda i društvo za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Nova škola.
- Ćuk, M. (2023). *Priroda i društvo: za četvrti razred osnovne škole, radna sveska*. Beograd: Nova škola.
- Dimitrijević, M. (2021). *Čitanka 4. Srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Vulkan izdavaštvo.
- Dimitrijević, M. (2020). *Radna sveska 4: uz Čitanku za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Vulkan izdavaštvo.
- Gavrić, Z. & Pavlović, D. (2020). *Priroda i društvo: udžbenik za četvrti razred osnovne škole – 1. deo*. Beograd: Klett.
- Gavrić, Z. & Pavlović, D. (2020). *Priroda i društvo: udžbenik za četvrti razred osnovne škole – 2. deo*. Beograd: Klett.
- Golub, I., Radovanović-Panevski, V. & Blažić, A. (2021). *Priroda i društvo 4: udžbenik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Golub, I., Radovanović-Panevski, V. & Blažić, A. (2020). *Priroda i društvo 4: radna sveska za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Ivanović, D. & Ćuk, M. (2021). *Čudesna bašta: čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Nova škola.
- Ivanović, D. & Ćuk, M. (2021). *Radna sveska iz srpskog jezika uz Čitanku: za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Nova škola.
- Joksimović, S. (2021). *Čitanka 4 za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Freska.
- Joksimović, S. (2020). *Srpski jezik 4: radna sveska: za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Freska
- Jovanović, S. (2021). *Čitanka za srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Jovanović, S. (2021). *Vežbanka za srpski jezik za 4. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Jović, M. & Todorov, N. (2021). *Čitanka. Srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.

- Kandić, A., Subakov Simić, G., Vasić, Ž., Petrović, I. & Matijević, I. (2022). *Priroda i društvo 4: udžbenik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Novi Logos.
- Kandić, A., Subakov Simić, G., Vasić, Ž., Petrović, I. & Matijević, I. (2021). *Priroda i društvo 4: radna sveska za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Novi Logos.
- Katalog udžbenika za četvrti i osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja: udžbenici za nastavu na srpskom jeziku* (2022). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Katalog udžbenika za četvrti i osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja: udžbenici za nastavu na srpskom jeziku* (2021). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Lukić, M. & Popović, R. (2021). *Priroda i društvo: udžbenik za 4. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Lukić, M. & Popović, R. (2021). *Radna sveska za prirodu i društvo: za 4. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Marinković, S. & Marković, S. (2021). *Čitanka 4 za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Stanković Šošo, N. & Čabrić, S. (2021). *Beskrajne reči. Čitanka za srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Novi Logos.
- Stanković Šošo, N., Srđić, J. & Petaković, Z. (2020). *Radna sveska uz udžbenički komplet za srpski jezik i književnost: za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Novi Logos.
- Todorov, N., Keča, S., Juhas, I. & Ignjatović, J. (2021). *Srpski jezik: radna sveska za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Vdović, Lj. & Matijević, B. (2021). *Priroda i društvo: udžbenik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Vdović, Lj. & Matijević, B. (2021). *Priroda i društvo: radna sveska za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Žeželj, R. (2021). *Reka reči. Čitanka za srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Klett.
- Žeželj, R. (2021). *Radna sveska uz Čitanku: srpski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Klett.

Zorica Cvetanović⁷

Sanja Blagdanic⁸

Nikoleta Dobrosavljević⁹

University of Belgrade, Faculty of Teacher Education
Department of Serbian Language, Literature and Methodology
of Teaching Serbian Language and Literature
Belgrade (Serbia)
Department of Methodology of Teaching Nature and Society (Serbia)

HISTORICAL AND GEOGRAPHICAL TERMS IN TEXTBOOKS
FOR THE LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL – FOUNDATION
FOR THE LOCALISATION OF EPIC POEMS¹⁰

Abstract: The horizontal link between the contents of two school subjects, Serbian Language and Science and Social Studies, can be made by a broader localisation of literary works which places literary texts in social and historical contexts. The aim of this paper is to investigate whether the sets of Serbian Language textbooks and Science and Social Studies textbooks for the fourth grade of primary school are complementary in terms of providing students with a basis for understanding historical and geographical terms necessary for the localization and understanding of traditional epic poetry. Content analysis of textbooks published by nine publishing houses was carried out, using historical and geographical terms in the poem “Miloš u Latinima” as a unit of the content analysis.

There are 53 historical and geographical terms in this poem and they were classified into three categories – historical terms (personalities, rulers’ titles, other concepts from the past), geographical terms (settlements, rivers, mountains) and historical-geographical terms (nations, monasteries). The research results indicate that historical and geographical terms in the poem exist in the methodological apparatus of the textbooks and that there is a correlation in terms of the presence of these concepts in textbook sets of the same publisher for both school subjects. However, there is a level of inconsistency between the textbooks of the same publisher regarding the explanations of historical/geographical terms – some terms or concepts in the poem are either not explained in any of the textbooks or they are duplicated. It is necessary to find a way for harmonising the cross-curricular contents in the textbooks for a more successful localisation of traditional epic poems.

Keywords: geographical terms; historical terms; literary text localisation; traditional epic poems

7 zorica.cvetanovic@uf.bg.ac.rs , <http://orcid.org/0000-0002-3970-0309>

8 sanja.blagdanic@uf.bg.ac.rs , <https://orcid.org/0000-0002-4852-0609>

9 nikoleta.dobrosavljevic@uf.bg.ac.rs , <https://orcid.org/0009-0000-4362-345X>

10 Parts of the work were presented as an oral presentation at the STOO 4 „Teaching (today for) tomorrow: bridging the gap between the classroom and reality – STOO 4“, scientific conference in Zagreb, September 26, 2024.

УДК 37.091.3:811.163.41

37.091.64:811.163.41

Оригинални научни рад

Примљен 6/5/2025

Прихваћен 28/8/2025

Doi:10.5937/metpra28-58674

Љубица Д. Весић¹
Милена Б. Митровић²

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача
Катедра за српски језик, књижевност и методику наставе српског језика и књижевности
Београд (Србија)

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП КАТЕГОРИЈАМА РОДА И БРОЈА ИМЕНИЦА У УЏБЕНИЦИМА ЗА ДРУГИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ³

Сажетак: Род и број именица први пут се усвајају у другом разреду основне школе. Предмет нашег истраживања је начин обраде ових граматичких категорија на узрасту када се уведу појмови рода и броја именица и када се успостављају основна лингвистичка правила. Да бисмо испитали актуелна решења, анализирали смо једанаест одобрених уџбеника за други разред основне школе. Разматрали смо полазне текстове, односно, коришћене примере, језичку тачност и методичку поступност, као и могућности унапређења наставе граматике. Резултати истраживања показују да: 1) постоје различити начини увођења ученика у појам рода и броја именица; 2) у уџбеницима за други разред доминира увођење граматичког рода преко појма природног рода; 3) јављају се бројна места која изазивају језичке недоумице или су својеврсне методичке замке. Сматрамо да све ове непрецизности могу довести до тешкоћа у настави граматике и у старијим разредима основне школе. У закључку рада предложени су конкретни кораци за увођење појма рода и броја именица у другом разреду основне школе.

Кључне речи: разредна настава, наставни програм, настава српског језика / настава граматике, уџбеник, род и број именица

1 ljubica.vesic@uf.bg.ac.rs , <https://orcid.org/0000-0003-2760-1095>

2 milena.mitrovic@uf.bg.ac.rs , <https://orcid.org/0000-0001-7881-7019>

3 Делови рада су изложени у виду усменог саопштења на научном скупу „Teaching (today for) tomorrow: bridging the gap between the classroom and reality – STOO 4“, у Загребу, 26. септембра 2024. године.

УВОД

Разредна настава граматике суочава се са различитим проблемима који отежавају усвајање програмом прописаних језичких садржаја. Бројни појмови, битни за разумевање језичке појаве, не усвајају се, док је дефинисање одређених појмова погрешно или често само репродуктивно. Додатну тешкоћу представља учење нове језичке појаве на примерима који су изоловани од реалног говора. Из тих разлога се често дешава да ученици не могу да анализирају реченицу (у морфолошком или синтаксичком смислу) из своје свакодневице јер немају потпуне инструменте за то. Тек неколико набројаних проблемских места у настави граматике усмеравају пажњу на уџбенике, на њихову структуру и процес учења језика. Још увек нема довољно истраживања уџбеничког садржаја из граматике која би одговорила на методичке дилеме и открила и решила бројна спорна језичка места. Због свега тога је анализа граматичких садржаја (почевши од оних основних) у уџбеницима за млађе разреде веома важна и актуелна и увек са истим циљем: да се обезбеди лакши и природнији пут уласка у свет српског језика.

Род и број именица као граматичке категорије први пут се усвајају у другом разреду основне школе (NP, 2018), одмах након упознавања са појмом *именица*. Такав програмски поступак је оправдан, будући да деца врло рано у свом говору користе именице и углавном правилно употребљавају њихов род и број. Програм наставе и учења даље је прилично сведен у контексту самих граматичких садржаја: доноси основне дидактичке принципе који су важни у усвајању новог градива и истиче исход да ће ученик бити у стању да „разликује врсте речи у типичним случајевима, одређује основне граматичке категорије именица и глагола” (Isto, str. 49).

Због одсуства усмерења или додатно разрађених језичких категорија, могућности обликовања конкретног садржаја у одобреним уџбеницима разноврсне су. Укрштањем лингвистичких правила и методичких решења добили смо различите начине усвајања новог градива. Ако томе додамо и тежњу савремене наставе граматике да што више буде функционална и подстицајна уместо формалистичка, обликовање садржаја у уџбеницима носи одређене тешкоће. Такође, ако имамо у виду да је морфологија једно од најкомплекснијих подручја језичког образовања (Petrovački, 2004, str. 50), онда је нужно да аутори уџбеника и учитељи буду обазриви у преношењу морфолошких знања. Стога је основни циљ рада био анализа обраде категорија рода и броја именица у граматицима за други разред основне школе. У ту сврху анализирали смо полазне текстове, коришћене примере, начин дефинисања, језичку тачност и методичку поступност у приказу наставне јединице. Анализом је обухваћено једанаест уџбеника граматике из комплекта за предмет Српски језик, одобрених од стране Министарства просвете Републике Србије.

РОД И БРОЈ ИМЕНИЦА – ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Род и број су граматичке категорије именских речи које се изражавају морфолошким средствима, али се испољавају и у обликовању реченице, пре свега у конгруенцији (Piper & Klajn, 2013, str. 59–60). Да бисмо могли говорити о методичком обликовању рода и броја именица у уџбеницима и начину на који се представљају у разредној настави граматике, поћи ћемо од

њихове уопштене дефиниције како бисмо истакли специфичне језичке механизме по којима функционишу, али и означили могућа проблемска места за усвајање ових садржаја на узрасту другог разреда основне школе.

Грамаџички род

За разлику од других именских речи, род је за именице класификациона категорија, те се све именице деле на именице мушког, женског и средњег рода. Ова категорија заснована је на природном роду, који се везује за пол, а „по правилу разлика између бића двају полова обележава [се] посебним језичким знацима” (Stevanović, 1989, str. 176), па ће именице које означавају особе мушког пола бити мушког природног рода, а оне које означавају особе женског пола биће женског природног рода. О постојању природног средњег рода различити су ставови. Једни сматрају да су природног средњег рода именице које означавају младунчад, попут *геџе*, *чего*, *маче* и сл. (Stanojčić & Popović, 2011, str. 77), док други кажу да се о средњем природном роду не може говорити, јер су сва бића мушког или женског пола (Lalević, 1957, str. 34). Категорија природног рода се са именица које означавају бића аналогично проширила и на друге именице, те грамаџички род настаје „као нека врста саодноса природном роду” (Isto). Грамаџички род се као категорија одваја од природног јер његова основна улога није да обележи природни пол, него да се путем грамаџичког слагања у роду именице и именичких атрибута, или именице и предиката, укаже на значењске и синтаксичке везе између делова реченице (Piper & Klajn, 2013, str. 54).⁴

Постоје именице код којих се природни и грамаџички род размимоилазе. Такве су заједничке именице *џаџа*, *дега* и властите *Сџрахиња*, *Андрија* итд. Иако је уз њих конгруентни атрибут мушког рода, оне се „слажу с именицама женског рода на -а” (Stevanović, 1989a, str. 177). Другу групу представљају именице које могу означавати особе мушког и женског пола, а у номинативу се завршавају на -а и мењају се по трећој деклинацији: *луџалица*, *сџарешина* и сл. Уз њих може стајати конгруентни атрибут и мушког и женског рода, али се у промени поклапају са именицама женског рода на -а (Stevanović, 1989a, str. 177; Stanojčić & Popović, 2011, str. 305).

По питању грамаџичког рода прве групе именица, лингвистичка литература је донекле подељена.⁵ Иако се упућује на то да им је промена иста као код именица женског грамаџичког рода, многи аутори наводе да је конгруентни атрибут примаран, те да су оне мушког рода (Piper & Klajn, 2013, str. 56; Nikolić, 2004, str. 190). Будући да у множини имају конгруентни атрибут *џе* и да им је деклинација једнака именицама типа *жена*, сматрамо да примарна треба да буде њихова промена и да су стога то именице женског грамаџичког рода (Stevanović, 1989b, str. 130; Stanojčić & Popović, 2011, str. 79, 304). Оправдање налазимо не само у томе што је овакво одређење системско (важи за све именице, а на исти начин се одређује и број именица) већ и

4 Овде ћемо истаћи наш став да су природни и грамаџички род две различите категорије. Природни род, будући заснован на разлици у полу, представља лексичко-семантичку категорију. „Као грамаџичка, морфолошка (а не лексичка) категорија, постоји само један род именица – грамаџички” (Nikolić, 2004, str. 192).

5 О начину дефинисања и одређења грамаџичког рода у грамаџичкој литератури v. Lompar, 2016.

што се у већини наводи у граматичкој литератури (Lompar, 2016, str. 101), али и у појединим уџбеницима за старије разреде основне школе и за средњу школу (Žurić, 2014, str. 64; Klikovac & Nikolić, 2014, str. 48).⁶

Грамматички број

Грамматички број подразумева постојање посебних облика за речи које означавају јединку и оно што се јединци приписује и речи које означавају више јединки и онога што се односи на њих (Stevanović, 1989a, str. 175). Ако именица означава једну јединку, кажемо да је у облику једине, а ако означава више јединки, да је у облику множине.

У српском језику постоје именице које могу имати само облике једине (*singularia tantum*) или само облике множине (*pluralia tantum*). Именице које по правилу имају само облике једине су, пре свега, збирне, а затим градивне, већина властитих и неке апстрактне и глаголске.⁷ Именице које могу имати само облике множине врло су разнородне. Ту спадају неки топоними: *Добановци*, *Дивчибаре* и сл., као и поједине заједничке именице: *кола*, *враћа*, *маказе* и сл. (Lalević, 1957, str. 41). Као посебан тип издвајају се оне именице, попут *човек*, *дејче*, *браћа*, код којих се множина исказује другом именицом (*људи*) или збирним именицама (*деца*, *браћа*) и именице које означавају млада бића: *унуче*, *ћиле* итд., код којих се множина може двојачко исказати: обликом збирне именице на *-ад* (*унучад*, *ћилад*) или суплетивним обликом множине (*унучићи*, *ћилићи*). Специфичност ових именица је у томе „што код њих долази до размимоилажења значења и граматичког облика” (Vesić, 2020, str. 168), што може изазвати недоумице при савладавању садржаја морфологије, посебно код ученика који се тек упознају са граматичким системом српског језика.

ГРАМАТИЧКИ РОД ИМЕНИЦА У УЏБЕНИЦИМА ЗА ДРУГИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

У уџбеницима за други разред структура наставних јединица у којима се обрађује граматички род, али и категорија броја именица готово је истоветна.⁸ Углавном је полазиште лингво-методички текст, затим се појава дефинише и научена правила примењују у новим примерима

6 И у средњошколским граматицама јављају се супротни ставови аутора. Једни сматрају да су именице типа *geda* и сл. граматичког женског, а природног мушког рода (Žurić, 2014, str. 64; Klikovac & Nikolić, 2014, str. 48; Savović i dr., 2016, str. 77), а други пак да су и природног и граматичког мушког рода (Lompar & Antić, 2017, str. 64; Slijepčević i dr., 2021, str. 33).

7 Највећи број именица *singularia tantum* „потенцијално има облике множине, који се ипак ретко употребљавају” (Piper & Klajn, 2013, str. 58). На пример, градивне именице се могу употребити у множини када означавају различите врсте исте материје и сл. (Vesić, 2020, str. 168).

8 У овом моменту се већ може поставити питање колико структура уџбеника може утицати на функционалнију наставу граматике. Формално гледано, уџбеници се врло мало мењају. „Аутор уџбеника мора имати у виду неко

кроз разноврсне задатке. Такав методички поступак грађења знања је сасвим тачан, али оно што указује на језички добар садржај и што може сугерисати могуће проблеме јесу коришћени примери. Због тога је било важно у фокус анализе ставити примере који су одабрани како би се језичка појава уочила, дефинисала и увежбала. Примери треба јасно да илуструју одређену граматичку јединицу и стога је важно прво бирати оне који су системски и који не изазивају недоумице код ученика и наставника. Рекли бисмо да је у избору речи на којима се усваја категорија рода именица прва замка са којом се сусрећу и аутори уџбеника и учитељи и ученици, јер „у жељи да се што пре и што брже обради наставна јединица често се не пружа ученицима довољно приступачне и занимљиве језичке праксе и примера на којима се одговарајућа језичка појава може добро сагледати и објаснити” (Nikolić, 2006, str. 633).

У процесу уочавања језичке појаве и утврђивању њеног значења важну улогу имају полазни лингвометодички текстови. Они би требало да имају два дела: „текст у ужем смислу ријечи, изабран по методичким критеријумима, и методичку апаратуру (питања и други радни захтјеви и подстицаји)” (Dešić, 1995, str. 330). У већини анализираних уџбеника род именица илуструје се речима које стоје ван реченичног контекста или илустрацијама бића, а не лингвометодичким текстом засићеним језичком појавом. Стављање примера именица у смислене повезане реченице било би сврсисходније за усвајање и разумевање нове граматичке појаве. Два су разлога која говоре томе у прилог. Први се односи на апстрактност језичких садржаја који су ученицима, поготову у разредној настави, тежи за разумевање. Како би се олакшало увођење у граматику, треба „језик представити и тумачити као систем. Ниједна језичка појава не би требало да се изучава изоловано, ван контекста у којем се остварује њена функција” (NP, 2017, str. 7). Други разлог односи се на претходно усвојено градиво. Ученици пре појма рода усвајају појам именице и знају разлику између заједничких и властитих именица. Методички поступно би било да се издвајањем именица у одговарајућем тексту ученици подсети шта оне означавају, а затим да се воде кроз даље граматичке категорије. Важно је напоменути да након полазног текста или одабраних појединачних речи најчешће изостаје одређена методичка апаратура, тачније, нема даљих захтева, налога или питања који би имали функцију што самосталнијег усвајања језичке појаве. Таквом организацијом уџбеничке лекције предупредило би се дуго уврежено мишљење да „проучавање језика често постаје само себи циљ, удаљава се од своје функције и постаје формализам” (Milatović, 2013, str. 373).

Приметно је да се у свим уџбеницима наглашава да се у одређивању рода користи конгруентни атрибут *īaj*, *īa*, *īo* (Žeželj, 2019, str. 32; Juhas & Jović, 2019, str. 55; Prčić & Dražić, 2019, str. 31; Mičić & Vukomanović Rastegorac, 2019, str. 47; Jovanović, 2019, str. 31; Marinković, 2018, str. 20; Joksimović, 2019, str. 36), при чему се одређивање рода именица у множини не помиње. Већина аутора се при увођењу појма рода ослања на природни род, те се наводе примери попут *човек*, *жена*, *геџе* (Srđić, 2019, str. 54) и сл. Примери који додатно илуструју појам граматичког рода разноврсни су: мушки род – *īeīao*, *īријаīшељ*, *вук*, *ујак*, *īoīшок*, *īрм*, *снеī*, *сīо*, *сaiī* итд.; женски

конкретно дете или децу, начин на који та деца проводе слободно време и шта бирају када им нико ништа не намеће” (Dragičević, 2007, str. 162).

род – *кокошка, пријатељица, ујна, вучица, река, завеса, тераса, звезда, књиџа, кућа* итд.; средњи род – *иље, море, небо, њоље, сунце, дуре* итд. (Žeželj, 2019, str. 32; Jovanović, 2019, str. 31; Juhas & Jović, 2019, str. 56; Prčić & Dražić, 2019, str. 31; Srdić, 2019, str. 54; Stakić, 2019, str. 35). Углавном се најпре дају именице које разликују и природни род, да би се дошло до оних које имају само граматички. Иако ослањање на природни род може помоћи ученицима да боље усвоје ову граматичку категорију, не би требало на томе инсистирати, па чак би такве примере требало и изостављати, те о роду именица говорити искључиво као о граматичкој категорији. Разлог томе су именице код којих се природни и граматички род не поклапају. У овако раном узрасту важно је упућивати ученика у то да иако граматичке категорије почивају на стварности, врло често и одступају од ње, те је боље од почетка инсистирати на граматичким обележјима, какав је нпр. конгруентни атрибут, и избегавати примере код којих постоји размимоилажење природног и граматичког рода. Такође, важно је имати на уму да се на млађем основношколском узрасту стичу знања на која се у старијим разредима надовезују друге категорије, те је важно поставити сигуран темељ за тачна и трајнија знања из граматике српског језика.

У анализираним уџбеницима, граматичка категорија рода се дефинише готово истоветно. Дефиниције су методички коректне, јер на најједноставнији начин илуструју ученицима род и помажу им да га успешно одреде. Идеја и јесте да се ученици на узрасту другог разреда уводе у наставу граматике на типичним примерима и без оптерећења сувишним дефиницијама. Ипак, требало би их подстицати да језичке појаве посматрају, уочавају, упоређују, запажају њихове битне одлике и самостално изводе закључак и дефинишу језичке појаве. Тако се формира индуктивно-дедуктивни пут сазнања у којем се од појединачних примера долази до правила, а затим се правила проверавају на новим примерима кроз различита вежбања.

У задацима којима се научена правила примењују у новим примерима, од ученика се углавном тражи да одреде род именица или да разврстају именице према њиховом роду. Најчешће се као примери наводе именице попут: *кућа, облак, дрво, авиони, њеро, сунце, ливаде, разговор, њесме, море, гедга* и сл. (Žeželj, 2019, str. 34; Jaksimović, 2019, str. 37). Готово сви примери представљају језички адекватан избор, осим именица *гедга* и *Влада* (Žeželj, 2019, str. 34, 77; Prčić & Dražić, 2019, str. 32). Ове именице се према конгруентном атрибуту одређују као именице мушког рода, али њихова деклинација је женског рода. Чак и у множини именице *гедга, комшија* и *џазда* уз себе траже конгруентни атрибут *џе*, који је обележје именица женског граматичког рода. Сматрамо да именице које означавају особе мушког пола, а граматички су женског рода не треба користити као примере при усвајању појма граматичког рода.

Постоје и задаци у којима се не захтева познавање рода именица. На пример, у једном задатку се тражи да се уз помоћ речи *џај, џа* и *џо*, које су наведене у табели, именице разврстају по роду. Одабране су речи: *вук, џашна, џемџер, мече, љуљашка, клујче, ружа, храсџи, џаџџка, луце, џиџра, ујак, џрад, село* (Jovanović, 2019, str. 32). Ученик не мора нужно знати која реч је мушког, женског или средњег рода и од њега се не захтева да именује род речи. Довољно је да по језичком осећају открије која реч се слаже у реченичном контексту.

Чест је задатак у којем ученици треба да попишу именице из књижевног текста. Тако се тражи да из народне басне „Бик и зец” издвоје именице и да их разврстају по роду. Међутим,

у овој басни има именица које су на узрасту другог разреда апстрактне (*жеља, животи*) или их није могуће сврстати у предмете, бића или појаве (*дрзина, век*) или су дате у множини (*ројови*). Нарочито је занимљив последњи поменут пример. Да ли ће ученик умети да одреди род именице и по којим језичким принципима ако у уџбенику не постоји објашњење? У вези са овим задатком навешћемо још једно запажање. Текст басне није добар избор јер доминирају именице у мушком роду (7), мање их је у женском роду (3) док је у средњем роду само једна именица (*поље*).

Посебан тип вежбања представљају она у којима се од ученика захтева да наведу именице у одређеном роду (Srđić, 2019, str. 55). На пример, у једном задатку се од ученика тражи да у наведеној причи све именице мушког рода пребаце у женски и препишу причу (Juhas & Jović, 2019, str. 58). Иако је ово добра вежба за уочавање конгруенције између придева и именица, као и именица и глагола (оних облика који разликују род), сматрамо да сама поставка задатка није добра. Пошто је род за именице класификациона категорија, што значи ниједна именица не може мењати свој род, а поставка наведеног задатка коси се са овим правилом. Ако се већ инсистира на оваквом типу задатка, боље је променити поставку и навести пример који ће ученици моћи да следе: „Подвуци све именице мушког рода, а затим их замени одговарајућим именицама женског рода као што је приказано у примеру.” У оквиру самог текста нашло се неколико именица које се могу оценити као проблематичне. Иако уз себе имају конгруентни атрибут *ијај*, именице *комишија* и *џада* припадају именицама женског граматичког рода. Свесни смо тога да ученици осећају да су ове именице природног мушког рода и да би, не размишљајући, сигурно написали *џадарица* и *комишница*, ипак сматрамо да би требало инсистирати на оним примерима који су системски и недвосмислено приказују одређену језичку категорију. Други проблем представља именица *дан*, која, будући да представља појаву, нема еквивалент који би био женског рода. Иако на први поглед могу деловати погодно и ученицима занимљиво, сматрамо да овакве задатке треба изоставити јер се у њима преплићу природни и граматички род, који представљају две потпуно различите категорије. Споменућемо још једно занимљиво место. Гледано строго методички, није функционално дати осамнаест речи којима ученици треба да одреде род (Joksimović, 2019, str. 36), већ би сврсисходније било одабране примере искористити у различитим типовима задатка. Смена активности мотивише ученике, те ће више краћих задатка деловати подстицајно за рад на часу.

ГРАМАТИЧКИ БРОЈ ИМЕНИЦА У УЏБЕНИЦИМА ЗА ДРУГИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Уочавање језичке појаве граматичког броја и утврђивање њеног садржаја и значења остварује се кроз полазни текст, који је најчешће у форми везаних или неvezаних реченица (Mičić & Vukomanović Rastegorac, 2019, str. 46; Jovanović, 2019, str. 33; Stakić, 2019, str. 34) или стихова (Žeželj, 2019, str. 29). У лингвометодичком тексту углавном се наводе репрезентативни примери, односно именице које имају регуларне облике једнине и множине: *џајир* – *џајири*, *муња* – *муње*, *џисмо* – *џисма* (Mičić & Vukomanović Rastegorac, 2019, str. 46) и сл.

У појединим уџбеницима се уместо лингвометодичког текста наводе илустрације, те се од ученика очекује да уоче разлику међу њима у броју предмета који се јављају (Јуhas & Јовић, 2019, str. 59; Marinković, 2018, str. 26; Joksimović, 2019, str. 37; Stakić, 2019, str. 35; Ćuk & Ivanović, 2021, str. 16). Уз саму илустрацију, аутори уџбеника су често већ именовали појмове или их ставили у контекст реченице (Joksimović, 2019, str. 37; Ristić i dr., 2023, str. 27). Тиме се ученицима олакшава уочавање језичке појаве и утврђивање њеног значења. Могли бисмо рећи да су оваквим почетним методичким корацима испоштовани основни принципи наставе, попут принципа очигледности, поступности и научности. Ипак, споменућемо један пример занимљив за анализу:

Ово је моја **другарица**. Ово су моји **другови** из одељења.

Ласта стоји на жици. **Ласте** су се вратиле са југа.

Оловка пише срцем. **Оловке** су срезане (Јovanović, 2019, str. 33).

У примерима из прве две реченице истакнуте су различите именице. Једна је у једнини, а друга у множини, што потпуно одговара наставној јединици. Граматички гледано, ту нема спорних места. Међутим, збуњујуће је, па и методички некоректно што су искоришћене именице различитог рода, за разлику од осталих реченица где су обележене исте именице написане у оба броја. Овакви поступци аутора уџбеника нису добри у најранијој настави граматике када се постављају основна језичка знања.

Увођење појма, односно дефиниција граматичког броја готово је идентична у свим анализираним уџбеницима. Разлике се свде на структуру реченице. Оне су сажете и управо су као такве пријемчиве ученику другог разреда.

У једном уџбенику дефиниција броја гласи: „Именице могу бити у једнини или у множини. Именице у једнини означавају само једно биће или предмет. Именице баке, пси, мачке, лампе, књиге – означавају више бића или предмета” (Јuhas & Јовић, 2019, str. 59). Само овако наведена дефиниција чини се непотпуном. Када је у питању обрада градива граматике на овом узрасту, сматрамо да не треба ништа подразумевати, те би дефиницију на крају требало допунити „и зато за њих кажемо да су у множини”. У појединим уџбеницима категорија броја одређује се на врло сведен начин. Након неколико илустрованих и именованих предмета пише: „Ове именице су у **једнини**, јер означавају један предмет или једно биће. Ове именице су у **множини**, јер означавају више предмета или бића” (Marinković, 2018, str. 26) или „Када је једно, **ЈЕДНИНА** је. Када је више, **МНОЖИНА** је” (Ćuk & Ivanović, 2021, str. 16).

Дефиницију следе додатни примери којима би требало да се дефинисана појава додатно потврђује. И на овом месту изабрани примери су углавном добри, али се могу наћи и именице које припадају категорији *singularia tantum*. Најчешће је у питању именица *геџа* (Žeželj, 2019, str. 29), која је врло фреквентна у ученичком језику (Lukić, 1983), те не чуди зашто је већина аутора наводи. Међутим, именица *геџа* припада збирним именицама које имају само облике једнине.

Број именица доноси неколико спорних места која су на различите начине решена или нису уопште решена у анализираним уџбеницима, а за које сматрамо да их је важно маркирати. Прво питање, које је више методичке природе, тиче се излажења из програмских оквира и упућивања ученика на појаве *singularia tantum* и *pluralia tantum*. У једном уџбенику се наводи:

„Неке именице немају облике у једнини. Неке од тих именица су: маказе, новине, кола, наочаре, панталоне, санке и врата” (Joksimović, 2019, str. 37). Боље решење, кроз проблемско питање, дато је у другом уџбенику: „Покушај да именице маказе, врата, панталоне, наочаре, мердевине, новине пребациш у једнину. Видећеш да је немогуће. То је зато што постоје именице које имају само множину” (Ristić i dr., 2023, str. 28). Чини се да ће ученицима бити тешко да разумеју овај моменат који ће детаљније бити разрађен у старијим разредима, али важно је сутерисати им на то, изаћи из програмског оквира и проширити сазнајне видике.

Друго спорно место које је можда и битније у другом разреду јесте одређивање рода именица у множини. Само три уџбеника доносе језичке информације о овоме (Žeželj, 2019, str. 32; Ristić & dr., 2023, str. 28; Mičić & Vukomanović Rastegoras, 2019, str. 47). Може се чинити да такав поступак у уџбеницима разумљив будући да се најпре обрађује категорија рода именица, а затим граматички број. Они који о томе говоре саветују ученике да именицу врате у облик једнине, а затим да одреде ког је рода (Žeželj, 2019, str. 32; Ristić i dr., 2023, str. 28). Враћање у једнину није добар поступак поготову код именица које променом броја мењају свој род: *йиле* – *йилићи*. Ова и њој сличне именице у једнини су средњег, док су њихови облици суплетивне множине мушког рода. Стога, сматрамо да је сигурније да се и при одређивању граматичког рода именица у множини ученици користе конгруентним атрибутима *йиу*, *йе*, *йа*, што се наводи тек у једном од анализираних уџбеника (Mičić & Vukomanović Rastegoras, 2019, str. 47). Ово решење је једноставније, али и граматички прецизније. Употребом конгруентног атрибута ученици ће мање грешити и при одређивању граматичког рода збирних именица и, још важније, лакше ће уочавати да су збирне именице у једнини (нпр. *йо цвеће* – конгруентни атрибут *йо* указује на средњи род једнине).

У овом моменту намеће се и питање да ли је сврсисходније најпре обрадити род или број именица? Ако узмемо у обзир распоред наставних јединица, може се приметити да се у већини анализираних уџбеника прво обрађује граматички род, а затим граматички број. Иако је сама конструкција род и број именица уобичајена у граматичкој литератури (Stevović, 1960; Stevanović, 1989a; Stanojčić & Popović, 2011; Piper & Klajn, 2013) и усвојена у наставној пракси, сматрамо да би било погодније у првом циклусу основног образовања прво обрадити граматички број, а затим род. Неколико је разлога за то. Пре свега, неопходно је истаћи да и када су у облику множине, именице имају свој род, јер се у појединим уџбеницима одређивање рода именица у множини најчешће посебно не наглашава, а од ученика се очекује да знање примене у задацима (Srđić, 2019, str. 60). Такође, чини нам се да ученици, ослањајући се на реални број, лакше савладавају ову наставну јединицу и лакше уочавају разлику између једнине и множине, а осим тога у оквиру наставног предмета Математика ђаци се уче да броје и пребројавају већ у првом разреду (NP, 2017, str. 25).

У задацима у којима се научена *йравила йримерују у новим йримерима* од ученика се очекује да наведу или облике једнине или облике множине, да на неки начни распореде именице према граматичком броју (табела, подвлачење и сл.) или да именују појмове са илустрација итд.

Иако задаци са илустрацијама ученицима могу бити интересантни, сматрамо да у овом случају нису увек погодни. На пример, у једном задатку за сваки појам постоји илустрација на

којој је дат појединачно и друга на којој је дат у већем броју. Појмови су *јабука*, *цвети* и *ичела* (Žeželj, 2019, str. 30). Иако именица *цвети* има облик регуларне множине који се наводи и у решењу (Isto, str. 86), поставља се питање да ли ће се ученици одредити за тај облик или ће наводити облик збирне именице *цвете*. Једино решење за овакав проблем био би да се поставе илустрације које именују појмове са правилним облицима множине.

У задацима у којима се тражи да ученици наведу облике множине примери су врло разноврсни, али се могу наћи и они који нису погодни за ученике другог разреда. Најчешће је то опет именица *деће* (Isto, str. 30), али ту су и друге попут именице *йиле*, која има само суплетивни облик множине *йилићи*, који се наводи и у решењу (Isto, str. 87). Наш став је да овакве примере, када се усваја ново градиво, треба избегавати јер нису системски.

Споменућемо да и овде имамо тежњу да се настава језика повеже са књижевним текстом. Кроз задатак да се из одабране народне приче „Седам прUTOва” издвоје именице у једнини и у множини, испуњен је програмски захтев да се што чешће језичка појава посматра у контексту књижевног текста. Међутим, примери су непрецизни или апстрактни за ученике другог разреда (*свађање*, *назадак*, *користи*, *сној*, *деће*, *деца*). Боље решење је дато захтевом да се из тачно обележене реченице „Бајке о лабуду” Десанке Максимовић издвоје именице и разврстају по роду и броју (Stakić, 2019, str. 35). У овом примеру методички је значајно то што се од ученика захтева да препознају именице, да одреде род и број.

Ретки су примери вежбања у уџбенику који покривају сва стечена знања о именицама (властите и заједничке именице, род и број именица) у једном задатку. Функционално би било да се ученици што раније сусрећу са задацима у којима се тражи вежбање претходно наученог градива. Тако би, на пример, задатак у којем се тражи препознавање и именовање именица, њихово разврставање на род и број, па чак и издвајање других научених врста речи био добар начин да се увежбају различите граматичке категорије.

ЗАКЉУЧАК

Посматрањем категорија рода и броја именица у уџбеницима за други разред основне школе издвојили су се различити проблеми који припадају лингвистици и методици. Подједнако је важно препознати их и решавати како могућа стечена погрешна знања не би била трајна и тешка за исправљање. Показало се да бројни одабрани примери речи нису одговарајући или језичкој појави или узрасту ученика. Због тога је важно за примере узимати речи у којима се јасно и недвосмислено огледа граматичко правило. Имајући на уму да је уџбеник граматике важан, често и једини оријентир за рад на часу, остаје доста простора за квалитативну допуну, али и обазривост у коришћењу полазних текстова, примера и задатака за усвајање и увежбавање рода и броја именица у другом разреду основне школе.

Иако у лингвистичким разматрањима граматичких категорија рода и броја постоје различити ставови, неопходно је да с тим у вези програми наставе и учења, поготову за млађи школски узраст, и уџбеници граматике за све циклусе образовања буду уједначени. Методички приступ различитим категоријама требало би да буде конкретније постављен у програмима, са

низом упутстава, па чак и примера који би представљали парадигме за обраду у настави. Врло је важно препознати и расветлити сва места у настави граматике која могу изазвати неспоразуме и отклонити их одговарајућим примерима и вежбањима.

Из истраживања категорија рода и броја именица у уџбеницима за други разред основне школе произлазе три основна закључка:

1. У уџбеницима се најпре обрађује род, а затим број именице. То свакако није погрешно. Међутим, поштујући принципе од једноставнијег ка сложенијем, сматрамо да би било оправдано најпре обрадити број именица, а затим род.
2. За усвајање граматичког рода аутори уџбеника се углавном ослањају на природни род. Иако такав избор речи, код којих се недвосмислено разликује природан род, може помоћи у разумевању и учењу, проблем настаје код именица које имају различит природни и граматички род. Стога би такве примере у уџбенику на овом узрасту требало избегавати.
3. Већина анализираних уџбеника наводи помоћ конгруентног атрибута *шај*, *ша*, *шо* за одређивање рода именица у једнини. За именице у множини углавном се не наводи инструмент како одредити њихов род. Због тога би требало инсистирати на коришћењу речи *ши*, *ше* и *ша* за одређивање граматичког рода именица наведених у множини.

Увек постоји могућност да учитељ уочи сву језичку проблематику одређене наставне јединице и да је на часу обради у складу за природом језичке појаве и узрастом ученика. Међутим, аутори уџбеника не треба да се ослањају на учитеље који савршено владају језиком, већ да својим методичким апаратом учине да уџбеник буде добар ослонац за рад на часу. Учитељ треба, најпре себи, до краја да разјасни одређено стручно питање, наставну тему, односно област у целини, а онда да то, користећи неопходна методичка знања, успешно пренесе другима. Не може бити добре наставе граматике ако она не произлази из најдубљег разумевања свих језичких законитости. За добру наставу граматике на млађем основношколском узрасту, поред разумевања језика, потребна је и смелост да се искорачи из шаблона који сувише дуго креирају многобројни уџбеници.

ЛИТЕРАТУРА

- Ćuk, M. & Ivanović, D. (2023). *Srpski jezik, gramatika, pravopis, jezička kultura za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Nova škola.
- Jovanović, S. (2019). *Srpski jezik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Jović, M. & Juhas, I. (2009). *Pouke o jeziku, udžbenik za srpski jezik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Joksimović, S. (2019). *Gramatika, udžbenik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Freska.
- Juhas, I. & Jović, M. (2019). *Pouke o jeziku, udžbenik iz srpskog jezika za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Klikovac, D. & Nikolić, Lj. (2014). *Srpski jezik 2, za drugi razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Beograd: Eduka.

- Lompar, V. & Antić, A. (2017). *Gramatika, udžbenik za drugi razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Beograd: Klett.
- Marinković, S. (2018). *Srpski jezik 2, za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Mićić, V. & Vukomanović Rastegoras, V. (2019). *Srpski jezik, udžbenik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Vulkan znanje.
- Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i program nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2017). Beograd: „Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik“, LXVI, 10, 2–50.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2018). Beograd: „Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik“, LXVII, 16, 47–100.
- Prčić, Lj. & Dražić, J. (2019). *Srpski jezik „Jezičke pouke“, udžbenik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Ristić, R., Joksimović, J. & Martinović, T. (2023). *Gramatika 2, Srpski jezik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Vulkan izdavaštvo.
- Savović, S., Čeček-Iljukić, D. & Kecman, V. (2016). *Gramatika srpskog jezika za drugi razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Beograd: Novi Logos.
- Slijepčević, S., Stanković Šošo, N. & Suvajdžić, B. (2021). *Jezičko blago, gramatika za peti razred osnovne škole*. Beograd: Novi Logos.
- Srdić, J. (2019). *Dar reči, gramatika za srpski jezik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Novi Logos.
- Stakić, M. (2019). *Od glasa do rečenice, gramatika za drugi razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ školstvo.
- Žeželj, R. (2019). *O jeziku, Srpski jezik za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Klett.
- Žurić, J. (2014). *Đački jezički priručnik. Srpski jezik i jezička kultura od petog do osmog razreda*. Beograd: Eduka.
- Dešić, M. (1995). Lingvometodički tekstovi. U: V. Cvetanović, V. Milatović, A. Jovanović (prir.). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti, izbor tekstova* (329–332). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Dragičević, R. (2007). Problemi nastave gramatike u četvrtom razredu osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 20(1), 57–66.
- Lalević, M. S. (1957). *Kategorije reči srpskohrvatskog jezika*. Beograd: Naučna knjiga.
- Lompar, V. (2016). *Vrste reči i gramatička praksa (od Vuka do danas)*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.
- Lukić, V. (1983). *Dečji frekvencijski rečnik*. Beograd: Prosveta.
- Milatović, V. (2006). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Nikolić, M. (2004). Prirodni i gramatički rod imenica. *Naš jezik*, 34(3–4), 181–194.
- Nikolić, M. (2006). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Petrovački, Lj. (2004). *Sintaksa u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Zmaj.
- Piper, P. & Klajn, I. (2013). *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Stanojčić, Ž. & Popović, Lj. (2011). *Gramatika srpskog jezika za gimnazije i srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.

- Stevanović, M. (1989a). *Savremeni srpskohrvatski jezik I*. Beograd: Naučna knjiga.
- Stevanović, M. (1989b). *Savremeni srpskohrvatski jezik II*. Beograd: Naučna knjiga.
- Stevović, I. (1960). *Funkcionalna gramatika srpskohrvatskog jezika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije.
- Vesić, Lj. (2020). Imenice *pluralia i singularia tantum* u nastavi gramatike. U: Z. Opačić, G. Zeljić (ur.). *Programske (re)forme u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i perspektive* (166–177). Beograd: Učiteljski fakultet.

Ljubica D. Vesić⁹

Milena B. Mitrović¹⁰

University of Belgrade, Faculty of Education
Department of Serbian Language, Literature and Methodology
of Teaching Serbian Language and Literature
Belgrade (Serbia)

METHODOLOGICAL APPROACH TO THE NOUN GENDER
AND NUMBER CATEGORIES IN TEXTBOOK FOR THE
SECOND GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: Given that the gender and number of nouns are adopted for the first time in the second grade of elementary school in Republic of Serbia. The subject of this research is the way of processing these grammatical categories at the age when the concepts of noun gender and number are introduced and when basic linguistic rules are established. To examine the current solutions, we analyzed eleven approved textbooks for the second grade of elementary school. We considered the starting texts, the provided examples, linguistic accuracy, and methodological gradualness, as well as the possibilities for improving grammar teaching. The research results show that: 1) there are different ways of introducing the concept of gender and number of nouns to students; 2) the introduction of grammatical gender through the concept of natural gender dominates in the second-grade textbooks; 3) there are numerous places that cause linguistic confusion or represent a kind of methodological trap. We believe that these inaccuracies can lead to significant challenges in teaching grammar in the higher grades of elementary school. In the conclusion of the paper, concrete steps are proposed in the concluding part of the paper for the introduction of the concept of gender and number of nouns in the second grade of elementary school.

Keywords: curriculum, Serbian language teaching, grammar teaching, textbook, gender of nouns and number of nouns

⁹ ljubica.vesic@uf.bg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0003-2760-1095>

¹⁰ milena.mitrovic@uf.bg.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0001-7881-7019>

УДК 37.091.3:811.131.1

Оригинални научни рад

Примљен 13/6/2025

Прихваћен 28/8/2025

Doi:10.5937/metpra28-63704

Александра Б. Шуваковић¹

Јована Ж. Говедарица²

Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет,

Катедра за италијанистику

Крагујевац (Србија)

ЗНАЧАЈ КОМУНИКАЦИОНИХ МОДЕЛА И СТИЛОВА ПОДУЧАВАЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА У САРАДНИЧКОМ УЧЕЊУ: НА ПРИМЕРУ ИТАЛИЈАНСКОГ ЈЕЗИКА^{3,4}

Сажетак: У раду се представља теоријски аспект истраживања кључних елемената све значајније глотодидактичке теме: управљање учионицом страних језика. С тим у вези се и наше истраживачко питање односи на то које оптималне вештине и знања наставник страних језика треба да поседује како би се остварила интеракција и комуникација на страном језику у формалном контексту. Анализом различитих аспеката комуникације између наставника и ученика, указаћемо и на начин на који наставници треба да усмеравају и подстичу активно учешће ученика на часу. Резултати показују да се улога наставника као фацитатора у управљању учионицом страног језика огледа најпре у стварању подстицајног окружења, на који велики утицај имају стил управљања учионицом, комуникациони

1 aleksandra.suvakovic@filum.kg.ac.rs; <https://orcid.org/0000-0003-1293-9982>

2 jovana.govedarica@filum.kg.ac.rs; <https://orcid.org/0009-0009-7761-1639>

3 Рад је финансиран средствима Министарства науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије, на основу Уговора о трансферу средстава за научноистраживачки рад наставног особља у акредитованим високошколским установама у 2025. години (Уговор бр. 451-03-136/2025-03/200198).

4 Налази из овог рада изложени су на Conferenza internazionale Lingua, Letteratura, Storia e Cultura italiana – incontri nello spazio reale, virtuale e immaginario, која је одржана 21. 5. 2023. на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду, у организацији ове високошколске установе.

моделу и сарадничко учење које доприноси јачању социјалних и развијању когнитивних вештина код ученика.

Кључне речи: управљање учионицом страних језика, наставник-фацитатор, ученици, стил управљања учионицом и комуникациони модели, сарадничко учење

УВОД

Традиционалну наставу страних језика карактерише фронтални и линеарни облик рада. Класични распоред клупа не омогућава и не подстиче интеракцију између ученика, што може негативно да утиче на њихов напредак и на мотивацију. У поменутом околностима час страног језика (у даљем тексту: СЈ) заснива се на овладавању лингвистичким и граматичким правилима која се тумаче дедуктивним приступом у којем ученик углавном има пасивну улогу. Данас савремена настава СЈ кроз призму комуникативног и афективно-хуманистичког приступа напушта фронтални облик рада и једносмерну комуникацију у корист двосмерне комуникације између наставника и ученика, али и између ученика међусобно. Ипак, у светлу свих типова интеракције, који се могу остварити у учионици, сматра се да интеракција између наставника и ученика има највећи утицај на учење (Van Lier, 1996; Hall & Verplaetse, 2000). Овај тип институционалне интеракције карактерише и то што наставник управља комуникационим моделима контролишући размене говорних турнуса и теме разговора (Walsh, 2011). Сам наставник постаје културни медијатор (Šuvaković & Jovović, 2019, str. 125) и организатор који поставља циљеве бирајући одговарајуће методе рада у складу са наставним циљевима.

Учионицу као специфичан контекст одликују варијабле које могу у великој мери да утучу на квалитет комуникативне размене, а то су: просторија у којој се одвија настава, атмосфера у учионици, однос наставник–ученик и бројност учесника наставног процеса. У раду ћемо се најпре осврнути на стилове руковођења учионицом страних језика некада и сада, чиме ћемо доћи до поглавља о комуникационим моделима који се могу реализовати у зависности од стила управљања. Централно место, поред вештина фацитатора, заузима и језички прилив односно инпут који отвара пут кооперативном учењу и развијању когнитивних и социјалних вештина у институционалном контексту какав је учионица страних језика.

МЕТОД

У раду се спроводи теоријска анализа, уз примену компаративног метода, литературе која се бави истраживањем модела и стилова подучавања страног језика у сарадничком учењу. Осим тога, као метод прикупљања података, примењен је метод испитивања, техника теренске анкете чији је инструмент анкетни упитник садржао понуђене четворочлане скале оцене и процене.

Узорак

Узорак је сачињавало 267 студената Филолошко-уметничког факултета (ФИЛУМ) Универзитета у Крагујевцу, са све четири године основних академских студија, који похађају курс италијанског језика, било као академско-општеобразовни предмет (страни језик на нематичним катедрама), било на матичној Катедри за италијанистику. Истраживање је спроведено у периоду 2018–2023.

ДИСКУСИЈА И РЕЗУЛТАТИ

Стилови управљања учионицом

У зависности од модела подучавања, постепено се мењала и улога наставника у учионици СЈ. У структуралистичким и формалистичким приступима улога наставника је била централна, његов главни задатак је био да пружи подстицај и да провери/исправи одговор ученика, док је ученик био *tabula rasa* (Соопан, 2002, стр. 51). С друге стране, у комуникативном приступу, наставник постаје фацитатор који олакшава процес учења узимајући у обзир потребе ученика, док сам ученик преузима активну улогу у настави.

Како бисмо сагледали начин на који стил руковођења може утицати на интеракцију наставник–ученик, анализираћемо стилове подучавања којима су се бавили психолози Левин, Липит и Вајт (Lewin, Lipitt, White, 1939). Реч је о доминантно/ауторитативном, пермисивном и демократско/интегративном стилу⁵ (Корпривца Лелићанин & Шувковић, 2011, стр. 301) који се најчешће повезују са стилима родитељства.

- Доминантно/ауторитативни стил понашања карактерише доминантна улога наставника. Наставник води главну реч и не дозвољава ученицима да активно учествују у настави и самим тим не долази до интеракције (Ђорђевић & Трнавац, 2010, стр. 311). Овај приступ не омогућава ученицима да развијају комуникативне вештине, не мотивише их и не допушта социјализацију, а у случају учења СЈ интеркултурализацију на циљном језику.
- Пермисивни или попустљив стил руковођења часом одликује недисциплина која такође утиче на смањивање мотивације ученика (*Ibidem*). Наставник у овом случају не успоставља правила, јер допушта ученицима да управљају часом. На тај начин не долази до напретка у овладавању СЈ, будући да не постоји правило његовог коришћења.
- Демократско/интегративни стил омогућава наставнику да започне час неформално, кроз опуштен разговор са ученицима, иако је доминантна фигура у учионици, прихвата мишљење и идеје ученика, и заједно доносе одлуке. Овај стил је најзаступљенији у савременој

5 Према истраживању које је спровела проф. др Александра Шуваковић на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, примећује се да су студенти на А1 нивоу показали највећи степен ауторитативног става према наставнику, док је овај став значајно мањи на нивоима А2, Б1 и Б2. Студенти на нивоу Ц1 су оценили овај став са 1,40/4. Закључује се да што више студенти виде наставника као пријатељски настројеног, мање ће се његов начин вођења посматрати као ауторитативан (Šuvaković, 2019, стр. 135).

настави, а ученици посебно цене наставнике са којима могу развити пријатељски однос (*Ibidem*). Савремена глотодидактика овакав стил руковођења учионицом сматра пожељним моделом. Наставник је фацилитатор наставног процеса и у негоцијацији са групом долази до прихватљивог начина рада и мотивишућег окружења.

Поред начина руковођења учионицом, односно поред педагошке и дидактичко-методичке компетенције, наставник мора поседовати особине посвећености, професионалности, организованости али и духовитости, емпатичности, приступачности и поверења. Са друге стране, и ученици сматрају да ефикасно управљање учионицом подразумева јасну комуникацију, успешну сарадњу као и стварање пријатног окружења за учење.

У прилог свему што смо навели са теоријске стране додајемо и резултате нашег емпиријског истраживања, спровођеног на крагујевачком ФУЛУМ-у. Једно од питања у анкетном упитнику односило се и на став наставника италијанског језика према студентима. На скали од 1 до 4 студенти су вредновали три карактеристике наставника током часа: а) пријатељски став; б) ауторитативан став; в) став да је наставник увек спреман да изађе у сусрет студентима и да даје неопходна објашњења, било да је реч о италијанском језику, наставном процесу, правилима, испиту итд. На скали 1–4 вредност одговора да став наставника оцењују као пријатељски износи 3,75; наставникову расположивост да пружи све врсте објашњења вреднују са 3,94 док ауторитативност са 2,23. Стога можемо да закључимо да су пријатељски став и спремност наставника да одговори потребама групе, па самим тим и остваривању демократско/интегративног стила у позитивној корелацији.

Даљом анализом резултата дошли смо и до закључка да је демократско/интегративни стил и пријатељски став наставника унутар истог у линеарном порасту у складу са нивоом комуникативне компетенције студената.

Комуникациони модели

Херитац (Heritage, 2004, str. 164–179) наводи да формални контекст одликује јединствена структура интеракције коју карактеришу: асиметрија, систем преузимања речи, организација следова и грађење турнуса. Будући да је учионица неприродан контекст за учење језика и да ученици нису у имерзији, како би што више користили циљни језик, пожељно је да наставник примењује одређене комуникативне моделе да би се остварили постављени језички циљеви. Комуникациони модел који се најчешће примењује у учионици и који представља основу интеракције између наставника и ученика јесте тзв. трипартитни модел ИРФ (IRF, Initiation-Response-Feedback) чији су творци били Sinkler & Koltard (1975, 1992). Наставник је у овом моделу доминантан јер започиње конверзацију питањем на које се већ зна одговор⁶, док се ученицима омогућава увежбавање страног језика. Након питања, следи одговор ученика, а затим и повратна информација наставника. Повратна информација могу бити похвала или исправка грешака које

6 Ова питања називамо *display questions*, односно питања приказивања (Šuvaković, 2015, str. 192–193), која подразумевају кратке одговоре.

су ученици направили током размене. Реч је о кратким и јасним објашњењима које не прати дискусија ни детаљна анализа. Анализа трипартитног модела указује нам на различите улоге наставника: током часа он усмерава и надгледа језичке активности, управља говорним сменама омогућавајући већу или мању активност ученика (Војић, 2021, стр. 127).

У институционалним контекстима где је доминантнија асиметрична интеракција, фигура која поседује већу интеракциону моћ приказује је кроз своје обраћање. У учионици је говор наставника доминантнији, јер он отвара и затвара конверзацију, поставља питања и мења теме током часа (Šuvaković, 2019, стр. 128). Анализа квантитативног нивоа говорних токова указује на могућност постојања различитих временских интервала у смењивању говорних токова: када наставник има доминантнију улогу током часа, или када расположиво време расподели између ученика како би на себе преузео улогу контролора комуникационих токова (Vedovelli, 2002, стр. 119). Интеракција, којој треба тежити, морала би да буде течнија, учесталија, али таква је, нажалост, достижна само у појединим фазама часа. Посматрајући говорне токове на квалитативном нивоу на часу СЈ у институционалном контексту срећемо најчешће асиметричну интеракцију.

Наше истраживање садржи и питање које се односи на то да ли су студенти задовољни интеракцијским моделом и методама које су вредновали на скали од 1 до 4. Просечан ниво задовољства студената интеракцијом на часу италијанског износи 3,64. Не постоји позитивна корелација између нивоа Заједнички европски оквир за живе језике (ЗЕО) и задовољства интеракцијском равнотежом. Исто тако, просечна вредност одговора у односу на задовољство примењеним методама на часу износи 3,24 и такође нема повезаности између нивоа комуникативне компетенције и задовољства методама. Из наведеног можемо да закључимо да су студенти задовољнији интеракцијом него методама путем којих би она требало да се остварује, што нас наводи на нови правац у будућим истраживањима који би требало да буде квалитативног карактера како би се прецизније утврдила поменута повезаност односно условљеност, уколико постоји.

Значај језичког прилива

Да би ученик што раније ступио у интеракцију на страном језику неопходно је да буде изложен од самог почетка учења одговарајућем језичком приливу. Језички прилив или инпут представља језички материјал са којим ученик долази у контакт током учења страног језика, попут писаних текстова / усменог излагања / аудио-записа итд. (Pallotti, 1998, стр. 14). Међутим, учионица је место где се обично одвија вођено учење и са наставницима којима страни језик није матерњи и стога ће инпут, који ученик добија од наставника и вршњака, бити сиромашнији и недовољан за развој свих језичких вештина. Како би се ученицима обезбедио квалитетан и аутентичан језички прилив у „вештачком“ окружењу, наставници ће користити аутентичне материјале попут аудио и видео-записа, новина, часописа итд.

Инпут којем је ученик изложен и начин његовог излагања зависе од ученикових потреба. У спонтаном учењу језички прилив се не бира јер се не производи у сврху развоја језичке компетенције, већ за остваривање комуникације. С друге стране, у вођеном учењу, инпут је

резултат наставниковог истраживања и одабира у складу са наставним циљевима и потребама ученика (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009, str. 83). Наставник ће дакле у институционалном контексту користити поједностављени инпут у зависности од нивоа језика ученика и бираће високо фреквентне речи које су ученику на одређеном нивоу учења језика потребне. Фергусон (Ferguson, 1974), амерички лингвиста и један од оснивача социолингвистике, истиче три врсте стратегије које наставник користи у поједностављивању инпута: изостављање граматичких елемената (чланова, предлога или везника), експанзију (учестало наглашавање заменица које се могу изоставити), замена или поновна организација језичких форми (на пример замена језичких облика инфинитивом). Циљ наведених стратегија јесте да омогуће лакше разумевање и декодификацију одређених порука током говора. Са друге стране, Камила Бетони (Bettoni, 2001, str. 35) наводи следеће стратегије које наставник може применити током говора:

- на фонолошком нивоу наставник ће повисити тон гласа, ритам ће бити спорији, а начин изговора речи ће бити наглашенији;
- на лексичком нивоу наставник ће бирати високо фреквентне речи и хиперониме, а избегаваће колоквијализам и метафоре;
- на морфосинтаксичком нивоу реченице ће бити краће и неће бити „лажних” почињања исказа (у смислу прекида исказа);
- на прагматичном нивоу наставник ће пре користити неформалан облик него формалан који може збунити ученика (Diadori, 2004, str. 88–89).

Током процеса учења новог језика, пре него што се репродукује речи или реченице, ученик пролази кроз фазу тишине, кроз тзв. тихи период⁷ (енгл. *silent way*) током којег анализира инпут и идентификује корисне и учестале структуре у свакодневној интеракцији (Chini, 2005). У овој фази, иако ученик почиње да разуме страни језик, није довољно сигуран у своје комуникативне способности. Њено трајање зависи од различитих фактора: од саме личности ученика (интровертна/екстровертна), емотивних стања, до односа са осталим ученицима односно до осећаја припадности у учионици (Diadori i dr., 2009, str. 89). Тренутак када ученик почиње да говори на страном језику представља, према Крешену, резултат излагања инпуту, а не почетак процеса учења. Другим речима, што је чешћа изложеност инпуту, ученици ће пре проговорити на страном језику и напредовати, ослобађајући се афективног филтера⁸. С друге стране, у смањивању афективног филтера глотодидактички је оправдана употреба матерњег односно Л1 на часу страног језика, обично на нижим нивоима ЗЕО, тј. до Б1. Према Елисовим речима чак и на

7 Ова фаза, која је неизоставни део процеса усвајања/учења страног језика, може трајати кратко, неколико дана, или чак месецима. Ученици ће одлагати сваки вид комуникације све док не развију вештину разумевања (Šuvaković, 2017, str. 36).

8 Афективни филтер представља механизам самоодбране који настаје услед различитих ситуација које код ученика могу проузроковати непријатне емоције попут треме, анксиозности или страха. Кршенова хипотеза афективног филтера наглашава важност емоционалне сфере у процесу усвајања/учења језика и сматра да је за успешно усвајање инпута потребно да ученик не буде изложен афективном филтеру, јер ће све оно што је научио ући у краткотрајну меморију и неће бити усвојено за стално (Cardona, 2001, str. 98).

вишим нивоима постоји оправданост употребе Л1 најпре због уштеде времена при сучељавању са металингвистичким објашњењима и контрастивном анализом (Ellis, 2005, str. 102).

Квалитет језичког прилива можемо да сагледамо и кроз следећи комуникациони модел:

а) једносмерна комуникација, у којој ученици слушају језички прилив који долази од наставника или неког другог извора (ДВД, ТВ, интернет) или пак читају на циљном језику и не морају да дају одговоре;

б) двосмерна комуникације са ограничењем, током које језички прилив бива на СЈ, а ученик одговара делимично користећи како циљни тако и матерњи језик, али и невербалну комуникацију;

в) потпуно двосмерна комуникација, ученик говори користећи СЈ.

Многа истраживања базирана су тако да истичу значај прва два поменута типа јер доприносе оснаживању самог ученика у временском току и делују стимулативно и поспешујуће у достизању трећег финалног типа комуникације (Ellis, 1994, str. 21). Резултати нашег истраживања на ФИЛУМ-у говоре у прилог постављеној тези, будући да су студенти А2 и Б1 нивоа навели коришћење Л1 на часовима италијанског, те га на скали од 1 до 4 на нивоу А2 вреднују као 2,4; на нивоу Б1 га оцењују са 1,71. На вишим нивоима језички прилив је у потпуности једнојезичан као и комуникациони модел који студенти користе, односно користе тип потпуне двосмерне комуникације.

Развијање социјалних и когнитивних вештина кроз сарадничко учење

У односу на традиционалну методу рада која је више усредсређена на наставника, хуманистичко-афективни приступ пружа свим учесницима прилику да се више залажу и боље развију своје когнитивне, метакогнитивне и друштвене вештине (Johnson & Johnson, 1989). Ученици ће, сарађујући, самосталније примењивати когнитивне стратегије за решавање проблема, боље ће се сналазити у томе и слободније дискутовати о темама које се буду појавиле. Тако ће стицати више самопоуздања и воље за рад. Кооперативним учењем ученици стичу и више поверења једни у друге, што олакшава развијање социјалних вештина (Durbaba, 2011, str. 127–128). Kagan (2000, str. 85) сматра да сарадничко учење побољшава и конкретно савладавање градива.

Сараднички оспособљен (кооперативан) је онај појединац који уме да: а) схвати и прихвати другога (да посматра проблеме и животне ситуације из своје перспективе, да се уживи у разлоге својих поступања); б) да подржава другога и да га прима као сарадника, а не само као ривала и конкурента; в) да себе посматра из перспективе другога (да своје мишљење о себи и мишљење другога о себи сучељава и из тога извлачи закључке за своје понашање) (Vilotijević, 2007). Међутим, није довољно окупити неколико особа да би се створила успешна група кооперативног учења: постоје организационе праксе које наставник треба да следи приликом њеног формирања. Пре свега, мора да размотри састав групе: за њено функционисање битни су општи успех, језичке вештине и интересовања чланова. Да би се остварила боља комуникација

и подржао осећај равноправности унутар групе, важан је и распоред седења. Пожељно је да се ученици распореде тако да формирају, приближно, неку од правилних геометријских фигура – круг, квадрат, једнакостранични троугао. Оптимална величина групе зависи од више фактора попут наставних и радних средстава, простора у којем се изводи настава и узраста ученика. Ученицима млађег школског узраста обично више одговара рад у већим групама, ученицима старијег школског и факултетског узраста – у мањим. Према неким ауторима (Mory & Vitak, нав. према: Ćetković, 1994), када ученици раде у пару одређени задатак, може се догодити да један члан почне да „искоришћава“ другог, док је у групи од три члана дискусија често лакша и ефикаснија него у групама других величина.

КА ЗАКЉУЧИВАЊУ

Управљање учионицом страних језика односи се на широк спектар вештина и способности које наставник као фацитатор процеса треба да поседује. Ефикасно и доследно спровођење стратегија управљања учионицом отклања или минимализује разне ометајуће факторе које свака хетерогена једнојезична учионица има. На крају можемо да закључимо да постоје бројни аспекти који морају бити прецизно сагледани с циљем ефикасног управљања учионицом страних језика. Први аспект се односи на стил управљања у оквиру кога смо посебну пажњу посветили демократско/интегративном стилу као стожеру у комуникативном али и у хуманистичко-афективном приступу, будући да је кључна улога наставника фацитатора процеса учења СЈ, а централна фигура процеса јесу ученици и њихове потребе. Други, али не и мање важан аспект, јесу комуникациони модели у учионици који ће квалитативно бити успешнији уколико је први аспект задовољен у највећој мери. Ипак, посматрајући говорне токове на квалитативном нивоу на часу СЈ, у институционалном контексту срећемо најчешће асиметричну интеракцију. Фигура која поседује већу интеракциону моћ приказује је кроз своје обраћање, а у учионици је говор наставника доминантнији, јер он отвара и затвара конверзацију, поставља питања и мења теме током часа. Трећи аспект се односи на језички прилив у учионици СЈ односно инпут. У спонтаном учењу у имерзији језички прилив није одабран већ је спонтан и њиме се остварује комуникација која је сама по себи циљ у датом тренутку. У учионици је он прилагођен потребама групе, а циљ је најпре развој језичке компетенције а истовремено је и резултат одабира у складу са наставним циљевима и потребама на одређеном нивоу ЗЕО. Последњи, четврти, аспект на који се мора обратити пажња проучавајући управљање учионицом јесте кооперативно-сарадничко учење којим се ученици оспособљавају да схвате и разумеју боље потребе другог, да себе виде кроз призму другог, чиме долазимо до идентитета унутар учионице и питања како ја видим себе а како мене виде други. Тиме се код ученика отвара простор да осим што боље разумеју чланове унутар своје групе, боље разумеју и циљну културу, језик и обичаје чиме се стиче интеркултурна компетенција (која је саставни део комуникативне). Сваки од побројаних аспеката је подједнако важан и, будући да постоји међузависност, нужно је све аспекте подједнако развијати у процесу управљања учионицом страних језика.

ЛИТЕРАТУРА

- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Bari: Laterza.
- Bojić, J. (2021). Developing interaction in an institutional context. *Lipar (XXII/76)*, 125–135. doi:10.46793/LIPAR76.125B [In Serbian]
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Topallorino: Utet Libreria.
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Carocci: Roma.
- Coonan, C. M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Diadori, P. (2004). Teacher-talk / foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca. In: Maddii L. (ed.). *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, 71–102. Atene: IRRE Toscana – Edilingua Edizioni.
- Diadori, P., Palermo, M. & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra edizioni.
- Durbaba, O. (2011). *Theory and practice of learning and teaching foreign languages*. Beograd: Zavod za udžbenike. [In Serbian]
- Ellis, R. (1994). Input and Interaction and Second Language Acquisition. *The study of Second Language Acquisition*, 243–291. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A Psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (2), 141–172. doi:10.1017/S0272263105050096
- Ferguson, C. (1974). Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins. In: D. Hymes (ed.). *Pidginization and Creolization of Languages*, 141–150. Cambridge: University Press.
- Hall, J. K. Verplaetse, L. S. (2000). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk, analysing data. In: D. Silverman (ed.). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, 222–245. London: Sage Publications.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Koprivica Lelićanin, M., Šuvaković, A. (2011). Discourse in the foreign language classroom. *Pedagogija*, 56 (2), 297–306. [In Serbian]
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, 10, 271–299.
- Marc, E, Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. Parigi: PUF.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Strumenti Bompiani.
- Sinclar, J. McH., Coulthard, R. M. (1975). *Toward an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Sinclar, J. McH., Coulthard, R. M. (1992). Toward in analysis in discourse. In: Coulthard, M. (ed). *Advances in spoken discourse analysis*, 1–34. London: Routledge.

- Šuvaković, A. (2015). From interaction and linguistic afflux towards understanding and oral production in teaching foreign language in early age. *Nasleđe*, 31, 187–199. Available at: <http://www.nasledje.kg.ac.rs/index.php/nasledje/article/view/723> [In Serbian]
- Šuvaković, A., Jovović, M. (2019). Asymmetry of institutional interaction in university teaching of the Italian language. *Lipar* 20 (69), 125–137. Available at: <https://scidar.kg.ac.rs/handle/123456789/14392> [In Serbian]
- Tatić, M., Nešović, P. Simonović, M. (2019). Comparison of metacognitive awareness of medical students during two years follow up. *Medicinski podmladak*, 70 (2), 43–47.
- Trnavac, N., Đorđević, J. (2010). *Pedagogy*. Beograd: Naučna KMD. [In Serbian]
- Vilotijević, N. (2007). Collaborative (cooperative) teaching. *Obrazovna tehnologija*, br. 1–2, 44–63. [In Serbian]
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri*. Collana: Studi Superiori.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Oxon: Routledge Taylor & Francis Group.

Aleksandra B. Šuvaković⁹

Jovana Ž. Govedarica¹⁰

University of Kragujevac, Faculty of Philology
and Arts, Department of Italianistics, Kragujevac (Serbia)

THE SIGNIFICANCE OF COMMUNICATION MODELS
AND TEACHING STYLES IN COLLABORATIVE LEARNING:
A CASE STUDY OF THE ITALIAN LANGUAGE^{11,12}

Abstract: Managing a foreign language classroom represents a complex process that requires teachers to possess a wide range of skills and abilities. The effective implementation of classroom management strategies has proven crucial in overcoming challenges arising from heterogeneous monolingual classrooms. Examining key aspects such as management style, communication models, language input, and cooperative learning highlights the importance of a comprehensive approach. The democratic/integrative management style, with a focus on communicative and humanistic-affective approaches, plays a crucial role in meeting the needs of students. Asymmetric interaction in communication often emerges in institutional contexts, where the teacher's role is dominant. The quality of communication models in the classroom directly depends on fulfilling the first aspect. Language input in the classroom, tailored to the group's needs, aims at developing language competence in line with educational objectives. Cooperative learning creates space for a better understanding of others' needs, reflection on one's identity in the classroom, and the acquisition of intercultural competence. All the mentioned dimensions of managing a foreign language classroom are interconnected and require careful integration into the teaching process to achieve effective learning and meet the needs of all participants in the classroom. This underscores the importance of continuous teacher development towards a comprehensive approach to managing a foreign language classroom.

Keywords: Classroom management of foreign languages, teacher-facilitator, students, classroom management styles and communication models, collaborative learning.

9 aleksandra.suvakovic@filum.kg.ac.rs; <https://orcid.org/0000-0003-1293-9982>

10 jovana.govedarica@filum.kg.ac.rs; <https://orcid.org/0009-0009-7761-1639>

11 The paper was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia, based on the Agreement on the Transfer of Funds for Scientific Research Work of Teaching Staff in Accredited Higher Education Institutions in 2025 (Agreement No. 451-03-136/2025-03/200198).

12 The findings from this paper were presented at the International Conference on Italian Language, Literature, History and Culture – Meetings in Real, Virtual and Imaginary Space, which was held at the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad on May 21, 2023, organized by this higher education institution

УДК 159.952.072-053.5

Прејледни научни рад

Примљен 5/8/2024

Прихваћен 5/11/2025

Doi:10.5937/metpra28-52580

Александар М. Миланковић¹

Универзитет у Београду, Филозофски факултет,
Катедра за педагогију,
Београд, Србија

ПАЖЊА У НАСТАВИ И ШКОЛСКОМ УЧЕЊУ

Сажетак: На први поглед делује да је проблем пажње у настави сасвим јасан и познат. Пажња се у школи подразумева. Свако ко је радио у настави зна да је потребно привући и одржавати ученичку пажњу и да је пажња саставни елемент сваког школског часа. Али, шта је пажња и зашто је она важна за наставу? Да ли су теоријска одређења пажње једноставна, једнозначна и недвосмислена? У раду испитујемо концептуализовање пажње из угла наставе и школског учења, најпре кроз теоријску анализу традиционалних дефиниција пажње у психолошкој литератури, потом испитујемо једну од савремених филозофских поставки о пажњи, а у главном делу рада испитујемо појам пажње у настави и школском учењу у специфично педагошко-психолошкој и дидактичкој перспективи. Циљ рада је да се покаже да чак и елементарни преглед теоријских одређења пажње (какав дајемо у раду) потврђује да концептуализација пажње у настави и школском учењу није ни једноставна ни једнозначна и да се заснива на низу отворених теоријских питања и појмовних недоумица, што питање пажње чини нетривијалним, провокативним дидактичким питањем које изискује континуирано проблематизовање и истраживање.

Кључне речи: пажња, настава, учење, фокус, дидактика

¹ radujtesetrgovi@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-9289-9239>

УВОД

У први мах делује да је питање пажње у настави сасвим јасно. Сви знамо шта је пажња. У школи, пажња се подразумева. Свако ко је радио у настави зна да је потребно привући и одржавати ученичку пажњу и да је то саставни елемент сваког школског часа. Реченице као: „Обрати пажњу!“, „Молим за мало пажње!“, „Извини, пала ми је пажња.“ или „Не држи га пажња.“ – саставни су елементи свакодневне комуникације. Велика већина говорника (у нашем случају) српског језика, тренутно и у потпуности разуме значење таквих реченица, знајући из личног искуства шта је пажња. Свима нам је интуитивно јасно да реч „пажња“ упућује на глагол „пазити“ и на друге сродне речи (као опазити, спазити, припазити и др.).

Међутим, иако сви имамо мање-више сличне представе, веровања и интуиције о пажњи, отворено је питање да ли бисмо сви пружили исте или приближне дефиниције. Ако бисмо се и сложили око тога да је пажња, примера ради, будност, усмереност или усредсређеност свести, веома је вероватно да бисмо се разишли око тога шта тачно значе та будност, усмереност или усредсређеност, од чега се састоје, како се и зашто успостављају, одржавају или нарушавају, да ли су то једноставни, сложени, линеарни, разгранати, мрежно устројени или чак и системски процеси, да ли претходе другим психичким процесима или се формирају унутар њих.

У савременом васпитању и образовању пажња се све више проблематизује из угла изражених проблема са поремећајима пажње код ученика/ученица и у том смислу се често испитују могућа решења тог проблема у перспективи реорганизације наставе и школског живота (Marković i sar., 2012; Lazarević, 2013). Другим речима, питање пажње у настави често се јавља у негативном облику, као питање њене супротности – непажње или поремећене, нарушене пажње. Када дође до поремећаја и нарушавања пажње у настави, ремете се и нарушавају како сама настава тако и учење. Према томе, питање пажње једно је од фундаменталних питања успешне, делотворне наставе. Међутим, шта је уопште пажња и зашто је она важна за наставу? Да ли су теоријска одређења пажње једноставна, једнозначна и недвосмислена?

У раду се испитује концептуализовање пажње из угла наставе и школског учења. Тема је ограничена на школско учење (учење у настави) јер је и без теоријске разраде очигледно да проблем пажње у ваншколским, приватним, индивидуалним или неформалним условима има другачије карактеристике, с обзиром на специфичности наставе у смислу њене јавне и групно-комуникационе димензије. У раду се полази од тога да је пажња један од главних психичких чинилаца наставе и један од предуслова одвијања наставног процеса. Артикулисање, култивисање и структурирање пажње један су од суштинских циљева наставног процеса, јер савремена психолошка и педагошка истраживања показују да је пажња и 1) услов одвијања наставног процеса, али и 2) један од процеса који сам бива култивисан у настави. Стога, артикулација појмова о пажњи један је од кључних дидактичко-методичких задатака.

У раду се примењује теоријска анализа. Најпре се испитују традиционалне психолошке дефиниције пажње дате у репрезентативној литератури и издвајају се типична одређења. Потом се излаже једна савремена филозофска концепција пажње, специфична по пресудном значају додељеном пажњи у конституисању човековог свесног искуства. У средишњем делу рада излаже

се анализа појма пажње у настави и школском учењу у педагошко-психолошкој и дидактичкој перспективи. У дискусији се расправља о налазима и изводе се одређене дидактичке импликације.

Циљ рада је да се покаже да чак и елементарни преглед теоријских одређења пажње (приказан у раду) потврђује да концептуализација пажње у настави и школском учењу није ни једноставна ни једнозначна и да се заснива на више отворених теоријских питања и појмовних недоумица. То пажњу чини изузетно провокативном дидактичком темом, не само из угла решавања проблема непажње у настави већ и из угла основног дефинисања и разумевања. Рад је замишљен као сегмент теоријског оквира могућег истраживања пажње у настави, и у том смислу његова полазишта и налази тек су почетни корак за организацију интервјуа, фокус-група и студија случаја концептуализације, активирања и одржавања пажње у наставној пракси.

ОСНОВНА ПСИХОЛОШКА ОДРЕЂЕЊА ПАЖЊЕ

Вилијам Џејмс (*William James*) записао је да свако зна шта је пажња. Међутим, његови савременици из света науке тврдили су да се одговори на питање шта је пажња заправо сасвим разилазе и да су теорије пажње почетком 20. века биле у хаотичном стању (James, 1950; Mole, 2010; Wu, 2014; Van der Stigchel, 2016). У литератури се истиче да дефиниција пажње варира у зависности од главне психолошке концепције унутар које се врши дефинисање. Из угла когнитивизма, пажња се одређује као когнитивно-перцептивни процес усмерен ка спречавању преоптерећења когнитивног капацитета; из угла функционализма, као процес бирања информација чак и пре него што оне доспеју у свест; док се у неурофизиолошкој перспективи одређује као спремност, ишчекивање и оријентациони одговор у процесу пријема и обраде информација из окружења (Marković i sar., 2012). Свим одређењима је заједничко то да је пажња способност усмеравања менталних процеса на конкретне објекте или феномене, специфично филтрирање информација и базична функција која се налази у основи виших психичких операција, а типично је дескриптивно одређење пажње као „стања будности“ у којем се врши опажајна селекција чулних података (Marković i sar., 2012; Van der Stigchel, 2016).

Ако се размотре уџбеничке дефиниције у једном од уџбеника који се тренутно користе у гимназијама у Републици Србији, пажња се одређује као „когнитивни процес селекције информација или стање појачане будности“ (Milojević Apostolović & Jovanović, 2021, str. 73). У том уџбенику се истиче да без пажње човек не би могао да ствара опажај јер мозак нема капацитет да истовремено „прима и обрађује све чулне информације“ (Milojević Apostolović & Jovanović, 2021, str. 73). Пажња припрема организам за пријем информација и омогућује повезивање осета у опажаје (Milojević Apostolović & Jovanović, 2021). Један од истраживача визуелне пажње истиче да је ангажовање визуелне пажње од кључног значаја за интегрисање елементарних стимулуса и за пажњу наводи метафору „лепка“ у смислу везивања појединачних карактеристика визуелног опажања у „целовит перцепт објекта који се опажа“ (Gvozdenović, 2003, str. 246). Даље, истиче се да је пажња селективна, да се не задржава дуго на једном садржају и да флукутира (Milojević Apostolović & Jovanović, 2021).

У једном од наставничких приручника из психологије, пажња се одређује као „ментална усмјереност и усредсређеност на мали број значајних, битних елемената који имају средишње мјесто у свијести, уз занемаривање мноштва осталих, небитних“ (Trebješanin & Lalović, 2007, str. 35). Разликују се интензитет и обим пажње и наводи се да су они одређени бројним спољашњим и унутрашњим чиниоцима (Trebješanin & Lalović, 2007, str. 36). Интересантно је да се, према том уџбенику, у исходима наставе психологије наводи да ће ученик, на стандардном нивоу, моћи да наведе „како препознајемо пажњу код друге особе“, као и „да објасни спољашње и унутрашње чиниоце пажње“, док ће на вишем нивоу моћи да „предложи начине рјешавања проблема слабљења пажње код ученика“ (Trebješanin & Lalović, 2007, str. 38). То значи да ће ученик истовремено развијати теоријско артикулисање пажње, али и *власнијим искуством пажње*, властиту пажњу из првог лица и, што је једнако важно, пажњу код друге особе.

Психолошка одређења пажње даље истичу да је реч о изузетној способности „управљања и фокусирања менталне активности на одређени предмет“ (Milovanović, 2017, str. 278). Пажња је уједно и предуслов и резултат људске активности и доприноси игнорисању ирелевантних стимулуса онолико дуго колико је потребно да се заврши започета, целисходна активност (Milovanović, 2017). Поред тога, истиче се да је свесно управљање пажњом једна од, ако не и кључна, манифестација човекове слободне воље (Mole, 2010; Milovanović, 2017, str. 278).

У литератури се пажња одређује и као *систем* или *скупи*, *хијерархијски уређен низ процеса* селекције чулних података (Brinck, 2003; Nešić i sar., 2011). Даље се разликују ендогена и егзогена пажња: ендогена је вођена унутрашњим, субјективним чиниоцима, док је егзогена вођена и заснована на спољашњим стимулусима (Brinck, 2003, str. 1). Даље, ендогена пажња је под свесном контролом, док егзогена није (Popović & Zdravković, 2009).

Следећа разлика у типу пажње јесте разлика између *фокалне* – *сјајцијалне* пажње, усмерене на одређено место у простору, и пажње усмерене на одређени објекат – *ка објекту усмерена пажња*, при чему опсег фокуса пажње може да се контролише и у једном и у другом виду (Nešić i sar., 2011). Истиче се и тзв. градијент пажње, ефекат смањења ефикасности обраде информација са порастом опсега фокуса пажње, као и са удаљавањем стимулуса од центра области ка којој је усмерена пажња. Из општих психолошких теорија познато је и да се разликују *шенацијет* пажње – способност задржавања пажње на опаженом феномену док за то постоји потреба, као и *вићилност* – способност преношења фокуса пажње на други феномен или активност.

У психолошком и неурофизиолошком смислу, пажња се испитује у три аспекта: оријентација, филтрирање и претраживање, при чему пажња може да се фокусира на један извор осета – информација или да буде дистрибуирана на неколико њих (Nešić i sar., 2011). Пажња може да буде видљиво и невидљиво оријентисана: *покрећање очију* ка објекту – извору информација пример је отворене оријентације, а усмеравање пажње *без окрећања очију* пример је невидљиве оријентације (Nešić i sar., 2011).

Теоријска одређења пажње су разграната, диференцирана и воде ка важним појмовним недоумицама. Иако свесност заиста прати пажњу и мада *свесност* и *пажња* могу да се поистовете (као у дефиницији по којој се пажња „састоји од појачане свесности“), истраживања показују да може да се тврди да пажња и свесност – заправо нису исти, већ да је реч о два засебна нивоа

свести (Brinck, 2003, p. 1; Lamme, 2003). Даље, отвара се ново питање: да ли визуелна пажња претходи интеграцији стимулуса или их визуелни систем интегрише пре активирања пажње (Gvozdenović, 2003, str. 250)? Другим речима, да ли пажња увек прати визуелно опажање у раној фази или се тек накнадно активира?

Посебну тему представља питање концентрације. Према једном традиционалном одређењу, управо се концентрисање свести назива пажњом – пажња се поистовећује са концентрацијом (Marković, 1899). Међутим, савремена наука концентрацију одређује као једну од димензија пажње (свесно управљање пажњом), а дефинише је и као задржавање пажње на одређеном задатку, без ометања током одређеног временског периода (Moran, 2012; Van der Stigchel, 2018).² Изједначавају се концентрација и фокусирање пажње и наглашава се да добра концентрација зависи од радне меморије, а да пажња представља улаз у радну меморију (јер само оне информације на које усредсредимо пажњу, из сензорне меморије прелазе у радну меморију) (Van der Stigchel, 2018, p. 15). Међутим, током опажајних процеса и управљања пажњом, путем скретања или прекида пажње на нивоу сензорне меморије, у радну меморију могу да доспеју и безначајне информације и да тиме поремете и наруше концентрацију (Van der Stigchel, 2018). Јасно је да теоријско артикулисање концентрације и пажње није једнозначно јер зависи од истраживања памћења и можданих процеса. Неопходно је имати у виду истраживања капацитета радне меморије, а која може да варира од човека до човека и од ситуације до ситуације (Van der Stigchel, 2018). Све то потврђује да пажња и концентрација пресудно утичу на памћење и на друге активности мозга, услед чега имају кључну важност у учењу и развоју свих сегмената искуства, самим тим и у настави. А, као што је познато, пад концентрације све је израженији проблем савременог друштва и, посебно, школства.

Као што се види из наведених одређења, појам пажње није линеаран и имплицира бројне вишезначности и дилеме. У том смислу, одувек је представљао предмет филозофске, појмовне анализе. Један филозоф истиче обухватност појмовног одређења пажње: ако се пажња појављује у свим типовима мишљења, опажања, делања и понашања, тада задатак објашњења пажње постаје обиман колико и сама психологија као наука (Mole, 2010). Ако пажња прати све наведене процесе, поставља се питање – да ли је она њихов интегрални чинилац или је засебан процес: ако јесте засебан процес, како долази до синтезе са другим психичким процесима – а ако није, да ли је сам појам пажње као појединачног феномена уопште валидан (Mole, 2010)?

Уколико је појам пажње валидан, да ли се пажња концептуализује као „једноканални“, линеарни, или „вишеканални“, разгранати процес (Allport, Antonis, Reynolds, 1971)? Да ли је, заправо, легитимни приступ проблему пажње елиминационизам, према којем не може ни да се говори о пажњи, у смислу једнообразне „компјутационе функције“ или „менталне операције“ (Allport, 1992, p. 203).

Аутори сугеришу да није могуће (а није ни потребно) трагати за свеобухватном теоријом пажње, већ да је делотворније испитивати феномене у којима се пажња јавља и који их прате, како би се, „мало-помало“, развијањем различитих теоријских аспеката, изградио одговарајући скуп појмова о пажњи (Mole, 2010, p. 63).

2 Фокусирање или концентрисање пажње на конкретни задатак одређује се и као „извршна“ пажња, јер кроз когнитивну контролу извршава одређену активност (Van der Stigchel, 2018, p. 21).

ФИЛОЗОФСКА ПЕРСПЕКТИВА – ПАЖЊА: КЉУЧ СТРУКТУРЕ СВЕСТИ

Савремени филозоф Себастијан Вацл (*Sebastian Watzl*) пружа необичан појмовни оквир за дискусију о пажњи. Полазећи од теоријских и емпиријских истраживања пажње, Вацл брани тезу да пажња није један од елемената свести или засебан „капацитет“, већ да је она кључ структуре свести, да структурално конституише свест кроз организацију њеног тока између централних и периферних региона (Wu, 2014, p. 3; Watzl, 2017, p. 2). Пажња продире кроз вољне, сазнајне, опажајне, емоционалне, активне и пасивне нивое свесног искуства (Watzl, 2017, p. 2). Пажња, међутим зависи од менталних операција које је испуњавају у процесу давања првенства центру у односу на периферију (Watzl, 2017). У том смислу, пажња има карактер форме која уређује и организује садржину свести, тј. менталне операције. Вацл истиче да пажња јесте јединствен, обједињен феномен, иако није „јединствен, обједињен механизам или мождано својство“ (Watzl, 2017, p. 2–3). Пажња организује и интегрише различите приоритетне, централне структуре менталних и психичких процеса и самим тим у основи је свесног, намерама и циљевима вођеног искуства (Watzl, 2017, p. 3).

Према Вацлу, феномен пажње се примарно испољава у „фокализацији свести“, тј. у детерминисању изгледа и опажања појава у свести (Watzl, 2017, p. 169). Он указује на то да је појам „фокализација свести“, заступљен од првих одређења пажње у модерној психологији, нејасан и обојен аналогијом са изоштравањем фокуса камере, али напомиње да свест заиста „изоштрава“, тј. прецизира својства опажених феномена у распону од крајње одређених до крајње неодређених својстава (Watzl, 2017, p. 168–169). Наравно, може да се постави питање колико је центара и периферија у свести, да ли су линеарни или разгранати и каква је динамика организације центра и периферије?

У сваком случају, Вацл, на трагу Вилијама Џејмса, констатује да сваки човек, у складу са својим управљањем пажњом, заправо бира своју област универзума – или, друкчије речено, оно што одређени субјект поставља у средиште своје пажње – то се конституише као његово фундаментално искуство (Watzl, 2017, p. 3). Сама свест је обликована пажњом: пажња одређује сва свесна искуства субјекта. Из тога следи и да је пажња средиште човекове егзистенције: човеков центар пажње одређује и његова фундаментална егзистенцијална искуства.

ПАЖЊА У НАСТАВИ И ШКОЛСКОМ УЧЕЊУ

На самим почецима модерне дидактике, Јан Амос Коменски (*Johann Amos Comenius*) истиче да је пажња „светло вештине поучавања“, да су настава и учење без пажње некорисни, као и да пажња онемогућује лутање ученичке свести (Comenius, 1907, p. 183–187). Коменски више пута истиче пажњу као један од фундаменталних чинилаца наставе: млад човек који жели да „продре у тајне наука“ мора да „обрати пажњу“, а учитељ и наставник, ако желе да „просветле“ ученика, прво треба да му „побуде пажњу“ (Comenius, 1907, p. 183). Он наводи да пажња постаје и „друга природа“ учитеља и наставника, ако се интензивно и дуготрајно активира (Comenius, 1907,

р. 158). Коменски напомиње и да би учитељи и наставници требало да упоређују и размењују своје белешке о настави и да испитују све што је „ново“ и што им привлачи пажњу (Comenius, 1907, p. 159).

Познато је да се настава, у великој мери, састоји од поступака којима се активира и одржава ученичка пажња. У дидактичкој литератури се наводе „инсценацијске технике“ којима се активира пажња – постављање питања, одговарање, слушање, демонстрација, изазивање чуђења, драматизација (Meyer, 2002, str. 46). Наставна ситуација у школи има своју сценску, позоришну димензију: о вези пажње и позорнице (или позоришта) сведоче и саме речи: *йозор* (и *йозорносй*) – тј. пажња. Истраживања потврђују да школска постигнућа у високој мери стоје у корелацији са чиниоцима пажње, као што су селекција усмерена ка циљу, отпор на дистракције, задржавање и концентрација пажње. Настава и школско учење се заснивају у вољно управљаној пажњи: једна ауторка истиче да школско учење изискује „највиши могући степен вољне пажње“, константан преображај невољне у вољно управљану пажњу, одржавање фокализације и способност контроле чинилаца који ометају пажњу (Milovanović, 2001; Milovanović, 2017, str. 280, 291). Истиче се и да могућности развоја пажње у школском учењу нису разрађене онолико колико би то требало у складу са развојним процесима, посебно у смислу истраживања развоја пажње после „дванаесте године живота“, као и да је пажња друштвено условљена (Milovanović, 2017, str. 294).

Друштвена условљеност пажње у конкретном контексту учионице има посебну тежину. С обзиром на сложену друштвену ситуацију у учионици, на скуп сложених система изукрштаних интеракција и трансакција између ученика и наставника, поставља се питање утицаја друштвених фактора на опажање и пажњу код свих учесника наставне ситуације. Комуникација и узајамни односи у једном одељењу обухватају интраперсоналне, интерперсоналне и интергрупне односе и утичу на то како учесници тих односа опажају себе, једни друге, али и све процесе који се одвијају унутар сплета њихових интеракција (Havelka, 2012). Другим речима, интеракциона динамика у одељењу, у његовим различитим групама и видљивим (и невидљивим) релацијама, осећањима припадности, одбојности, као и личним особинама, диспозицијама и преференцијама учесника, утиче на интраперсонално, интерперсонално и интергрупно опажање и пажњу и, у овом или оном смислу, условљава је (позитивно или негативно) (Rot, 2014). Ако се има у виду да је опажање условљено и културним разликама, различитим традицијама, друштвеним навикама и ритуалима, стереотипима и предрасудама, показује се велики број чинилаца који, на различитим нивоима и у сложеним и разгранатим комбинацијама, могу да делују на опажање и активирање и одржавање пажње у одељењу. Поред тога, у ситуацијама са сложеним персоналним интеракцијама, на опажање и пажњу утичу и ставови, веровања, интересовања, вредности, интереси и краткорочно и дугорочно памћење, али и жеље, сазнања, па и заблуде учесника у интеракцијама (Havelka, 2012; Rot, 2014). Све наведено показује колико је пажња сложено, разгранато и вишедимензионално питање и колико пажња у компликованим интеракцијама наставног процеса измиче једноставним, једносмерним и линеарним концептуализацијама. Примера ради, одељења се разликују једна од других, а понашање ученика у истом одељењу може да варира од часа до часа, у зависности од интересовања за предмет или степена наклоности или одбојности према наставничком особљу. Не само то, доминантна расположења и интересовања

у одељењу могу да варирају не само у различитим већ и у једнаким спољашњим условима, услед различитих унутрашњих чинилаца, промена, позитивних или негативних приватних догађаја учесника наставног процеса. Процеси опажања у учионици, као и активирање, одржавање и управљање ученичком (али и наставничком) пажњом у свакој различитој ситуацији биће нов, другачији задатак. Примера ради, артикулисање пажње није исто у сасвим тихом и незаинтересованом одељењу и у одељењу веома радозналих али бучних ученика, склоних бунтовном или недисциплинованом понашању.

Треба напоменути да неуронаучна истраживања потврђују да су, у стању фокусиране пажње, мождани процеси сасвим усклађени са дешавањима у опажајном пољу субјекта (Goleman, 2013). Отуда, може да се каже да настава изискује усклађивање свесног ученичког искуства са дешавањима у учионици. Даље, психолошка истраживања истичу да пажња, заправо, „расте“, да се развија кроз активирање и, обрнуто, да заостаје и слаби, уколико се редовно не активира структурирано и фокусирано (Goleman, 2013, p. 9). Психолози напомињу и да је заједничко обраћање пажње („дељење пажње“) са децом пут ка успешном учењу (Goleman, 2013, p. 19).

Јоханес Рицлер (*Johannes Rytzler*), савремени шведски педагог, сматра да је пажња фундаментални васпитно-образовни феномен (Rytzler, 2017, p. 15). Према Рицлеру, настава и школско учење могу да се концептуализују као формирање, унапређивање и дистрибуирање пажње, при чему пажња постаје кључни чинилац интерсубјективног искуства наставе (Rytzler, 2017). Најосновнија, свима позната процедура којом одрасли привлаче и усмеравају пажњу детета, јесте „показивање“, „указивање на“ или „приказивање“ свега што се у свету одраслих, у друштву и култури, сматра вредним (Rytzler, 2017, p. 12). У школском контексту, аутори препознају специфичне „образовне“ гестове којима се нешто показује или приказује – од најједноставнијег наставничког геста показивања на табли или карти (Fankhauser & Kaspar, 2022, p. 163). Уз такве гестове, феномени постају уочљиви и наглашени (Rytzler, 2017, p. 12).

Аутори истичу и чињеницу да ученици повратно утичу на пажњу одраслих и да је мењају, истим типом показивања, указивања или приказивања и да се настава и школско учење одвијају у тачкама интеракција наставничке и ученичке пажње (Rytzler, 2017, p. 12–13). Рицлер напомиње и да процена пажње није једноставна: тихо и мирно одељење не имплицира нужно висок степен ђачке пажње, нити гласно и немирно одељење не имплицира нужно низак степен пажње. Коначно, као што смо напоменули, питање пажње у конкретной школској стварности често се формулише као супротно питање, питање непажње, питање ометања или поремећаја пажње (Rytzler, 2017, p. 21).

Захваљујући пажњи, кључни феномени из света науке, уметности и културе доводе се до изразите видљивости, постају блиски ученичком чулном опажању, постављени у чулно поље као својеврсни узорци, егземплари културе и цивилизације. У том смислу, Рицлеров приступ надовезује се на један од познатих дидактичких модела – „дидактика усмеравања пажње на феномене“ физичара и дидактичара Мартина Вагеншајна (*Martin Wagenschein*) (Meyer, 2002, p. 30). Вагеншајн је сматрао да, уместо систематског теоријско-наративног излагања свих релевантних садржаја – настава и школско учење треба да буду засновани на егземпларним случајевима који предметни садржаји отварају ученицима, привлаче њихову пажњу и буде њихово интересовање

– при чему егземплар није поједностављење сложеног садржаја, већ узорак са кључним одликама и својствима изворног феномена (Wagenschein, 2008; 2018; Korsgaard, 2019). Вагеншајн истиче „улазни пут“, тачку сусрета између ученика и садржаја учења, као и изразиту свесност ученика у сусрету са егземпларом (Wagenschein, 2018). При томе, психологија наставе и школског учења подржава дидактику егземпларних феномена: мали број егземплара не оптерећује пажњу, лако улази у опажајно поље, а „лако опажени стимулуси“ помажу одржавању ученичке пажње (Lucas & Bernstein, 2005, p. 64). Вагеншајн наглашава да поучавање кроз егземпларе подразумева „концентрацију“ и „интензификацију“ садржаја, као и својеврсно згушњавање, кондензацију, чиме се уједно привлачи пажња (Wagenschein, 2018, p. 2; Korsgaard, 2019, p. 279). Егземпларни случајеви непосредно усмеравају пажњу ка кључним одликама феномена који је предмет поучавања – они су својеврсна „инстанцијација“, тј. постављени пример са израженим својствима одређеног изворног феномена (Korsgaard, 2019, p. 273). Једна ауторка из области етике говори о (моралним) егземпларима као о „кукама“ за које се везују основи људског делања – то су отеловљени примери морално исправног делања који изазивају дивљење, интуитивно јасни без описа и појашњења (Zagzebski, 2017, p. 8). Отуда, није случајно да се у истраживањима наставе често употребљава метафора „пецати“ или „упецати“, у смислу поступака којима се привлачи и „хвата“ ученичка пажња (Landi, 2007; Marković 2020).

Аутори разликују две главне поделе пажње у учионици: подела на спољашњу и унутрашњу пажњу, као и подела на пажњу усмерену на наставне теме и пажњу неусмерену на наставне теме (Keller, Davidesco, Tanner, 2020). Спољашња пажња усмерена на наставне теме управљена је ка наставним материјалима и дискусијама, док је унутрашња пажња управљена ка повезивању нових појмова са познатим појмовима и теоријама и промишљању процеса учења и наставе; спољашња пажња неусмерена на наставне теме управљена је ка објектима и процесима у учионици без повезаности са наставном темом, док је унутрашња пажња неусмерена на наставне теме управљена ка приватним догађајима и тривијалностима и физиолошким потребама (Keller, Davidesco, Tanner, 2020).

Спољашњи показатељи пажње, од којих је кретање очију један од кључних, могу да заварују утисак о ученичком управљању пажњом. Примера ради, уколико ученици одлутају погледима док на монитору тече презентација – то не мора нужно да значи пад пажње или управљање ка ненаставним темама: тренуци слободног размишљања током процеса важни су за одржавање пажње, као што је то случај и са повременим паузама у извођењу наставе (Keller, Davidesco, Tanner, 2020; Ginns, Muscat, Naylor, 2023). Аутори истичу потребу за „оркестрацијом“ спољашње и унутрашње пажње (Keller, Davidesco, Tanner, 2020, p. 5). Коначно, у савременим концептуализацијама наставе говори се и о активирању „свесне пажње“ (приближан превод енглеског термина „mindfulness“) као о чиниоцу унапређивања квалитета наставе и школског учења (Marković, 2020).

Важно је напоменути да важећи програм наставе и учења за гимназију у Републици Србији (*Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназије* – у даљем тексту *Pravilnik*), поред 1) ученичке и 2) наставничке фокусираности и пажње, препознаје и 3) фокусираност или „фокус наставе“ (*Pravilnik*, 2020, str. 288, 292, 521). Та трочлана разлика упућује на чињеницу да пажња

није само субјективно схваћен процес већ и да носи своју објективну димензију. Другим речима, усмеравање и усредсређивање ученичке и наставничке свести мора да буде праћено усредсређивањем наставе као објективног процеса и примереним постављањем његових тежишта.

ДИСКУСИЈА

Као што је према налазима наведено, дефинисање пажње није ни једноставно ни једнозначно. На најопштијем плану, оно обухвата типична одређења од усмерености, тј. усмеравања менталних процеса, менталне усредсређености или стања будности, преко управљања и фокусирања менталне активности, до селекције података и свесности. Међутим, чим се са најопштијег плана анализа усмери ка специфичним својствима пажње и њиховим међусобним релацијама, отварају се појмовне вишезначности, од обухватности појмовног одређења пажње, преко питања њеног процесуалног и системског карактера, до питања могуће диференцијације различитих нивоа свести који су, првобитно, посматрани као јединствена целина. Теоријска одређења воде и до радикалне, контраинтуитивне, али теоријски оправдане тезе о неваљидности појма пажње и о његовом елиминисању, што додатно усложњава разумевање феномена. Истраживање концептуализације пажње постаје још компликованије ако се узме у обзир филозофска перспектива у којој је пажња кључ структуре свести. У тој перспективи, концептуализација пажње постаје један од кључних елемената разумевања свести у начелу. Налази потврђују да теоријско заснивање пажње не имплицира коначну, заокружену, једнозначну, недвосмислену, прецизну и јасну дефиницију. У том смислу, општи појам пажње обухвата низ појмова нижег степена општости и специфична теоријска одређења о веома диференцираним појединачним својствима, а општа дефиниција пажње зависи од дефинисања специфичних, појединачних својстава.

Међутим, управо се у тој сложености дефинисања и теоријске артикулације појма пажње крије кључна импликација за наставу. Активирање, усмеравање и одржавање пажње, као и решавање проблема њених поремећаја у настави нису једноставан задатак управо зато што на теоријском плану није најјасније шта тачно треба да се активира, усмерава и одржава и који је тачно сегмент психичких процеса нарушен у поремећајима пажње. А теоријска сложеност дефинисања пажње проистиче како из њене сложености тако и из њене централне улоге у психичком животу. Ипак, иако сложен и у одређеном степену двосмислен, појам пажње се често подразумева, не спецификују се његова сложена и отворена значења, не обрађује се често у педагошкој литератури и не експлицира се све док проблем нарушавања пажње не постане акутан и раширен.

Сложеност пажње у настави и школском учењу посебно је изражена у случају процене спољашњих показатеља пажње. Како налази показују, кретање очију (као кључни спољашњи показатељ) не мора нужно да значи управљање пажњом и, обрнуто, чињеница да ученици не гледају ка наставнику или табли не мора нужно да значи пад пажње. Поставља се питање да ли уопште располажемо сасвим поузданим спољашњим показатељима ученичког управљања пажњом? Како наставници уопште могу да знају да њихови ученици заиста управљају својом пажњом и да им је пажња активна?

Посебно је важна импликација која следи из наведене тезе о друштвеној условљености пажње (Milovanović, 2017, str. 294). Како установити и артикулисати утицаје сложене мреже друштвених релација у учионици на опажање и пажњу? И да ли је, и како, могуће активирати и одржавати пажњу ако су и школско окружење и друштвени контекст око школе засићени различитим и многобројним чиниоцима ометања, нарушавања и растурања пажње? И обрнуто: да ли су активирање, усмеравање и одржавање пажње једино наставнички задатак или је то питање организовања и уређења целокупне атмосфере, амбијента и етоса школе и школског окружења?

Све наведено сведочи да задатак разумевања и испитивања пажње у настави и школском учењу носи специфичну тежину и отвара низ практичних питања у специфичном контексту наставе. Примера ради, отворено је питање да ли је пажња у настави примарно когнитивно-перцептивни процес или процес бирања информација пре него што су оне уопште доспеле у ученичку свест. Иако то питање, на први поглед, делује као изолована теоријска дилема, оно носи важне практичне последице, јер усмеравање и фокусирање пажње у настави није исто у једном и у другом случају. Ако је пажња оријентациони одговор у процесу пријема и обраде информација из окружења, питање је који сегмент окружења је примаран за активирање и одржавање пажње у настави. Да ли су то поступци наставника или наставничка нарација, текст на табли и постерима, рачунарске презентације, наставна средства или сваки од тих елемената у обухватној целини наставног процеса? Ако је реч о сваком елементу, да ли сваки од њих изискује једнак степен усмеравања и фокусирања пажње? Ако је реч о различитим степенима усмеравања и фокусирања, како одредити њихову разлику?

ИМПЛИКАЦИЈЕ

Сада је могуће извести и неке од главних импликација наведених налаза за рад у настави. Пре свега, један од главних елемената припреме за наставнички позив могао би да буде детаљно теоријско и практично испитивање проблема пажње, како би се упознале теоријске вишезначности и сложеност разумевања. Као што је наведено, настава има своју сценску и драмску димензију, тако да, у том смислу, припрема за наставнички посао може да обухвати и упознавање са сценским наступом и техникама привлачења и одржавања пажње у драмским приказима.

Даље, како се данас живи у епохи дигиталних технологија које почивају на тренутном привлачењу пажње, а с обзиром на то да је пажња један од кључних елемената свесног искуства, како би се предупредили (или барем умањили) поремећаји пажње у настави, током припреме за наставнички позив могу да се истражују стратегије маркетиншких манипулација пажњом корисника. Себастијан Вацл истиче да је манипулисање пажњом, заправо, манипулисање „организовањем менталног живота“, а да је „борба за пажњу борба за менталну територију“, управо наводећи пример рекламних компанија (Watzl, 2017, p. 3). Другим речима, припрема за наставнички позив би свакако требало да подразумева испитивање и разумевање друштвене условљености пажње и утицаја који социјалне интеракције имају на опажање и пажњу.

Проблем пажње у настави је пресудан и у области наставних средстава. Истраживачи истичу појам „деконцентрисаног духа“ у временима истовремене употребе различитих медија, у

константном налету информација, а с обзиром на ограничења пажње (Ivić, 2019, str. 18). Наводи се да су дигитални медији и информационе технологије заправо засновани на „техникама прекидања“ и ометања пажње (Ivić, 2019, str. 19). Наставна средства, а специфично уџбеници, својим дидактичким дизајном не би требало да воде преоптерећивању или „растурању“ пажње већ фокусирању и усредређивању на централне, не периферне, елементе текста (Ivić, 2019, str. 24). С обзиром на то да је данас доба доминације слике, комбиновање различитих медија у дизајнирању наставних средстава требало би да буде вођено чињеницом да се за ученичку пажњу истовремено боре „различите врсте презентација“, што може да оптерети и поремети ограничене могућности пажње у пријему нових стимулуса (Pešikan, 2019, str. 71).

ЗАКЉУЧАК

Преглед елементарних одређења пажње који је приказан у раду показује да дефинисање пажње није ни једноставно ни лишено двосмислености. Кључна својства пажње веома су диференцирана и нису до краја јасно дефинисана. Самим тим, и практично артикулисање пажње у настави и школском учењу није једноставан задатак. Коначно, чак и елементарни преглед теоријских поставки о пажњи потврђује да је реч о средишњем феномену свесног искуства и психичког живота у целини.

Пред сваким видом наставе и школског учења постављају се задаци да привлаче, одржавају, задржавају и култивишу пажњу, и то на ученичком, наставничком и наставно-процесном нивоу. Отуда, проблем пажње би требало да буде заступљенији у дидактичко-методичкој литератури и истраживањима, и то не само кад је реч о поремећајима пажње већ и о општим питањима привлачења и одржавања пажње у настави. Било би значајно и корисно да се редовно објављују примери добре наставничке праксе активирања и усмеравања пажње, наставничке рефлексije о различитим аспектима управљања пажњом, као и да се организује већи број семинара, стручних скупова и дидактичко-методичких истраживања проблема пажње у настави. Налази показују да се пажња у настави, заправо, не подразумева, да је тек релативно позната и да је реч о феномену високог степена сложености који изискује континуирану теоријску разраду и практична испитивања. На крају, ако се има у виду да је настава феномен вишег реда јер претпоставља активирање и одржавање пажње великог броја субјеката у процесу, тада проучавање наставе, у великој мери, зависи од проучавања пажње. Ако је анализа представљена у овом раду исправна, испитивање појмова којима могу да се опишу и разумеју везе и међудејства пажње и наставе – један је од главних дидактичко-методичких задатака.

ЛИТЕРАТУРА

Allport, D. A., Antonis, B., Reynolds, P. (1971). On the division of attention: A disproof of the single channel hypothesis. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, Vol. 24, Issue 2, 225–235. Thousand Oaks: SAGE Journals. <https://doi.org/10.1080/00335557243000102>.

- Brinck, I. (2003). *The Objects of Attention*. Talk presented at the meeting of the European Society of Philosophy and Psychology Turin, July 2003.
https://www.academia.edu/887463/The_objects_of_attention?sm=b, датум приступа: 2. 6. 2024.
- Fankhauser, R., Kaspar, A. (2022). Gestures in the Classroom. *The Palgrave Handbook of Embodiment and Learning*, Kraus Anja, Wulf Christoph (eds.) (145–162). Cham: Palgrave Macmillan – Springer Nature Switzerland.
- Ginns, P., Muscat K., Naylor, R. (2023). Rest breaks aid directed attention and learning. *Educational and Development Psychologist*, Vol. 40, No. 2 (141–150). Melbourne, Abingdon: Australian Psychological Society – Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/20590776.2023.2225700>.
- Goleman, D. (2013). *Focus – The Hidden Driver of Excellence*. New York: Harper Books.
- Gvozdrenović, V. (2003). Early vision and visual attention. *Psihologija*, Vol. 36(3), 241–254. Beograd: Društvo psihologa Srbije. [In Serbian]
- Gvozdrenović, V. (2011). *Visual attention*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. [In Serbian]
- Havelka, N. (2012). *Social Perception*. Beograd: Zavod za udžbenike. [In Serbian]
- Ivić, I. (2019). Printed and digital textbooks. In: A. Pešikan, J. Stevanović (eds.). *Textbook – The old subject before the challenges of modern age* (13–29). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. [In Serbian]
- James, W. (1950). *The Principles of Psychology*, Vol. 1. New York: Dover Publications.
- Keller, S. A., Davidesco, I., Tanner, K. D. (2020). Attention Matters. How Orchestrating Attention May Relate to Classroom Learning. *CBE Life Sciences Education*, September 1, 19:fe5, 1–9. Rockville: American Society for Cell Biology. DOI:10.1187/cbe.20-05-0106.
- Comenius, J. A. (1907). *The Great Didactic – Part II*. London: Adam and Charles Black.
- Korsgaard, M. T. (2019). Exploring the role of exemplarity in education: two dimensions of the teacher’s task. *Ethics and Education*, Vol. 14 (3), 271–284, Abingdon: Taylor and Francis. DOI: 10.1080/17449642.2019.1624466.
- Lamme, V. A. F. (2003). Why visual awareness and attention are different. *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 7, Issue 1, 12–18. Cambridge MA: Cell Press. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)00013-X](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)00013-X).
- Lazarević, E. (2013). Recognizing and understanding attention deficit and hyperactivity for children in the primary school. *Pedagogija*, LXVII, 2, 2013, 267–281. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije – Forum pedagoga. [In Serbian]
- Lucas, S. G., Bernstein, D. A. (2005). *Teaching Psychology. A Step by Step Guide*. Mahwah New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Marković, M. (1899). Didactic Fragments. *Učitelj*, pedagoško-književni list. Organ Učiteljskog udruženja, godina VIII, sveska za april, 661–686. Beograd: Učiteljsko udruženje. [In Serbian]
- Marković, O., Taranović, N., Vasić, V., Tomić, K., Marković, M. (2012). The frequency of attention and behavior disorder in children with mild intellectual disability. *PONS – medicinski časopis*, 9(2), 48–53. Kruševac–Čuprija–Kragujevac: Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija – Zavod za javno zdravlje – Srpsko lekarsko društvo, Podružnica Čuprija – Društvo za neuronauke „Sozercanje”. DOI: 10.5937/pons1202048M. [In Serbian]

- Marković, B. (2020). Conscious attention – mindfulness as a factor in improving the learning context in 21. century. *Norma*, XXV, 2/2020, 131–139. Sombor: Univerzitet u Novom Sadu – Pedagoški fakultet. DOI: 10.5937/norma2002132M. [In Serbian]
- Meyer, H. (2002). *Türklinkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung*. Zagreb: Educa. [In Croatian]
- Milojević Apostolović, B., Jovanović, N. (2021). *Psychology – A Textbook for the 2nd Grade of Grammar School*. Beograd: Novi Logos. [In Serbian]
- Milovanović, R. (2001). *Learning and attention*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju. [In Serbian]
- Milovanović, R. B. (2017). Attention as a Factor in the School Performance of Adolescents. *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy – Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, XLVII (3)/2017 (275–301). Kosovska Mitrovica: Univerzitet u Prištini – Filozofski fakultet. DOI: 10.5937/ZRFFP47-14869.
- Mole, C. (2011). The Metaphysics of Attention. In: C. Mole, D. Smithies, W. Wu (eds.). *Attention – Philosophical and Psychological Essays* (60–77). Oxford: Oxford University Press.
- Moran, A. (2012). Concentration: Attention and Performance. In: Shane M. Murphy (ed.). *The Oxford Handbook of Sport and Performance Psychology*. Oxford: Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199731763.013.0006>.
- Nešić, M., Kostić, J., Čičević, S., Nešić, V. (2011). Neurophysiology of Attention. *Godišnjak za psihologiju*, Vol. 8, No. 10, 7–25, Niš: Univerzitet u Nišu. [In Serbian]
- Pešikan A. (2019). The function of pictures in textbook. In: A. Pešikan, J. Stevanović (eds.). *Textbook – The old subject before the challenges of modern age* (67–101), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. [In Serbian]
- Popović, M., Zdravković, S. (2009). Can deployment of attention be strategically controlled? *Psihologija*, Vol. 42(1), 61–78. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- Curriculum for Grammar Schools* (2020), Prosvetni glasnik, Godina LXIX [In Serbian] – Broj 4, 2. jun 2020, Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije. [In Serbian]
- Rot, N. (2014). *Principles of Social Psychology*. Beograd: Zavod za udžbenike. [In Serbian]
- Rytzler, J. (2017). *Teaching as Attention Formation – A Relational Approach to Teaching and Attention*. Doctoral Dissertaion, School od Education, Culture and Communication, Mälardalen University Press Dissertations. Västerås: Mälardalen University. Available at <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1066806/FULLTEXT02>, датум приступа: 21. 3. 2024.
- Trebješanin, Ž., Lalović, Z. (2007). *Psychology – A Manual for Teachers in the 2nd Grade of General Grammar School*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. [In Montenegrin-Serbo-Croatian]
- Van der Stigchel, S. (2016). *How Attention Works – Finding Your Way in a World Full of Distraction*. Cambridge–London: The MIT Press.
- Van der Stigchel, S. (2018). *Concentration*. Cambridge–London: The MIT Press.
- Wagenschein, M. (2008). Save the Phenomena. The Primacy of Unmediated Experience. Available at <https://www.natureinstitute.org/article/martin-wagenschein/save-the-phenomena-the-primacy-of-unmediated-experience>, датум приступа: 1. 6. 2024.

- Wagenschein, M. (2018). Teaching to Understand. On the Concept of the Exemplary in Teaching. Available at <https://www.natureinstitute.org/article/martin-wagenschein/teaching-to-understand>, датум приступа: 1. 6. 2024.
- Watzl, S. (2011). Attention as Structuring the Stream of Consciousness. In: C. Mole, D. Smithies, W. Wu (eds.). *Attention – Philosophical and Psychological Essays* (145– 173). Oxford: Oxford University Press.
- Watzl, S. (2017). *Structuring Mind – The Nature of Attention and How It Shapes Consciousness*. Oxford: Oxford University Press.
- Wu, W. (2014). *Attention*. London – New York: Routledge.

Aleksandar M. Milanković³²

University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Belgrade
Serbia

ATTENTION IN TEACHING AND SCHOOL LEARNING

Abstract: The issue of attention in teaching seems *prima facie* familiar and almost trivial. In the teaching practice, attention is taken for granted. Anyone who has worked in teaching knows that it is necessary to attract and maintain students' attention, and that it is an integral element of every school lesson. But what is precisely attention and why is it important for teaching? Are the conceptualizations of attention simple, unequivocal and unambiguous? In the paper, we examine the conceptualization of attention from the perspective of teaching and school learning, first through a theoretical analysis of traditional definitions of attention in the psychological literature, then we examine one of the contemporary philosophical positions on attention, and in the main part of the paper we examine the concept of attention in teaching and school learning from a specifically pedagogical-psychological and didactic perspective. The aim of our paper is to demonstrate that even an elementary overview of theoretical definitions (such as we provide in this paper) confirms that the conceptualization of attention in teaching and school learning is neither simple nor unambiguous and that it is based on a series of open theoretical questions and conceptual dilemmas, which makes attention a non-trivial and provocative didactic issue, requiring continuous elaboration and research.

Keywords: attention, teaching, learning, focalization, didactics

3 radujtesetrgovi@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0009-9289-9239>

УДК 159.955-053.4

Прејледни научни рад

Примљен 13/5/2025

Прихваћен 28/9/2025

Doi:10.5937/metpra28-58834

Мина Љ. Маврић¹

Универзитет у Новом Пазару, Департман за педагошко-психолошке науке,
Нови Пазар, Србија

Адмир Ђ. Метић²

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина, Србија

ЗНАЧАЈ СВАКОДНЕВНИХ ЖИВОТНО-ПРАКТИЧНИХ АКТИВНОСТИ У ПРОЦЕСУ ФОРМИРАЊА ПОЧЕТНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У КОНТЕКСТУ САВРЕМЕНИХ ПРЕДШКОЛСКИХ ПРОГРАМА

Сажетак: Овај рад истражује улогу свакодневних, животно-практичних активности као кључног фактора у раном развоју математичких појмова код предшколске деце. У фокусу је анализа когнитивних специфичности деце овог узраста, као и потенцијала ових активности за развој логичко-математичког мишљења. Теоријска основа рада обухвата савремене психолошке и педагошке приступе, при чему се посебно анализира метод Марије Монтесори и концепт ситуационог учења. Рад се ослања на квалитативну анализу примера из праксе и постојећих курикулума. Указује се на могућности примене мерних, серијалних и класификационих активности у функцији раног математичког развоја. Закључено је да увођење свакодневних активности у образовни процес може подстаћи функционално разумевање појмова, али да је неопходна систематска педагошка подршка и даљи емпиријски увид ради потврде ефикасности предложених приступа.

Кључне речи: животно-практичне активности, когнитивни развој, математички појмови, методички приступ, Монтесори метод, ситуационо учење

1 mina.mavric@uninp.edu.rs,  <https://orcid.org/0000-0001-5754-4867>

2 admir.metic@gmail.com,  <https://orcid.org/0009-0006-8354-3335>

УВОД

Развој почетних математичких појмова код деце предшколског узраста представља важан сегмент раног образовања који има далекосежне импликације за каснији школски успех и когнитивни развој. Иако се математика традиционално перципира као апстрактна и академски захтевна дисциплина, у раном детињству она добија конкретну, функционалну и животну утемељену димензију. Свакодневне животни-практичне активности, као што су мерење, серијација, класификација, оријентација у простору и бројање, представљају природно окружење у којем деца могу спонтано и смислено усвајати основне математичке појмове. Савремени предшколски програми, укључујући Опште основе предшколског програма (2006) и моделе попут „Година узлета“ (2018), све више препознају значај ових активности као основе за функционално учење. У том контексту, значајно је анализирати на који начин васпитачи могу да интегришу животну искуство деце са математичким садржајима и да користе педагошке приступе који су у складу са развојним карактеристикама деце. Предмет овог рада је анализа значаја свакодневних животни-практичних активности у процесу формирања почетних математичких појмова код деце предшколског узраста у светлу савремених програмских и методичких приступа. Циљ рада је да се, на основу теоријске анализе и примера из васпитне праксе, укаже на потенцијал животни-практичних активности за развој логичко-математичког мишљења код деце, као и да се идентификују методички принципи који могу унапредити ову праксу у складу са савременим педагошким и психолошким сазнањима. Рад је конципиран као стручна и теоријско-методичка анализа. Истраживање се ослања на квалитативни приступ, применом методе анализе садржаја релевантне литературе, програма и приручника, као и на опис и интерпретацију васпитне праксе. Рад не укључује емпиријско испитивање, већ настоји да путем синтезе постојећих сазнања понуди препоруке за примену животни-практичних активности у развоју математичких појмова. Истовремено, указује се на потребу за будућим емпиријским истраживањима која би систематски потврдила ефекте ових активности.

СПЕЦИФИЧНОСТИ КОГНИТИВНОГ РАЗВОЈА У КОНТЕКСТУ РАЗВОЈА МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА

Разумевање специфичности когнитивног развоја деце предшколског узраста представља кључни предуслов за планирање и реализацију образовних садржаја у области математике. Почетни математички појмови, који обухватају односе, мерења, класификацију, серијацију и оријентацију у простору и времену, захтевају пажљиво конципиране методичке приступе који ће бити усклађени са развојним могућностима деце и њиховим животним искуствима. Према теорији Пијажеа (Piaget), сазнајни развој детета одвија се кроз активну конструкцију знања у интеракцији са окружењем, при чему је когнитивни напредак условљен биолошким сазревањем и искуственим учењем. Његова теорија конкретних операција, карактеристична за предшколски и млађи школски узраст, указује на важност манипулативних активности као основног облика мисаоне обраде података (Prentović & Sotirović, 1998). Виготски (Vygotsky), као представник

социокултурне теорије и Московске психолошке школе, указује на пресудну улогу социјалне интеракције и језика у процесу учења. Концепт зоне наредног развоја, који се односи на простор између онога што дете може самостално да уради и онога што може уз подршку одраслог или вршњака, представља основу за планирање активности које су истовремено изазовне и доступне (Vigotski, 1983). Овај модел омогућава да се учење постави као покретач развоја, а не његов резултат, што је нарочито значајно у контексту увођења математичких појмова кроз ситуационе и животно-практичне активности. Брунер (Bruner) надограђује ове концепте у својој теорији репрезентативних система, где разликује акциону, иконичку и симболичку репрезентацију стварности. Он указује на важност постепене транзиције од конкретног ка апстрактном, при чему реч и појам добијају смисао тек уколико се надовезују на дечја искуства и деловање (Bruner, 2000). Употреба конкретних предмета, телесних активности и визуелних симбола омогућава деци да граде стабилне когнитивне структуре на којима ће касније надограђивати апстрактне појмове. Такође, он наглашава значај улоге одраслог у олакшавању преласка између различитих нивоа репрезентације. Савремени аутори из Србије и ширег региона, попут Прентовића и Сотировића, продубљују теоријске основе и нуде методичке импликације које указују на неопходност повезивања сазнајног, језичког и моторичког развоја у креирању математичког окружења за децу (Prentović & Sotirović, 1998). Савремени домаћи аутори такође доприносе разумевању специфичности предшколског узраста. Ибро и Гајтановић истичу значај раног формирања просторних односа, броја и облика као основа даљег разумевања математике, уз нагласак на постепену и контекстуалну изложеност деце овим појмовима (Ibro & Gajtanović, 2014). У новијој литератури посебно се истиче концепт ситуационог и контекстуалног учења који сугерише да деца најуспешније уче у реалним, животним ситуацијама које су за њих смислене и мотивишуће. Камии (Kamii, 1992) показује да се математичке компетенције не развијају механичким увежбавањем, већ кроз спонтано мишљење у интеракцији са стварним проблемима. Слично томе, Бредекамп (Bredekamp, 1996) наглашава важност контекста и смислености у учењу, јер деца задржавају и продубљују знање уколико му препознају функцију и вредност. У нашој педагошкој пракси, све више се уважавају принципи интегрисаног и доживљајног учења. Вукобровић и Милинковић указују на значај просторне оријентације као предуслова за разумевање односа и геометријских појмова, док Клеменовић истиче креативну функцију игре у процесу когнитивне диференцијације и апстракције (Vukobradović & Milinković, 2020; Klemenović, 2014). Неки савремени аутори указују на важност програмски утемељених приступа, као што су пројектна настава и тематско организовање садржаја, у циљу повезивања игровних и искуствених ситуација са развојем математичких појмова код деце предшколског узраста. Копас-Вукашиновићева (Kopas-Vukašinić, 2021) истиче значај континуитета у математичком образовању у предшколској установи и школи, наглашавајући да се почетни појмови броја, мере, просторних односа и редоследа најуспешније развијају у складу са дечјом природном радозналешћу, и то кроз функционалне, проблемски оријентисане активности у оквиру тематских целина и пројеката. У том контексту, Маврић и сарадници (2022, стр. 296) наглашавају да је иновативност пројектне наставе управо у томе што образовни процес усмерава ка осамостаљивању детета кроз активно учешће, за разлику од традиционалног приступа који често занемарује потребу за функционалним учењем.

На међународном нивоу, Клементс и Сарамa (Clements & Sarama, 2009) уводе концепт „трајекторија учења“ у раном математичком образовању који подразумева пажљиво планирану и постепену експозицију деце појмовима, кроз игру, експлорацију и вођене активности. Национална асоцијација за образовање мале деце (NAEYC, 2022) у својим смерницама истиче значај математизовања свакодневних ситуација, као што су дељење грицкалица, постављање стола, сортирање играчака и мерење времена до догађаја, као кључног ресурса за развој разумевања математике. Све ове теоријске перспективе конвергирају у заједничкој идеји: да је формирање математичких појмова у раном детињству могуће и пожељно, али само уколико се активности темеље на дечјем искуству, развојној сензитивности, спонтаности, игри и јасно структурираним методичким поступцима. Стога је улога васпитача не само да обезбеди материјално и социјално окружење које стимулише мисаону активност већ и да уме да препозна тренутке у којима се дете налази у зони наредног развоја и да понуди одговарајућу подршку.

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП У РАЗВОЈУ МАТЕМАТИЧКИХ КОНЦЕПАТА

Успешно развијање почетних математичких појмова код деце предшколског узраста захтева пажљиво планиране методичке приступе који почивају на разумевању когнитивних и развојних карактеристика деце, као и на уважавању њиховог свакодневног искуства. Методика математике у предшколском васпитању више није усмерена искључиво на формално увођење појмова, већ на контекстуализацију садржаја, интеграцију области развоја и стварање стимулативног окружења у којем дете активно учествује у процесу учења. Један од кључних методичких принципа јесте полазиште у реалном, животном искуству детета. Успешно развијање почетних математичких појмова код деце предшколског узраста захтева пажљиво планиране методичке приступе који почивају на разумевању когнитивних и развојних карактеристика деце, као и на уважавању њиховог свакодневног искуства.

Методика математике у предшколском васпитању више није усмерена искључиво на формално увођење појмова, већ на контекстуализацију садржаја, интеграцију области развоја и стварање стимулативног окружења у којем дете активно учествује у процесу учења. Један од кључних методичких принципа јесте полазиште у реалном, животном искуству детета. Савремена педагошка мисао наглашава да се апстрактни појмови најбоље усвајају када су повезани са ситуацијама из свакодневног живота и са активностима које имају лични смисао за дете (Prentović & Sotirović, 1998; Kamii, 1992).

У том смислу, концепт ситуационог учења представља основу за имплементацију математичких садржаја кроз игру, манипулацију и решавање конкретних проблема. Овај приступ је у складу са интегрисаним моделом учења који омогућава истовремено подстицање више области развоја – когнитивне, социјалне, језичке и моторичке. Математика у предшколском узрасту не треба да се третира као изолована дисциплина, већ као функционални део дечјег сазнајног света. На пример, мерење количина при припреми ужине, сортирање играчака по боји или облику, или бројање корака до игралишта представљају активности које имају јасан значај за

дете, али и изузетан потенцијал за развој математичких појмова. Стога је задатак васпитача да уочи овакве ситуације, планира их и усмерава тако да постану свесне образовне прилике. Као нарочито ефикасан методички ресурс у развоју почетних математичких појмова, препознаје се метод Марије Монтесори. Иако историјски формиран почетком 20. века, овај приступ је и даље савремен у контексту дечјих потреба и начина учења. У Монтесори окружењу, дете има слободу да бира активности и темпо учења, а дидактички материјали, укључујући и математичке, креирани су тако да подстичу конкретно искуство и самостално откривање појмова. Примена појмова броја, серијације, мерења и класификације реализује се кроз активности које су интегрисане у свакодневни живот, што омогућава дубоко и стабилно учење (Kačavenda & Hilčenko, 2014). Поред Монтесори методе, савремени методички приступи препознају значај игара као основног облика учења у раном детињству. Игра пружа контекст у којем дете активно учествује, доноси одлуке, решава проблеме и развија логичко размишљање.

Посебно место имају дидактичке игре које, уколико су добро осмишљене и адекватно примењене, могу пружити снажну подршку у формирању математичких појмова (Pavličić & Randelović, 2023). У том контексту, од суштинске важности је да игре остану спонтане, слободне и доживљене као задовољство, јер се само у таквом окружењу обезбеђује истинско учење. Методички приступ треба да подстиче конструктивистичке стратегије, дете не добија готова решења већ се охрабрује да само истражује, греша, поставља хипотезе и закључује. Тако се подстичу и вештине метакогниције, што је, према савременим истраживањима, један од кључних предиктора успеха у учењу математике у каснијем школовању (Clements & Sarama, 2009). У оквиру развојно-прикладне праксе, васпитачи треба да буду у стању да осмисле и прилагоде активности потребама и интересовањима деце, користећи материјале из њихове непосредне околине, што се у литератури препознаје као „математизовање свакодневице” (Bredenkamp, 1996; NAEYC, 2022). У прилог овоме говори и све већи број истраживања у којима се наглашава важност конкретног, телесног и манипулативног искуства у раном математичком учењу. Примена такозваних манипулатива, материјала који се могу тактилно и визуелно истраживати, у значајној мери олакшава формирање појмова као што су број, дужина, маса и запремина.

Да би ови приступи били успешно примењени, неопходно је да васпитачи поседују високе професионалне компетенције, како у домену развојне психологије и методике математике тако и у способности посматрања, дијагностиковања и планирања активности у складу са индивидуалним потребама деце. Савремени програми подржавају овакав приступ, промовишући активно учење, интегрисане садржаје и васпитача као истраживача и модератора процеса (Нове основе предшколског програма „Године узлета“, 2018). Уз све напред наведено, важно је истаћи да ниједан методички модел није универзалан. Најбољи резултати постижу се комбиновањем различитих приступа, прилагођавањем дечјим интересовањима и могућностима, као и отвореношћу за континуирано стручно усавршавање и рефлексiju о сопственој пракси.

Како истичу Сарама и Клеменс (2009), управо континуум између конкретног и апстрактног јсте оно што треба пажљиво градити, при чему се не сме журити са симболичким представљањем појмова пре него што су они довољно стабилизовани на конкретном нивоу. Да би ови приступи били успешно примењени, неопходно је да васпитачи поседују високе професионалне компетенције,

како у домену развојне психологије и методике математике тако и у способности посматрања, дијагностиковања и планирања активности у складу са индивидуалним потребама деце.

МОНТЕСОРИ МЕТОД И САВРЕМЕНИ ПРИСТУПИ РАЗВОЈУ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА

Марија Монтесори, италијанска лекарка и педагог, утемељила је специфичан васпитно-образовни систем усмерен на подстицање самосталности, индивидуализације и активног учешћа деце у процесу учења. Основу њеног метода представља уверење да је образовање природан процес који се спонтано одвија унутар сваког појединца. Метод подстиче унутрашњу мотивацију и самообразовање, полазећи од принципа „Помози ми да то урадим сам“ (Kačavenda & Hilčenko, 2014). У центру овог приступа налази се уређено и стимулативно окружење које пружа могућност избора и истраживања. Дете у оквиру Монтесори система истражује свет кроз покрете и сензорна искуства, а образовни материјали се дизајнирају тако да подрже конкретно искуство учења. Материјали се не користе искључиво у наставне сврхе, већ и као подршка когнитивном и сензомоторном развоју (Weisberg et al., 2013).

Игра и математичко мишљење

Игра заузима централно место у развоју детета у Монтесори методи, али није свака игра структурирана као дидактички алат. Важно је да игра остане слободна и да се не инструментализује, јер притисак одраслих може умањити њену развојну вредност (Weisberg et al., 2013). Дидактичке игре комбинују игру, рад и учење, али само ако их деца доживљавају као игру.

Копас-Вукашиновићева (2006) истиче да је игра најприроднији и најлакши начин учења, а „игра тренира решавање неочекиваних и неизвесних ситуација“ (Pavličić & Randelović, 2023, стр. 93). Монтесоријева описује игру као „дечји посао“, што указује на њен развојни потенцијал. Уместо да се деци нуде готова решења, подстиче се њихова креативност и самостално истраживање, јер је, како истиче Копас-Вукашиновићева (2006, стр. 177), „важнији процес него исход“.

Методи и средства у раду: Математика у Монтесори окружењу

У оквиру математичког курикулума, деци се пружају конкретна, сензорно обликована средства која омогућавају развој појмова броја, величине, редоследа и мере. Монтесоријева је веровала да свако дете поседује „математички ум“ – способност апстрактног мишљења – који се развија од рођења (Kačavenda & Hilčenko, 2014). Из тог разлога, посебно конструисани материјали, попут бројевне пруге, шипки, таблица и перли, уводе се прогресивно, од конкретног ка апстрактном. Учење започиње са познатим материјалима који су повезани са свакодневним животом, како би математика била разумљивија. Циљ није да се математика представи као

апстрактан и тежак предмет, већ као интегрисани део реалног искуства. У оквиру домаћег образовног система, значајну улогу има примена „Коцкалице“ – иновативног дидактичког средства које подстиче развој основних математичких појмова код деце у предшколском узрасту. Развијена као практичан резултат рада и стваралачке иницијативе студената Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Суботици, „Коцкалица“ представља пример успешне интеграције академског знања и методичке креативности. „Коцкалица“ је посебно прилагођена реализацији Нових основа програма „Године узлета“ и користи се у играма бројања, мерења, поређења и серијације. Њена вишеструка употребна вредност огледа се у томе што подстиче децу да уочавају односе и математичке структуре кроз игру, на начин који је усклађен са њиховим развојним карактеристикама и потребом за активношћу.

Манипулативни карактер „Коцкалице“ омогућава деци да путем конкретног искуства и активности развијају логичко мишљење и математичку компетенцију. Употреба оваквих манипулативних средстава, нарочито када се комбинују са отвореним моделима васпитања, значајно доприноси развоју унутрашње мотивације, самосталности и радозналости код деце у процесу учења (Kačavenda & Hilčenko, 2014). Оваква средства, која су настала унутар националног контекста и културе, додатно подржавају принципе интегрисаног приступа учењу и развоју математичког мишљења кроз игру.

Критички осврт и изазови примене

Иако је Монтесори приступ глобално распрострањен и високо вреднован, није без ограничења. У контексту савременог предшколског система у Србији, примена овог модела захтева адекватну едукацију васпитача, прилагођавање окружења и дидактичког материјала, као и структурну подршку установе. Неки аутори указују на ограничену флексибилност метода у групном раду, као и на мањак формалне евалуације ефеката у домаћем контексту (Vukobradović & Milinković, 2020). Даље, критика се односи и на то што се Монтесори метод у пракси понекад редукује на механичко коришћење средстава без разумевања дубље педагошке логике која стоји иза њих. Потребно је обезбедити да се активности спроводе у складу са унутрашњом логиком развоја детета, а не као формални задатак. Монтесори приступ представља значајан допринос развоју методике учења математике у раном детињству, али његова примена захтева контекстуализацију, критичко преиспитивање и повезивање са националним курикулумским оквирима. Даљи развој и истраживања у овом пољу могу допринети бољем разумевању и применљивости овог модела у савременом предшколском васпитању и образовању.

МАТЕМАТИЧКЕ АКТИВНОСТИ У СВАКОДНЕВНИМ ЖИВОТНИМ АКТИВНОСТИМА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

У математици, опажање, разумевање и практично мерење различитих величина, као што су дужина, запремина и маса, представљају важне вештине које се развијају кроз разне методе мерења. Деца уче кроз искуство како да процењују величине и користе мере за одређивање

објеката и појава у свом окружењу. На пример, игре истраживања и експериментирања са неструктурираним материјалима, попут воде, пластелина, теста, песка, лишћа, плодова, дугмића, ситног материјала и амбалаже, пружају одличне могућности за овакво учење (Opšte osnove predškolskog programa, 2006). У свакодневним животним ситуацијама са децом предшколског узраста, мере и мерења играју важну улогу у њиховом развоју и учењу. Кроз активности које укључују мерење деца стичу различите вештине и разумевање концепта величина, количина и односа међу њима. Када деца уче о мерењу у вртићу, то може бити кроз активности попут мерења висине, масе, дужине, запремине или количине. На пример, мерење висине једног детета у односу на друго дете или мерење дужине одређеног предмета. Игра „Улови миша“ представља едукативну активност која интегрише физичке активности са учењем почетних математичких појмова, као што су мерење дужине, поређење и серијација. Активност је погодна за децу старијег предшколског узраста, која се након адекватне методичке припреме деле у две групе: „мишеве“ и „мачке“.

У групи, двоје деце игра улогу мачака, док остали учествују као мишеви. Мишевима се помоћу штипаљки причвршћују траке (репићи) различитих дужина. Задатак „мачака“ је да ухвате „мишеве“ тако што им уклањају траке са леђа. Када су сви мишеви ухваћени, игра прелази у математичку активност, где деца пореде дужине репића, процењују их и упоређују са претходним мерама. На крају, репићи се могу поређати у серијални низ, чиме се уводе основне вештине серијације, распоређивања објеката по растућим или опадајућим нивозима.

За мерење дужине „Улови миша“ је одлична игра у повезивању са физичким активностима. Ове активности подстичу когнитивни развој код деце кроз развијање способности опажања, поређења и разумевања односа између различитих величина. Здравствени прегледи деце такође укључују мерење висине, телесне масе, броја зуба и друге физичке карактеристике. Ове информације се могу користити за праћење раста и развоја детета, као и за прављење графикона и поређења са другом децом истог узраста. Кроз коришћење различитих играчака, алата за мерење, ситних предмета и игара које укључују мерење звука, покрета и друге физичке величине, деца стичу практично искуство и развијају математичке вештине. Укратко, мере и мерења у свакодневним животним ситуацијама са децом предшколског узраста омогућавају деци да истражују, уче и развијају различите вештине кроз практичне активности које подстичу њихов развој и разумевање природе која их окружује. Мерење висине, мерење масе, мерење дужине, мерење запремине, мерење времена само су неке од активности мерења, поређења и процењивања кроз које деца стичу основно разумевање математичких концепата, развијају моторичке вештине, уче прецизност и логику, те развијају способност опажања и поређења различитих величина и карактеристика (ООРР, 2006).

Кроз упознавање околине, деца могу применити различите концепте мерења, поређења и процењивања у свакодневним ситуацијама. На пример, док истражују парк или игралиште, деца могу мерити удаљеност између различитих тачака користећи своје кораке као јединицу мерења. Такође, могу мерити висину дрвећа или дужину клацкалице како би стекли осећај за величине и односе у простору. У кућном окружењу, деца могу мерити количину воде у чаши користећи кашичицу или чашу као референтну меру. Такође, док се играју са коцкицама или играчкама,

деца могу упоређивати величине и облике како би развила разумевање концепта запремине и облика. Кроз ове једноставне активности мерења у свакодневном окружењу, деца не само што развијају математичке вештине већ и стварају везе између апстрактних појмова и конкретних ситуација, што им помаже да боље разумеју свет око себе и стичу боље разумевање просторних односа и величина у свом окружењу.

Једна од основних математичких вештина која се развија у предшколском узрасту јесте бројање. Кроз различите активности у свакодневним ситуацијама деца се упуштају у бројање објеката, што им помаже да схвате појам броја и однос између бројева. На пример, док деца помажу родитељима у домаћинству, могу бројати воће у корпи, кораке при шетњи или чак и одрађене задатке. Серијација, која се односи на редослед или распоред објеката по одређеним критеријумима (величина, боја, облик), такође, игра кључну улогу у математичком разумевању (ООРР, 2006). Деца често серирају предмете током игре, ређајући их од највећег до најмањег или према бојама, што развија њихове способности разумевања узрочно-последичних односа и логичког мишљења. Класификација предмета на основу њихових заједничких карактеристика је још једна важна математичка активност која се може применити у свакодневним ситуацијама. Деца често класификују предмете према боји, облику, величини или материјалу, чиме развијају основне вештине категоризације. Приликом игре са блоковима, деца могу груписати блокове према њиховој боји или облику, што им помаже да схвате појам скупа и интеракцију међу објектима у том скупу (ООРР, 2006). Класификација је такође кључна за разумевање математичких операција, јер омогућава деци да препознају узорке и повезаност међу различитим елементима. Разумевање геометријских облика и њихових својстава, као и развијање просторне свести, један је од важнијих аспеката математичког развоја у предшколском узрасту. Активности које укључују манипулацију са геометријским облицима, као што су кругови, квадрати, троуглови и правоугаоници, помажу деци да схвате основне особине тих облика, као што су број страница, углови и однос међу њима. „Геометријски појмови у основном математичком образовању су основа за изградњу теорије геометрије која је потребна да се зна у многим животним ситуацијама“ (Ibro & Gajtanović, 2014, str. 194). На пример, током игре са слагалицама, деца могу препознавати и класификовати облике и употребљавати их за израду објеката, што развија њихове просторне способности и фину моторику. Кроз свакодневне активности деца такође развијају просторне вештине, попут оријентације у простору, које су есенцијалне за разумевање односа међу објектима.

„Свака активност човека условљена је оријентацијом у простору: кретање, манипулативно и интелектуално стваралаштво. Изграђен основни систем просторних односа олакшава развој способности за опажање сложених просторних односа и пребацивање тих односа на ментални план“ (Vukobradović & Milinković, 2020, str. 99). У ситуацијама као што су игре у парку деца могу користити термине попут „испод“, „изнад“, „поред“, „преко“ како би лоцирала предмете у простору. Ове активности деци омогућавају да развијају менталне представе о простору, што је темељ за будуће учење геометрије. Временско сазнање и способност мерења времена такође су значајни делови математичког развоја. Развијање ових појмова није предмет само васпитно-образовне области развијања математичких појмова већ и упознавања околине, јер се већи део тих појмова интуитивно развија у млађем узрасту везано за ситуације и процесе у непосредној околини.

Деца често развијају основно разумевање времена кроз активности у којима користе сат, календар или чак говоре о дневним рутинама. Кроз игре које укључују процену трајања активности, као што је „колико траје да се направи колач“, деца стичу осећај за време, његов ток и однос између различитих временских интервала. Такође, активности попут рачунања дана до одређеног догађаја (рођендана, празника) омогућавају деци да боље разумеју појмове као што су прошлост, садашњост и будућност. Поред тога, мерење времена у свакодневним животним ситуацијама, као што је време проведено у игри или чекање на ред у продавници, деци омогућава да развијају основне математичке операције у контексту реалних искустава (Najdanović, 2012). Примена математичких садржаја у реалним, свакодневним ситуацијама представља један од најефикаснијих начина за развој почетних математичких појмова код деце предшколског узраста. Савремене теорије учења, попут конструктивистичких и ситуационих, наглашавају значај контекста, функционалности и активног ангажовања детета у процесу стицања знања. Уместо формалног подучавања апстрактних концепата, деца најефективније усвајају математичке појмове када их примењују у смисленим и конкретним животним околностима.

Емпиријска истраживања спроведена у оквиру програма Building Blocks, који су развили Клементс и Сарама, показала су да деца постижу значајно боље резултате у областима броја, мерења, серијације и геометрије када се учење одвија кроз структуриране, контекстуализоване активности, уместо кроз формалне дидактичке приступе. У великој кластер-рандомизованој студији, која је обухватила 42 предшколске установе и више од 1300 деце, показано је да овакви приступи доводе до значајног напретка у развоју математичких способности (Clements & Sarama, 2009; Clements et al., 2011). Један од основних концепата који се развија кроз животно-практичне активности јесте класификација. На пример, када дете учествује у сортирању гардеробе по боји, величини или намени, оно ангажује своје перцептивне и когнитивне капацитете на начин који подстиче формирање појмова скупова и односа. Истраживања указују на то да су класификационе вештине од суштинског значаја за касније успешно решавање сложенијих логичко-математичких задатака (Clements & Sarama, 2007).

Слично томе, активности серијације, попут постављања стола по одређеном редоследу (тањир, прибор, чаша), омогућавају деци да уоче и примене логички поредак, чиме се граде основе за разумевање броја и позиције. Кроз овакве активности деца спонтано уче да повезују објекте на основу величине, количине или функције, што подстиче развој концепта редоследа и броја (Clements & Sarama, 2009). Припрема ужине, у оквиру које дете броји кексиће, дели чаше воде или мери количине састојака, представља изузетну прилику за развој појмова мерења, поређења и пропорције. Истраживања показују да манипулација стандардизованим, али деци разумљивим мерама као што су „једна шоља“ или „једна кашика“ доприноси постепеном разумевању бројева и квантитативних односа (Clements & Sarama, 2014). Метанализом савремених приступа предшколском образовању, Метић (Metić, 2024) указује на то да простор и свакодневне рутине у вртићу не представљају пасивну позадину дечје активности, већ потенцијалне носиоце учења. Када се животно-практичне активности попут доласка, пресвлачења, обедовања и распоређивања материјала интегришу у васпитно-образовни процес на промишљен начин, оне могу да допринесу развоју логичко-математичког мишљења, као и оснаживању аутономије и критичког промишљања код деце.

Просторна оријентација, као основа за разумевање геометријских појмова, може се развијати кроз активности попут распоређивања играчака „из ормара“, „испод стола“ или „поред врата“. У овим активностима дете уочава просторне релације и формира когнитивне мапе које ће му касније омогућити усвајање апстрактнијих геометријских садржаја (Clements et al., 2011). На крају, симболичка игра, попут игре „продавнице“, у којој дете одређује цене, „плаћа“ и „враћа кусур“, обухвата интегрисане елементе математичког и социјалног учења. Овакве игре омогућавају деци да примене бројевне вредности у друштвеном контексту, што подстиче не само разумевање појмова количине и вредности већ и развој комуникационих и социјалних вештина (Bredekamp, 1996; NAEYC, 2022).

Улога животно-практичних активности у развоју почетних математичких појмова све више добија потврду и у институционално релевантним документима и емпиријским истраживањима. Тако, извештај Националног истраживачког савета САД (National Research Council, 2009), који представља свеобухватну синтезу налаза о учењу математике у раном детињству, наглашава потребу за ангажовањем деце у активностима које су укорењене у њиховом свакодневном животу. Овај извештај је постао веома утицајан у стручној јавности, а његов значај и применљивост потврђује и Прамлинг-Самјуелсонова (Pramling-Samuelsson, 2010), која у свом осврту указује на то да је реч о капиталном делу које представља мост између теоријских сазнања и практичних смерница за образовање у предшколском узрасту. Животно-практичне активности пружају богате могућности за подстицање математичког мишљења код деце предшколског узраста. Њихова вредност није само у ангажовању деце на смислен начин већ и у томе што су поткрепљене резултатима бројних емпиријских истраживања која показују да је овакво учење функционалније, трајније и развојно прикладно у односу на традиционалне форме подучавања. Математичко образовање у раном узрасту омогућава деци да развију љубав и интересовање према математици и поставе темељ за успешан даљи академски развој.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРЕДЛОЗИ

Математичко образовање чини неизоставни део општег образовања. Оно започиње од рођења детета, док институционално почиње у вртићу, предшколској установи и школи, где се уводе основни математички појмови. Квалитет усвајања ових појмова, као и однос према математици и учењу уопште у великој мери зависе од васпитача и учитеља. На свим нивоима нашег образовног система постоје недостаци, јер се често не узимају у обзир захтеви савременог образовања, а материјални услови неретко представљају препреку развоју наставног кадра и самих установа. Неки радови у домаћој педагошкој литератури доследно указују на конкретне системске, кадровске и материјалне препреке у српском образовном систему. Тако студија „Образовна политика Републике Србије – између интегративног и инклузивног модела“ (Вегић, 2022) указује на неадекватне техничке и радне услове, изостанак стручне подршке и слабљење мотивације код наставног кадра, што може довести до деградације квалитета образовања. Хебибова и Спасеновићева (Hebib & Spasenović, 2011) у раду „Школски систем Србије – стање

и правци развоја“ истичу да су бројне реформе у систему увођене у праксу без довољне инфраструктурне и кадровске припреме.

Слично томе, Шаљићева монографија *Inkluzivno obrazovanje: Ideal ili realnost?* (Šaljić, 2023) указује на то да су ресурси за инклузивно образовање често недовољни, што озбиљно угрожава ефективну примену ове идеје. Резултати PISA 2022 истраживања показују да су просечни резултати српских ученика из математичке, читалачке и научне писмености (око 440–447 бодова) стабилно заостали за OECD просеком (472–485 бодова), с тим што се у читању и науци бележи благи напредак у односу на 2018. годину, док у математици бележимо пад од приближно осам бодова. Марина Виденовић истиче да су резултати у Србији током последње деценије константно око четрдесет бодова испод просека, те да приближно 40% ученика не испуњава основне стандарде функционалне писмености (Videnović, 2024).

Драгица Павловић Бабић и Александар Баућал показују да се успех у математици све више доводи у везу са социјално-економским статусом ученика (13% варијанте у 2022, у поређењу са 8% у 2018), што указује на растуће неједнакости у приступу квалитетном образовању (Pavlović Babić & Baucal, 2024). У раду Љиљане Лазаревић и Ане Орлић, заснованом на мултиново анализи PISA 2012 података, показано је да и индивидуалне карактеристике ученика (као што су анксиозност, самоперципирана способност и навике у учењу) и атрибути школе подједнако утичу на резултате у математици, што упућује на потребу за свеобухватним интервенцијама како на нивоу ученика тако и на нивоу образовних институција (Lazarević & Orlić, 2018). Основне карактеристике дечјег сазнајног развоја у контексту развоја математичких појмова најбоље се могу објаснити кроз теорије когнитивног развоја, које објашњавају специфичности дечјег мишљења и развоја, природу и карактеристике почетног математичког сазнања. По свом карактеру и развојним ефектима, учење деце предшколског узраста разликује се од учења школског детета и одраслих. Док у школском учењу и учењу одраслих доминира стицање логичког искуства, у учењу предшколског детета су, поред симболичког искуства, од значаја и чулно искуство (које се развија кроз чула и опажање) и моторичко искуство (које се стиче кроз кретање, манипулисање и друге тактилне интеракције с објектима из стварности). За успешно почетно математичко образовање важно је организовати процес учења тако да, посебно код млађих узраста, деца имају прилику да стекну и чулно и моторичко искуство. Примена математичких садржаја у реалним, свакодневним ситуацијама представља један од најефикаснијих начина за развој почетних математичких појмова код деце предшколског узраста. Савремене конструктивистичке и ситуационе теорије учења истичу значај контекста, функционалности и активног учешћа детета у процесу стицања знања. Уместо формалног подучавања апстрактних концепата, деца најефективније усвајају математичке појмове кроз конкретне животне околности, у оквиру активности које су им блиске, значајне и развојно прикладне.

Емпиријска истраживања спроведена у оквиру програма *Building Blocks*, који су развили Клементс и Сарама, указују на значајне предности контекстуализованих активности у односу на формалне дидактичке приступе. У великој кластер-рандомизованој студији, која је обухватила 42 предшколске установе и више од 1300 деце, показано је да деца која учествују у структурираном, али животно релевантном окружењу постижу боље резултате у областима броја, мерења,

серијације и геометрије (Clements & Sarama, 2009; Clements et al., 2011). Ови резултати потврђују значај приступа који комбинује игру, манипулацију материјалима и активну дечју улогу у процесу учења. Различите животно-практичне активности, као што су сортирање гардеробе, постављање стола, припрема ужине, или симболичка игра у „продавници“, представљају примере интеграције математичких појмова у свакодневни живот. Такве активности омогућавају развој концепата класификације, серијације, мерења, просторне оријентације и симболичке репрезентације, чиме се постављају основе за касније учење сложенијих математичких садржаја (Clements & Sarama, 2007, 2009, 2014; Bredekamp, 1996; NAEYC, 2022). Иако рад нема форму оригиналног емпиријског истраживања, он пружа систематизован преглед релевантних теоријских и практичних сазнања и указује на могуће моделе примене у васпитно-образовној пракси. Конкретно, рад нуди валидну основу за развој акционих истраживања у предшколским установама која би, кроз квантитативне и квалитативне методе, могла испитати ефекте предложених активности на когнитивни развој деце, као и на њихову мотивацију, самосталност и функционално коришћење математичких појмова.

У том смислу, будућа истраживања би требало да се усмере на:

- систематску евалуацију ефеката животно-практичних активности у различитим контекстима,
- компаративну анализу утицаја традиционалних и интегрисаних приступа на развој почетних математичких појмова,
- испитивање улоге васпитача као медијатора у процесу увођења математичког садржаја у спонтане дечје активности.

У предшколском периоду, животно-практичне активности имају далеко ширу улогу од саме подршке учењу математике – оне доприносе свеобухватном развоју детета кроз спајање васпитних, образовних и социјалних елемената. Њихова вредност није само теоријски препозната већ је и потврђена бројним истраживањима, што оправдава њихову систематску примену у савременој предшколској настави и методичкој пракси. Овај рад наглашава да животно-практичне активности представљају један од најприлагођенијих и најефикаснијих начина за развијање почетних математичких појмова код деце тог узраста. Ослањајући се на конструктивистичке и ситуационе парадигме учења, заједно са резултатима бројних емпиријских истраживања, долази се до закључка да деца најефикасније савладавају математичке садржаје кроз активно учешће у свакодневним, животно значајним ситуацијама. Примери попут активности сортирања, упоређивања, мерења или симболичке игре омогућавају деци да на практичан и функционалан начин развију разумевање појмова као што су број, простор, величина и вредност. Сходно томе, овај рад служи као полазиште за даље разматрање и истраживање интегрисаних методичких приступа у развоју математичког мишљења код деце предшколског узраста.

ЛИТЕРАТУРА

- Beric, J. (2022). Education policy of the Republic of Serbia – between integrative and inclusive models. *Politička revija*, 73(3), 193–216. <https://doi.org/10.22182/pr.7332022>. [In Serbian]
- Bredenkamp, S. (1996). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (3rd ed.)*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. [In USA]
- Bruner, J. S. (2000). *Culture of education*, Zagreb: Educa. [In Croatian]
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*, New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203883389>. [In USA]
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2007). *Early childhood mathematics learning*. In: F. K. Lester (ed.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (461–555). Charlotte, NC: Information Age Publishing. [In USA]
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math (2nd ed.)*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203520574>. [In USA]
- Clements, D. H., Sarama, J., Spitler, M. E., Lange, A. A. & Wolfe, C. B. (2011). Mathematics learned by young children in an intervention based on learning trajectories: A large-scale cluster randomized trial. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(2), 127–166. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.42.2.0127>. [In USA]
- Hebib, E. & Spasenović, V. (2011). School system of Serbia – state and directions of development. *PEDAGOGIJA*, LXVI, 3, 66(3), 373–383. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_reff_1166. [In Serbian]
- Ibro, V. D. & Gajtanović, Z. (2014). *Developing mathematical concepts in preschool children*. Leposavić: Učiteljski fakultet. <https://doi.org/10.5937/zrufpl1408185I>. [In Serbian]
- Kačavenda, A. & Hilčenko, S. (2014). *Dice - a methodical manual for a didactic-manipulative tool*. Subotica: Visoka škola za obrazovanje vaspitača i trenera. [In Serbian]
- Kamii, M. (1992). *Piaget's theory and early childhood education*, New York: Teachers College Press. [In USA]
- Klemenović, J. (2014). What and how do today's children play? *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje / Croatian Journal of Education*, 16(1), 105–126. <https://doi.org/10.15516/cje.v16i0.117843>. [In Croatian]
- Kopas-Vukašinović, E. (2006). The role of play in the development of children of preschool and younger school age. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 174–189. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0601174K>. [In Serbian]
- Kopas-Vukašinović, E. (2021). Mathematics in pre-school and school: program specifications and opportunities for achieving continuity. U: M. Vujačić (ur.). *Metodički aspekti nastave matematike IV* (str. 17–30). Jagodina: Učiteljski fakultet. [In Serbian]
- Lazarević, B. Lj. & Orlić, A. (2018). PISA 2012 mathematics literacy in Serbia: A multilevel analysis of students and schools. *Psihologija*, 51(4), 413–432. <https://doi.org/10.2298/PSI170817017L>. [In Serbian]
- Mavrić, M., Bećirović-Alić, M. & Lipovac, V. (2022). Project learning in preschool institutions. *Linguistics and Culture Review*, 6(S5), 292–305. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v6nS5.2173>. [In USA]

- Metić, A. (2024). Kindergarten in the role of a learning community. *Univerzitetska misao*, 23, 146-155. <https://doi.org/10.5937/univmis2423149M>. [In Serbian]
- Ministry of Education of the Republic of Serbia. (2006). General basics of the preschool program, „Službeni glasnik RS“, br. 14/2006. https://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2006_11/t11_0198_e001.htm. [In Serbian]
- Ministry of Education, Science and Technological Development. (2018). *New foundations of preschool education programs: The take-off years*. Београд: АЗДС. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>. [In Serbian]
- Najdanović, M. S. (2012). Mathematization of relations in preschool children. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 1(2), 61–72. <https://doi.org/10.5937/Sinteze1202061N>. [In Serbian]
- National Association for the Education of Young Children. (2022). Developmentally Appropriate Practice Position Statement. Preuzeto sa <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>. [In USA]
- National Research Council. (2009). Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12519>. [In USA]
- Pavličić, Z. & Randelović, M. (2023). The cube as a didactic tool in preschool mathematics education. *Univerzitetska misao – časopis za nauku, kulturu i umjetnost*, 22, 90–99. <https://doi.org/10.5937/univmis2322090P>. [In Serbian]
- Pavlović Babić, D. & Baucal, A. (2024). *The power of student socio-economic status in shaping performance in mathematics*. Београд: Филозофски факултет. https://empirijskaistrazivanja.org/wp-content/uploads/2024/04/EIP2024_book_of_abstracts.pdf. [In Serbian]
- Pramling-Samuelsson, I. (2010). Mathematics learning in early childhood, National Research Council (2009). *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 67–68. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0002-x>. [In USA]
- Prentović, R. & Sotirović, V. (1998). *Methodology for the development of initial mathematical concepts*. Нови Сад: Дидакта. [In Serbian]
- Šaljić, Z. (2023). *Inclusive education: ideal or reality?* Београд: Институт за педагогију и андрагогију. https://empirijskaistrazivanja.org/wp-content/uploads/2024/04/EIP2024_book_of_abstracts.pdf. [In Serbian]
- Videnović, M. (2024). *Twenty years of PISA study in Serbia: (Un)learned lessons*. Београд: Филозофски факултет. https://empirijskaistrazivanja.org/wp-content/uploads/2024/04/EIP2024_book_of_abstracts.pdf. [In Serbian]
- Vigotski, L. S. (1983). *Opinion and speech*. Београд: Нолит. [In Serbian]
- Vukobradović, M. S. & Milinković, J. V. (2020). Integration of educational content in the function of initial understanding of spatial relations. *Inovacije u nastavi*, 33(2), 97–111. Београд: Учитељски факултет. <https://doi.org/10.5937/INOVACIJE2002097V>. [In Serbian]
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>. [In USA]

Mina Lj. Mavrić³

University of Novi Pazar, Department
of Pedagogical and Psychological Sciences,
Novi Pazar,

Admir Ć. Metić⁴

University of Kragujevac, Faculty of Pedagogy in Jagodina,
Jagodina, Serbia

THE IMPORTANCE OF DAILY LIFE-PRACTICAL ACTIVITIES
IN THE PROCESS OF FORMING INITIAL MATHEMATICAL
CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT
OF MODERN PRESCHOOL PROGRAMS

Abstract: This paper explores the role of everyday, practical life activities as a key factor in the early development of mathematical concepts in preschool children. The focus is on the analysis of the cognitive specificities of children of this age, as well as the potential of these activities for the development of logical-mathematical thinking. The theoretical basis of the work includes modern psychological and pedagogical approaches, where Maria Montessori's method and the concept of situational learning are analyzed in particular. The paper relies on qualitative analysis of examples from practice and existing curricula. The possibilities of applying measuring, serial and classification activities in the function of early mathematical development are pointed out. It was concluded that the introduction of everyday activities into the educational process can encourage functional understanding of concepts, but that systematic pedagogical support and further empirical insights are necessary to confirm the effectiveness of the proposed approaches.

Keywords: life-practice activities, cognitive development, mathematical concepts, methodological approach, Montessori method, situational learning

3 mina.mavric@uninp.edu.rs, <https://orcid.org/0000-0001-5754-4867>

4 admir.metic@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-8354-3335>

УДК 37.091.12:005.963

004.738.5:351

Прејледни научни рад

Примљен 4/11/2025

Прихваћен 20/11/2025

Doi:10.5937/metpra28-62566

Давид Г. Ивановић¹

Универзитет у Београду, Факултет организационих наука, Београд, Србија

ДИГИТАЛИЗАЦИЈА У СЛУЖБИ ДЕЦЕ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ, ПРИМЕР ПЛАТФОРМЕ „ЧУВАМ ТЕ”

Сажетак: Рад анализира процес дигитализације у јавној управи, са фокусом на дигиталну трансформацију услуга државних институција. Посебна пажња посвећена је улози дигиталних алата у унапређењу образовног система и превенцији вршњачког насиља. Теоријски оквир обухвата дефинисање дигитализације и примену у јавном сектору, са освртом на образовне институције и ресурсе задужене за заштиту деце. Кроз студију случаја Националне платформе „Чувам те” анализира се имплементација дигиталне трансформације и њени ефекти на смањење насиља међу децом. Резултати показују да је платформа током првих пет година постала значајан инструмент превенције, а раст броја пријава сведочи о већем поверењу у институционалне механизме заштите деце и развоју културе ненасиља.

Кључне речи: дигитализација, јавна управа, образовање, деца, насиље

Дигитализација представља један од саставних процеса у оквиру модернизације савременог друштва, али и процес који драстично мења начин функционисања и рада државних институција и организација. Трансформација традиционалних начина пружања услуга, која се догодила и под утицајем процеса дигитализације, постала је један од приоритета влада на глобалном нивоу. Како то Хансен и сарадници (2017) описују, дигитално друштво захтева суштински помак у разумевању начина на који институције комуницирају са грађанима, посебно када су у питању области социјалне заштите и образовања. Дигитализација тако драстично мења канале комуникације, као и форму информација које се преносе и брзину њиховог преноса до крајњег корисника.

¹ davidivanovic233@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-7187-6889>

У контексту Републике Србије, дигитализација је постала саставни део шире стратегије реформе јавне управе и унапређења система јавних услуга. Влада Републике Србије интензивно ради на увођењу дигитализације и електронских услуга у све области државне управе. Тако је у области социјалног рада и образовних политика Национална платформа „Чувам те” представљала дигитализовани алат за унапређење безбедности деце. У том смислу, дигитализација не представља само техничку модернизацију процеса спровођења јавних услуга већ и промену читаве организационе културе и односа између институција и грађана.

Када је реч о законском оквиру који уређује ово питање, значајно је истаћи да је Стратегија за превенцију и заштиту деце од насиља у Републици Србији за период 2020–2023. представљала у овој области кровни документ, којим се постављају основни принципи, циљеви и мере за системску заштиту деце од свих облика насиља. У светлу овог акта платформа „Чувам те” представља један од кључних институционалних механизма за спровођење ове иницијативе, јер омогућава умрежавање надлежних институција и ефикасније решавање проблема.

ПРОЦЕС ДИГИТАЛИЗАЦИЈЕ У КОНТЕКСТУ ЈАВНЕ УПРАВЕ

Дигиталне технологије играју све значајнију улогу у различитим областима, поготово у области образовања (Мишчевић, Старијаš, Петровић, 2025; Мандић, Мишчевић, Вујишић, 2024). Дигитализација у образовању и јавном сектору не сме бити схваћена само као технолошка иновација већ и као „нови образац културе учења и комуникације“ који захтева развој дигиталне писмености, критичког мишљења и етичког односа према технологији. Управо због тога, дигитална трансформација подразумева дубоку институционалну и педагошку промену – она редефинише однос између државе, наставника, ученика и грађана као активних корисника дигиталних услуга (Мандић, Мишчевић, Ристић, 2025). Према моделу који је развио Центар за роботичку и вештачку интелигенцију у образовању (CRAIE), успешна имплементација дигиталних система у јавном сектору заснива се на блендираном приступу обуци кадрова који спаја истраживање са практичним радом у реалним институционалним контекстима (Мандић, Мишчевић, Дџиновић, 2025). Такав приступ може бити узор и за систем „Чувам те”, где би запослени у школама и центрима за социјални рад прошли кроз интерактивне симулације пријављивања и праћења случајева насиља, користећи интерфејсе сличне онима у *ChatGPT*-у, а посебно интерактивних аватара базираних на вештачкој интелигенцији. Дигитализација као концепт модернизовања државне управе у Републици Србији трајно утиче на трансформацију начина пружања услуга грађанима, с циљем повећања ефикасности, транспарентности и доступности. Влада Републике Србије је, кроз рад Канцеларије за информационе технологије и електронску управу и различите реформске програме заступљене у њеним институцијама, активно развијала и проширивала систем електронских услуга. Добри примери ових иницијатива су портал *eУправа* или електронски регистри, који омогућавају грађанима и институцијама да размењују информације без потребе физичке присутности.

Дигиталне технологије играју све значајнију улогу у социјалном раду усмереном на заштиту деце, где се све више наглашава значај бележења и тумачења података путем дигиталних алата,

као и коришћење технологије за комуникацију са породицама и колегама, нарочито након пандемије ковид-19 (Behan-Devlin, 2024). Овај процес представља велики и значајан помак у концепту социјалног рада и пружања услуга, јер директно трансформише ове процесе од традиционалног, административног и бирократски оптерећеног модела ка принципу рада који се ослања на анализу података, дигиталну евиденцију и интегрисано реаговање у најкраћем могућем року. Овај растући тренд указује на све веће интересовање за ширење *data-driven* модела и на области рада као што су социјална заштита и образовање, где не чине само административне алате за прикупљање података већ и средства за идентификовање ризика и превентивно деловање у случају насиља.

Иако је пандемија убрзала дигиталну трансформацију, истраживања показују да су дигиталне технологије већ биле укорењене у социјалном раду пре 2020. године (Behan-Devlin, 2024). Међутим, пандемија је убрзала прелазак на хибридне моделе рада и доказала да се дигитални приступи могу успешно интегрисати у систем заштите деце без угрожавања професионалних стандарда. Пандемија је утицала на нормализацију хибридне комуникације у социјалном раду, показујући да дигитални алати могу истовремено унапредити бригу и учешће корисника у процесу заштите (Bertotti et al., 2025). Овај приступ омогућава да се рад са децом и породицама настави и у условима ограниченог физичког контакта. Грађани су на тај начин почели да стичу поверење у поступање институција по њиховом захтеву или молби, чак и онда када их нису упутили лично већ путем дигиталне платформе.

Увођење дигиталних технологија мења односе моћи у интеракцијама између стручњака и корисника у систему социјалне заштите (Bertotti et al., 2025). Комуникација постаје хоризонталнија, што доприноси оснаживању корисника и већем учешћу деце и породица у процесу одлучивања о сопственој заштити. Једноставније, то би значило да грађани немају осећај да комуницирају са конкретним доносиоцем одлука, већ своје захтеве прилажу на дигиталној платформи. На тај начин, дигитални канали комуникације умањују хијерархију и подстичу сараднички однос између стручњака и грађана (Bertotti et al., 2025). Овај модел сарадње, заснован на транспарентности и међусобном поверењу, утиче на стварање инклузивнијег система социјалне заштите.

Према свему наведеном, дигитализација са собом носи олакшан приступ информацијама, услугама и самим корисницима. Смањена потреба за директном комуникацијом у том случају оставља простора за брже и ефикасније спровођење самих услуга, које би се заснивале на електронским базама података. Ипак, постоји изражен јаз између дигиталних вештина које се очекују и стварних компетенција стручњака и корисника система (Behan-Devlin, 2024). Недовољна дигитална писменост може представљати главни изазов у пуној имплементацији иновативних дигиталних решења, што указује на потребу за едукацијом запослених у институцијама јавне управе. Потребно је развити нове концепте, анализе и стратегије у образовању и пракси социјалног рада који ће одговарати изазовима дигиталног доба (Hansen, 2017). То у пракси подразумева интердисциплинарне програме који спајају социјалну политику, информационе технологије и педагогију у циљу изградње вештина доносиоца одлука.

Дигиталне технологије повећавају транспарентност и одговорност, али истовремено носе нове етичке ризике, пре свега у вези са приватношћу података, надзором и престанком

корисника (Behan-Devlin, 2024). Управо зато је неопходно успоставити јасне етичке и правне оквире за употребу дигиталних система у раду са осетљивим категоријама, као што су деца и малолетници. Веома често може доћи до злоупотребе оваквих система, јер одсуство личног контакта са институцијом којој се захтев подноси ствара привид одсуства одговорности. Тако поменуте категорије корисника често могу злоупотребљавати овакве видове платформи и пријављивати ситуације које се не могу категоризовати као видови насиља. Када је реч о отвореним платформама и платформама лако доступним за приступ, родитељска контрола готово да није присутна. Овакви случајеви могу успорити рад институција које су приморане да филтрирају поднете пријаве пре даљег поступања. Конкретно, у случају платформе „Чувам те”, тријажни тим чита сваку пријаву насиља и делегира даље поступање надлежним институцијама и, такође, придружује више пријава уколико се односе на исти догађај.

НАЦИОНАЛНА ПЛАТФОРМА „ЧУВАМ ТЕ”

Појава вршњачког и других облика насиља над децом дугогодишњи је изазов са којим се суочавају институције у Републици Србији, а свест о овом проблему драстично расте након великих трагедија у мају 2023. године. Према подацима Уницефа, око 65% ученика бар једном је доживело вршњачко насиље, а 22% њих пријавило је учестало насиље (UNICEF, 2019).

Традиционални систем реаговања на пријаве насиља у школама претежно се ослањао на појединачне одлуке сваке институције, уз повремену сарадњу са надлежним институцијама на републичком нивоу. На тај начин је изостајала ефикасна међусекторска координација, чиме је поступање по захтеву било успорено због непознавања надлежности институција којима се корисници обраћају. Даље, било је тешко пратити ток сваког случаја, док је комуникација најчешће текла телефонским и писаним путем, без транспарентног увида у статус саме пријаве.

У циљу превазилажења ових ограничења и изазова, Влада Републике Србије је 2021. покренула Националну платформу „Чувам те”, јединствени дигитални сервис за превенцију и пријаву насиља које укључује децу, као и за координацију надлежних служби (Čuvam te, 2021). Платформа „Чувам те” је као иновативни концепт креирана уз подршку Канцеларије за информационе технологије и електронску управу, а партнери на овом пројекту су Министарство просвете, Министарство за рад, запошљавање, борачка и социјална питања, Министарство за бригу о породици и демографију, Министарство унутрашњих послова, Министарство здравља, Министарство информисања и телекомуникација, Министарство правде и Удружење „Друг није мета” (Kancelarija za informacione tehnologije i elektronsku upravu, 2021).

Растући тренд примене *data-driven* модела у социјалној заштити и образовању указује на значај прецизног прикупљања, обраде и интерпретације података не само ради праћења случајева насиља већ и ради раног препознавања ризика. Такви модели унапређују предвиђање образаца понашања и омогућавају благовремене интервенције, посебно у превенцији насиља и занемаривања деце (Behan-Devlin, 2024; Henze-Pedersen & Kirkegaard, 2025). Национална платформа „Чувам те” тако представља најбољи пример за имплементацију овог тренда и у услугама у оквиру државне управе у Републици Србији.

У ширем друштвеном контексту, промене које је дигитално окружење изазвало морају бити схваћене у свим областима јавних служби, укључујући и системе заштите деце што подразумева преиспитивање начина организације рада, протока информација и управљања ризицима у оквиру јавних институција (Hansen, 2017). То нужно значи да је потребно редефинисати и улоге запослених у поменутиим институцијама. Они више нису само извршиоци административних процедура, већ су и активни учесници у дигиталним процесима који морају да знају да тумаче податаке и користе дигиталне алате.

Додатно, постоји велико одступање између онога што родитељи мисле да деца раде на интернету и онога што она заиста раде, што захтева систематску едукацију родитеља и наставника како би се спречиле заблуде и омогућило адекватно вођење деце кроз дигиталне садржаје (Hansen, 2017). Како стварање нових дигиталних простора ствара и нови контекст коришћења јавних услуга, ови увиди морају бити интегрисани у образовање и праксу социјалних радника. То значи да би усвајање дигиталних вештина морало да подразумева и знања о важности дигиталног идентитета, понашања на овим платформама и утицаја технологије на развој детета (Hansen, 2017).

Када је реч о практичном доприносу, успостављањем платформе „Чувам те“ постигнута је централизација података и процеса који су раније били диверзификовани по различитим институцијама. За сваки пријављени случај формира се јединствени електронски предмет, са подацима о пријави, извештајима и статусима поступања, доступан релевантним актерима у реалном времену, што убрзава реакцију и повећава ефикасност система (Kancelarija za informacione tehnologije i elektronsku upravu, 2022).

Када је реч о координацији рада укључених и надлежних институција, платформа повезује школе, центре за социјални рад, здравствене установе, полицију, инспекцијске службе и тужилаштва у јединствен систем реаговања. Када стигне пријава, школа може одмах укључити друге органе, који аутоматски добијају приступ предмету и на тај начин се јача транспарентност читавог процеса (Ministarstvo prosvete, 2023). На тај начин смањује се ризик од одлагања деловања, „ћутања управе“ и неуједначене праксе у поступању у зависности од тога којој институцији је захтев предат.

Платформа омогућава несметану пријаву насиља у сваком тренутку, укључујући могућност анонимности и праћење статуса предмета путем јединственог броја. Паралелно је успостављен систем онлајн учења за наставнике, родитеље и ученике, а досадашњи обим завршених програма упућује на високу усвојеност и превентивни потенцијал (Ministarstvo informisanja i telekomunikacija, 2024). У складу са међународним увидима, дигитална комуникација може ојачати укљученост деце и породица у систем институционалне заштите, чинећи их активним партнерима у процесу доношења одлука, али без адекватне обуке и смерница може угрозити безбедност података и етичке стандарде због чега су потребни јасни протоколи, политике приватности и континуирана обука запослених (Henze-Pedersen & Kirkegaard, 2025).

Перцепција јавности остаје алармантна: приближно половина испитаника у Србији насиље у школама сматра озбиљном претњом, а 53% је незадовољно мерама за побољшање безбедности младих, што додатно потврђује потребу за алатима попут „Чувам те“ који омогућавају брже реаговање, праћење трендова и системску анализу (Stanković, 2023). Доступни месечни

прегледи показују да је вршњачко насиље најзаступљенија категорија пријава и да се значајан део инцидената дешава у школском окружењу (Ministarstvo informisanja i telekomunikacija, 2024). Овај податак је логичан зато што деца највише времена дневно проводе у школи и што је овај простор чињенично њихова друга кућа. Редовно доспевање пријава које директно подносе грађани, односно екстерних пријава, упућује на раст поверења у дигитални механизам пријаве.

Практични учинак платформе „Чувам те” може се описати кроз њену карактеризацију као највидљивији пример успешне примене дигитализације у јавним услугама у Републици Србији, посебно у области заштите деце од насиља. У периоду од покретања платформе „Чувам те” до августа 2025. године евидентирано је укупно 7500 пријава, од чега је 5510 усвојено, односно добиле су статус важећих пријава у обради, док су остале класификоване као неосноване, придружене постојећим или већ обрађене од стране институција којима је захтев првобитно поднесен. Од укупног броја, 2816 пријава иницирано је интерно, то јест од стране образовних институција, док су 2694 пријаве поднели грађани, што чини приближно 51% интерних и 49% екстерних пријава. Оваква равнотежа указује на то да систем подједнако користе институције и појединци, што представља јасан показатељ повећаног поверења јавности у дигиталне механизме.

Ови подаци сведоче о расту институционалне и грађанске иницијативе у оквиру система дигиталних услуга јавне управе. Док су у претходном периоду главни иницијатори били школски тимови, сада се бележи знатан пораст пријава од стране родитеља и ученика. Тај тренд потврђује да је платформа допринела проактивнијем деловању грађана који се позиционирају као активни учесници у процесу заштите деце, а не само као пасивни примаоци институционалне подршке.

Истовремено, податак да је око 2000 пријава одбачено као неосновано, дуплирано или већ решено указује на потребу за додатним информисањем о поступку пријављивања и коришћења дигиталних платформи. Ипак, висок проценат валидних пријава говори у прилог ефикасности дигиталног система који успева да аутоматски идентификује релевантне случајеве и елиминише непотпуне пријаве, што представља важан корак у унапређењу квалитета управљања подацима у јавном сектору.

На крају, анализа показатеља потврђује да је дигитална трансформација у оквиру платформе „Чувам те” превазишла оквир технолошке иновације и постала један од покретача дигиталне трансформације и иновативних приступа у пружању јавних услуга. Оваква трансформација указује на то да дигиталне платформе у јавном сектору представљају стратешки механизам унапређења и модернизације рада. У случају платформе „Чувам те”, дигитализација је допринела стварању новог модела управљања заснованог на транспарентности, међусекторској координацији и брзој размени података између надлежних институција и грађана као крајних корисника услуга.

ЗАКЉУЧАК

Дигитализација у области јавне управе у савременом друштву представља неизбежан процес који значи више од технолошких промена. Она означава суштинску промену у начину функционисања институција, у комуникацији са грађанима и другим корисницима услуга, али и у самом пружању услуга. Резултати овог рада показују да Република Србија, кроз увођење

Националне платформе „Чувам те”, ефикасно примењује и унапређује модел управљања заснован на транспарентности, међусекторској координацији и активном учешћу грађана у процесима јавног интереса, као и на ширењу свести о важности усвајања дигиталних вештина.

Као студија случаја, на практичном примеру платформе „Чувам те” показано је да је дигитална трансформација јавних услуга могућа чак и у сложеним бирократским системима попут образовања и социјалне заштите, где је потребно ускладити рад више ресорних министарстава чије су надлежности испреплитане и обезбедити несметан и ефикасан проток података. Централизација процеса, аутоматизација евиденција и могућност праћења конкретних појединачних случајева у реалном времену довели су до повећања ефикасности система и као ефекат имају раст поверења јавности у дигитализоване механизме спровођења јавних услуга. Са јачањем поверења у платформу, директно расте и поверење у институције које реагују по ситуацијама пријаве насиља. Јако је битно истаћи да деца, родитељи и наставници препознају ову платформу као савезника у борби за безбедније окружење.

Истраживање је потврдило да је платформа „Чувам те” значајно унапредила многобројне аспекте заштите деце, што је приметно кроз праћење селектованих индикатора. Доказано је да савремени дигитални алати могу постати темељ ефикасније, инклузивније и одговорније јавне управе, која не само да реагује на пријављене проблеме и нерегуларности већ их благовремено препознаје и спречава. На тај начин, Национална платформа „Чувам те” позиционира се као пример добре праксе који потврђује да је дигитализација, када је усмерена на јавни интерес, један од најефикаснијих механизма за унапређење квалитета јавних услуга и изградњу савременог, друштвено одговорног система.

ЛИТЕРАТУРА

- Behan-Devlin, A. (2024). Digital technology and children's safeguarding social work practice. *British Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcae071>
- Cordella, A. & Tempini, N. (2015). E-government and organizational change: Reappraising the role of ICT and bureaucracy in public service delivery. *Government Information Quarterly*, 32(3), 279–286. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2015.03.005>
- Hansen, H. A., Björktomta, S. B. & Svalastog, A. L. (2017). Digital society generates new challenges on child welfare services. *Croatian Medical Journal*, 58(1), 80–83. <https://doi.org/10.3325/cmj.2017.58.80>
- Henze-Pedersen, S. & Kirkegaard, S. (2025). Digital communication and child participation in child welfare services: A scoping review of potentials and challenges. *European Journal of Social Work*, 28(2), 300–312. <https://doi.org/10.1080/13691457.2024.2353854>
- Kancelarija za IT i eUpravu. (2021). *Nacionalna platforma „Čuvam te“ – pokretanje i osnovne funkcionalnosti*. Beograd: Vlada Republike Srbije.
- Kancelarija za IT i eUpravu. (2022). *Izveštaj o funkcionisanju platforme „Čuvam te“*. Beograd: Vlada Republike Srbije.
- Mandić, D., Mišević, G. & Bujišić, Lj. (2024). Evaluating the quality of responses generated by ChatGPT. *The methodology Theory and Practice*, 27(1), 5–19. <https://doi.org/10.5937/metpra27-51446>

- Mandić, D. P., Mišćević, G. M. & Džinović, M. G. (2025). AI-driven interactive educational avatars for smart education. *Sociološki pregled*, 59(3), 889–907. <https://doi.org/10.5937/socpreg59-61153>
- Mandić, D., Mišćević, G. & Ristić, M. (2025). Teachers' perspectives on the use of interactive educational avatars: Insights from non-formal training contexts. *Istraživanja u pedagogiji*, 15(1), 115–124. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2501115M>
- Ministarstvo informisanja i telekomunikacija. (2024). *Mesečni pregled: prijave i onlajn obuke u okviru platforme „Čuvam te“*. Beograd.
- Ministarstvo prosvete. (2023). *Smernice za postupanje u slučajevima nasilja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*. Beograd. Dostupno na: <https://prosveta.gov.rs/prosveta/sistem-prevenције-i-zastite-od-nasilja-i-diskriminacije-obrazovanje/postupanje-u-situacijama-nasilja-i-diskriminacije-u-skolama/>
- Mišćević, G., Starijaš, G., & Petrović, I. (2025). Assessment of tasks created by ChatGPT-4o for 10-year-olds in the field of magnetism. *Metodička teorija i praksa*, 28(1), 31–46. <https://doi.org/10.5937/metpra28-58483>
- Stanković, M. (2023). *Mladi i nasilje u Srbiji*. Beograd: Centar za bezbednosne studije (CEBS). Dostupno na: <https://bezbednost.org/wp-content/uploads/2023/12/Mladi-i-nasilje-SRB.pdf>
- UNICEF. (2023). *Violence against children in Serbia: Key indicators*. Beograd: UNICEF Србија.

David G. Ivanović²

University of Belgrade, Faculty of Organizational Sciences, Belgrade, Serbia

DIGITALIZATION IN THE SERVICE OF CHILDREN
IN THE REPUBLIC OF SERBIA: AN EXAMPLE
OF THE “ČUVAM TE” PLATFORM

Abstract: The paper analyzes the process of digitalization in public administration, with a focus on the digital transformation of government services. Special attention is given to the role of digital tools in improving the education system and preventing peer violence. The theoretical framework includes defining digitalization and its application in the public sector, with a particular emphasis on educational institutions and authorities responsible for child protection. Through a case study of the national platform “I Protect You,” the paper examines the implementation of digital transformation and its effects on reducing violence among children. The results show that, over the first five years, the platform has become an important prevention instrument, while the increase in the number of reports indicates greater trust in institutional child-protection mechanisms and the development of a culture of nonviolence.

Keywords: digitalization, public administration, education, children, violence

² davidivanovic233@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-7187-6889>

УДК 37.01:004.8(049.32)

Приказ

Примљен 30/9/2024

Прихваћен 2/12/2024

Doi:10.5937/metpra28-53814

Иван Б. Шарчевић¹
Слађана В. Шарчевић²

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

ВЕШТАЧКА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Michael Paskevicius (2024): *Policy and Practice of Artificial Intelligence in Teaching and Learning at Post-secondary Educational Institutions in the Commonwealth*. Burnaby, Canada: Commonwealth of Learning, 30 pp. (електронско издање)

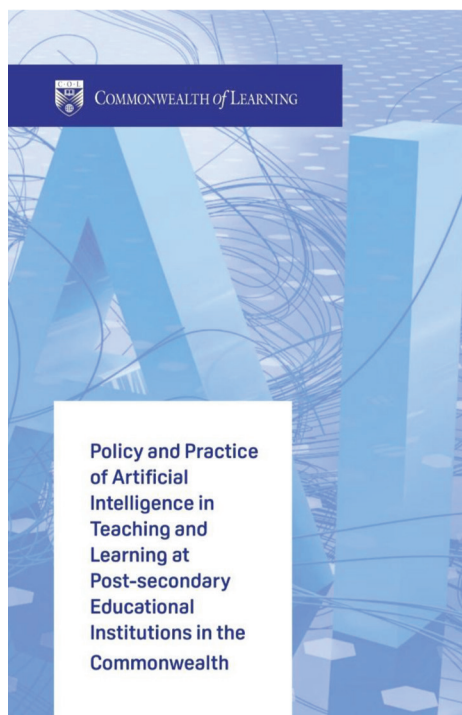
Приступ образовним технологијама се постепено градио у првим деценијама овог века. Пријемчивост међу практичарима углавном није пратила изразито брз развој новијих софтверских решења, као што ни та понуђена решења нису увек била најподеснија за свако образовно окружење. Интернет је постао неизоставан део процеса учења на свим нивоима образовања – кроз припремање предавања за наставу на даљину, при размени дигиталних садржаја и у свакодневној комуникацији уопште. Глобални приступ интернету је условио и развој најновије технологије која се потенцијалним корисницима представља уз обећање успостављања нове образовне парадигме – вештачке интелигенције (ВИ).

Извештај који је предмет овог приказа настоји да систематским путем укаже на постојеће политике и праксе које утичу на интеграцију вештачке интелигенције у рад образовних институција међу земљама Комонвелта.

Написан је на британском енглеском језику, академским стилем и прати структуру претходних публикација овог издавача тако да, осим спискова графикана, табела, скраћеница, уводне речи и резимеа на почетку, садржаја, ту се налазе и следећа поглавља која чине теоријски и методолошки део студије: *Увод, Технолошке иновације у високом образовању, ВИ у образовању:*

1 eonegt65@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-4607-1164>

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



развој њолијике, ВИ у настави и учењу, Контекст студије, Циљеви, Методологија (са припадајућим потпоглављима), Закључци и Прејоруке, Референце и Додатак 1.

Уводно поглавље даје осврт на историјат вештачке интелигенције, али наводи и примере примене у пракси. *ChatGPT* и његова појава крајем 2022. године сматра се зачетком глобалног прихватања генеративне ВИ (енгл. *Generative Artificial Intelligence – Gen AI*). Од тог периода се разматрају начини примене у образовању, тако да генеративна вештачка интелигенција постаје предмет интересовања истраживача у свету (Mishra, Warr, Islam, 2023; Chan, 2023), а у последње време и код нас (Mandić, Mišćević, Vujišić, 2024). Истиче се доступност *OpenAI* алата у свим земљама Комонвелта од почетка 2024. године, али се и упозорава на изазове у практичној примени (приватност и заштита података, обрада постојећих текстова и појава плагијата).

У поглављу *Технолошке иновације у високом образовању* аутор подсећа читаоце да је почетна одбојност образовних институција према новим технологијама већ виђена појава. Када је реч о будућности вештачке интелигенције у обра-

зовању, предвиђа се интегрисање ВИ алата са постојећим софтверима који имају дугогодишњу примену (пакет *Microsoft Office*). Предлаже се и развој курикулума у области ВИ писмености како би корисници имали највећу могућу корист од ове технологије.

Поглавље *ВИ у образовању: развој њолијике* приказује неке од најважнијих досадашњих иницијатива, односно извештаје и публикације о примени ВИ у образовању. На пример, Унеско је претходних година објавио публикације са упутствима за њено коришћење у наведене сврхе. У овом поглављу често се провлачи питање академског интегритета, односно приказивање радова креираних помоћу ВИ као оригиналних творевина појединаца. Закључак је да мали број институција на глобалном нивоу има било какву дефинисану политику о коришћењу ове технологије.

На крају првог дела извештаја налази се поглавље *ВИ у настави и учењу*. Оно описује танку границу између потенцијала ВИ и њене злоупотребе. Упозорава се на кршење етичких прописа, али се наводи и пример за етичку употребу нове технологије. Пример се односи на прецизно навођење у којим деловима рукописа се користи генеративна ВИ. Истакнуто је да би ученици требало да чувају оригиналне белешке којима ће доказати да су заиста писали своје радове.

Наредни део извештаја описује спровођење студије како би се разумело тренутно стање у домену политика и пракси повезаних са ВИ у контексту наставе и учења широм Комонвелта. Институције у развијеним земљама се налазе у различитим фазама прихватања нове технологије, а ови изазови су још већи у мање развијеним земљама Комонвелта. Истраживање је спроведено почетком 2024. године. Од укупно могуће 193, представници 100 високошколских институција одговорили су на послати упитник, највећим делом из Африке (78%).

Неки од најважнијих закључака ове студије јесу:

- 67% институција у Комонвелту користи ВИ за подршку настави и учењу у извесној мери.
- 58% испитаника који су изјавили да њихова институција не користи ВИ сугерише да особљу недостаје знање о томе како да користи ту технологију.
- 65% институција у Комонвелту нема дефинисану политику или стратегију за приступ ВИ у настави и учењу.

Близу 80% испитаника тврди да едукатори немају приступ обукама повезаним са ВИ.

Упркос ограничењима у погледу одзива испитаника, овај извештај има глобални карактер и представља јасну слику у ком правцу високошколске установе иду у сусрет примени вештачке интелигенције у настави. Кључни су изазови у погледу очувања академског интегритета и недостатка политике и јасних стратегија како ће се у будућности користити ВИ. Јасан је закључак овог рада да су академском особљу потребне одговарајуће обуке дигиталне писмености – у области ВИ како би се њен потенцијал максимално искористио.

ЛИТЕРАТУРА

- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). DOI: 10.1186/s41239-023-00408-3
- Mandić, D. P., Mišević, G. M. & Bujišić, Lj. G. (2024). Evaluating the quality of responses generated by ChatGPT. *Metodička teorija i praksa*, 27(1), 5–19. DOI: <https://doi.org/10.5937/metpra27-51446>
- Mishra, P., Warr, M. & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. DOI:10.1080/21532974.2023.2247480.

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Редакција часописа *Методичка теорија и пракса* ће разматрати 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 *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 српском, односно енглеског језика. Од бр. 1/2024. године 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 ће, пре упућивања садржаја броја на одлучивање Редакцији, узети 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 њиховом 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“ бр. 159 од 30.12.2020. године). Они могу бити:

Научни чланци:

1. **Оригиналан научни рад.** У њему се износе претходно необјављивани резултати сопствених истраживања заснованих на примени научних метода. Они по обиму не смеју прећи 28800 карактера, са размаком. У обим се не урачунавају: име, средње слово, презиме, афилијација аутора, наслов чланка, сажетак чланка (до 800 карактера са размаком), кључне речи (до 5 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 28800 карактера, са размаком. У број карактера се не урачунавају исти елементи као и када се ради о оригиналном научном раду.

3. **Кратко или претходно саопштење.** Оно представља оригинални научни рад пуног формата, али обима до 18000 карактера са размаком или прелиминарног карактера. У број карактера се не урачунавају исти елементи као и када се ради 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 10000 карактера са размаком. Ова категорија радова је опремљена, осим имена, средњег слова, презимена и афилијације аутора и наслова чланка, и сажетком обима до 400 карактера са размаком, кључним речима (до 5 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 18000 карактера са размаком. У број карактера се не урачунавају исти елементи као и када се ради о оригиналном научном раду.

2. **Приказ** (књиге, истраживања, научног догађаја, и сл.). Обим је до 7000 карактера са размаком. Пожељно је да као прилог садржи фотографију (насловне корице књиге, догађаја који је предмет приказа и сл) која се урачунава као 500 карактера са размаком. 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 поднаслове. 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 публиковања, 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.

Наднаслове и поднаслове 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 фусноти 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/департамента, 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 курзивом (односно Назив догађаја курзивом). 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 300x300 тачака по инчу.

Пример за приказ дела:

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

3. Текст чланка

Са текстом чланка започиње се 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 обележен 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 цитирање на друге радове и изворе у тексту у складу са АПА стандардом цитирања и цитирање се врши 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 податаке 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 искористи зарад упућивања неке опаске, примедбе или критике у односу на став неког другог аутора, у вези са нпр. његовом недоследошћу 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 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 ће увек 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 Bžežinski. Презимена српских аутора се пишу уз коришћење наших дијакритичких знакова латиничним писмом: č, ć, dž, đ, š, ž.

АУТОР(И)	БИБЛИОГРАФСКА ПАРЕНТЕЗА ПРИ ПРВОМ НАВОЂЕЊУ У ТЕКСТУ	БИБЛИОГРАФСКА ПАРЕНТЕЗА 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 изложу, 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 „створеног друштва“ (Antonić, 2013).

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

Приликом позивања истовремено на неколико аутора, према АПА стилу, унутар исте библиографске заграде њихова дела наводе се азбучним, односно абецедним 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; Hatibović, 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 нови параграфом.

Пример

„Основни елементи геј покрета заправо се подудару 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 ставља 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 недвослисног закључка...

3.2 *Навођење референци у Литератури - ирејед најчешћих случајева*

3.2.1 *Оишије најомене*

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 са српским словима (Ѓ, Ћ, Дž, Ђ, Š, Ž) наводе се према њиховом редоследу у српској абеди.

Српска презимена наводи се 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 абecedни, редослед презимена аутора. Када се наводе радови истог аутора објављени у истој години, поред ознаке године стављају се словне ознаке а, б, с... Нпр. (Lukić, 1995a) или (Lukić, 1995b). Према том редоследу се ови радови 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:

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

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]

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 њубликацијама

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 ѡпракса* је свим радовима који су у њему објављени 2017. године и касније ретроактивно доделио ознаку doi која се може пронаћи преко Српског цитатног индекса укучавањем презимена и имена аутора рада.

3.2.4. Чланци у ѡематѡским зборницима, ѡѡлавља у научним монографијама, саѡишѡења у зборницима са научних конференција:

Prezime, Inicijal imena. (година издања). Title of the article. In: Inicijal imena iprezime urednika/priredivača uz stavlјenu 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, јодуињацама):*

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 нејудбликоване докџорске дисертџације или маџистерској рага доџујуних џреко неке базе џодаџака:*

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 ФОРМАТИРАЊЕ 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 можеозначити и други е-mail са назнаком „за кореспонденцију”, као и број телефона

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

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

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

НАСЛОВ РАДА⁴

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 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 размацима, а у случајевима радова из категорије научна критика, полемика, осврти до 400 карактера са размацима. Након Сажетка, односно после Abstract, уз један ред размака, исписују се

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 поднаслова. Поднасловe навести без нумерације, на следећи начин:

ПОДНАСЛОВ ПРВОГ НИВОА

Користи се за означавање: 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 трећег нивоа

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

4 По 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 научно-истраживачке делатности одређене научно-истраживачке установе коју финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (уколико знате, навести број Уговора о томе Ваше 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) уколико сматрате да је оправдано да се неком појединцу или институцији посебно захвалите због пружене помоћи приликом вршења истраживања или писања рада.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

The Editorial Board of the *Methodology in Education: Theory and Practice / Metodička teorija i praksa* will accept for publishing only articles submitted in accordance with these Instructions. The journal *Methodology in Education: 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 *Methodology in Education: 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 *Methodology in Education: 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 *Methodology in Education: 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 *Methodology in Education: 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 *Methodology in Education: 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 communique.** 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 *Methodology in Education: 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 *Methodology in Education: 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. Ćirković (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-tribute=sr_RS](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

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

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

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.

Third-level subtitle

Second-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.

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.

СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА У 2025. 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 рецензирани рукописе поднете за објављивање и својим коментарима и конструктивним сугестијама значајно допринели унапређењу квалитета приспелих рукописа.

Данимир Мандић, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд

Урош Шуваковић, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд

Јован Базић, редовни професор, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет, Лепосавић

Грозданка Гојков, редовни професор, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет,

Гордана Мишчевић, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд

Предраг Живковић, редовни професор, *Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина*

Мирјана Стакић, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Марио Думанчић, редовни професор, Свеучилиште у Загребу, Учитељски факултет, Загреб

Љиљана Митић, редовни професор, Универзитет у Нишу, Учитељски факултет, Врање

Буба Стојановић, редовни професор, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет, Врање

Ненад Вуловић, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Јагодина

Радован Антонијевић, редовни професор, Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Београд

Маринел Негру, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд

Снежана Марковић, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини,

Драгана Сарајлић, редовни професор, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Факултет уметности, Звечан- Косовска Митровица

Драгана Спасић, редовни професор, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Филозофски факултет, Косовска Митровица

Милена Ивановић, ванредни професор, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет, Бјељина

Јелена Костић, научни саветник, Институт за упоредно право, Београд

Данијела Василијевић, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Јелена Панић Мараш, ванредни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд

Александар Стојановић, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд

Александар Тадић, ванредни професор, Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Београд

Биљана Новковић, ванредни професор, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању

Снежана Зечевић, ванредни професор, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Филозофски факултет

Горана Старијаш, доцент, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд

Филдуза Прушевић Садовић, ванредни професор, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Наставно одељење Нови Пазар, Србија

Александар Стојадиновић, ванредни професор, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању

Марина Цветковић, предавач, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд

Снежана Гордић, доцент, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет, Врање

Ивана Милић, асистент, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина

Миљан Миљковић, доцент, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет, Лепосавић

Бојан Марковић, доцент, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд

Немања Каровић, доцент, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд

Ивана Ђорђевић, доцент, Универзитет у Београду, Географски факултет, Београд

Гордана Степић, доцент, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

Александра Бјелић, доцент, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

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: DONAT GRAF DOO, Београд). - 24 cm

Полугодишње. - Наслов: од бр. 1 (2018) Методичка
теорија и пракса = Methodology in Education: Theory and
Practice

Друго издање на другом медијуму:

Методичка пракса (Online) = ISSN 2560-5445

ISSN 0354-9801 = Методичка пракса

COBISS.SR-ID 62518786