



УТИЦАЈ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ ГРАМАТИКЕ НА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ*

Зорица Јоцић**

Министарство просвете, Школска управа, Ваљево

Апстракт. Да би се стекао увид у ефекте проблемске наставе граматике, спроведен је експеримент са паралелним групама на узорку од 204 ученика трећег и шестог разреда основне школе. Резултати финалног мерења знања су показали да је извођење проблемске наставе граматике позитивно утицало на постигнућа ученика у односу на устаљен начин учења граматике. Значајно напредовање је постигнуто у области репродуктивних и продуктивних граматичких знања, како на целом узорку, тако и на подзорцима ученика трећег и шестог разреда, а услед ограниченог трајања експерименталног модела репродуктивна знања ученика су била већа од продуктивних знања. Уочено је да у погледу успешности решавања граматичких проблема нема разлике између ученика млађег и старијег основношколског узраста у ситуацији када су проблеми прилагођени њиховим узрастним и интелектуалним могућностима. Девојчице су биле успешније у односу на дечаке, с тим што је разлика између дечака и девојчица мања код репродуктивних знања у односу на разлику код продуктивних знања.

Кључне речи: проблемска настава граматике, постигнућа ученика основношколског узраста, успех девојчица и дечака.

Уводна разматрања

На проблемску наставу граматике најчешће се гледа као на организациону форму наставе којом се омогућава самостална и стваралачка активност ученика. Наши методичари наставе граматике промовишу значај таквог начина учења граматичких феномена који сузбија неактивност, имитаторске склоности и несамосталност ученика. Новија методичко-граматичка струјања се залажу за проблемско учење граматике, ослобођено механичког стила и педагошког догматизма (Milatović, 1999), а просто подражавање наставникових примера и мисаона инерција могу бити осујећени стављањем ученика пред истраживачки задатак (Nikolić, 1992).

* *Напомена.* Чланак представља модификовану верзију дела докторске дисертације: „Проблемска настава граматике”, која је одбрањена 2009. године на Учитељском факултету у Београду.

** E-mail: zorica.jocic@kolubarskiokrug.rs

У проблемској настави граматике присутна је делимична или потпуна самосталност ученика при решавању проблема. Уколико је ученичка самосталност већа, утолико је таква настава граматике креативнија и ефикаснија (Пић, 1998). Задаци и вежбе треба да буду стваралачког карактера, то јест да имају одреднице које ће повући ученика да иде даље од свакодневног, да мобилише своју личност у трагању за новим, другачијим, удаљеним (Marinković, 2000). Управо се учењем путем решавања проблема ослобађа креативност ученика, усавршавају се њихове навике и технике за самостално изучавање језичких појава и ствара позитиван однос према настави. Уз то, наши методичари (Petrovački, 2000) истичу да је проблемска настава отворена и развијајућа, јер пред ученике поставља захтеве који су мало виши од њихових могућности.

У страниој литератури на проблемску наставу граматике се гледа као на систем најрационалнијих метода наставе којима се омогућава виши ниво мисаоних активности ученика. Методичари руског језика (Лъвов, Горецкий и Сосновская, 2004) проблемску наставу највише везују за хеуристичку методу и дају јој виши степен у школским методама. Карактерише је откривање кроз решавање проблемско-стваралачких задатака. То практично захтева осмишљавање ситуација које доводе ученика у микрооткривање. Осим тога, проблемска настава се јавља као одлучујући услов у развоју самосталности мишљења ученика, јер претпоставља доста широк спектар степена слободе од разумевања унутрашњих веза и односа у систему руског језика до пуног истраживачког рада. Учење путем решавања проблема усмерава наставу граматике у пројектовање и проналазачку делатност која одушевљава децу, даје им самоувереност, доводи их до одређених закључака, развија њихову самосталност и језичко стваралаштво.

Традиционално учење граматике енглеског језика је у складу са бихејвиористичким трендом код језичких инструкција по којима се језик презентује на структуриран, линеаран начин, а онда се покушава са ојачавањем садржаја кроз деконтекстуално увежбавање (Short, Harste & Burke, 1996). Ученици на крају завршавају знањем о језику, али не и о томе како да га користе. Са тачке конструктивистичког гледишта, учење није просто стицање већ конструисање знања. Један метод који подржава конструктивистички модел је проблемски базирано учење језика. Током процеса истраживања кроз који ученици пролазе како би дошли до решења, потребно им је да користе језик док документују дискусије и одлуке, уче да слушају, говоре, читају и пишу ефективно, уче граматичка правила и интегришу употребу различитих система знакова (Spigo *et al.*, 1991). На такав начин ученици конструишу, из-

грађују разумевање језика на начин на који се он користи у контексту реалног света. Битно је истаћи и когнитивни приступ учењу енглеског језика који укључује и проблемско учење граматике (Skehan, 2003). Сви поступци у настави језика произлазе из његове основне комуникативне функције. Когнитивни приступ имплицира став о ученицима који су активни при решавању проблема и способни да користе у комуникацији искуство које им нуди окружење.

У последњих петнаестак година дидактика наставе француског језика је доживела изузетно динамичан развој ослањајући се на савремене психолошке и лингвистичке теорије (Rope, 1990). Обично се говори о две велике групе активности које се спроводе у настави граматике (Tagliante, 2001). То су активности које су окренуте развијању способности као што су запамћивање и вежбе примене правила, које налазе утемељење у традиционалној граматици и активности које се тичу развијања „виших” способности као што су анализа и синтеза и које се приближавају граматици проблемско-комуникативног типа. Као и дидактичари наставе енглеског језика (Bourke, 2010), француски аутори сматрају да је добро када се вежбе проблемског типа остварују кроз разне врсте језичких игара које представљају значајан, а истовремено и природан начин усвајања и примене граматичких знања. Језичка проблемска игра наводи на то да ученици реше граматичке проблеме на неки индиректан и занимљив начин (Naby, 1975).

Наведена размишљања домаћих и страних аутора нас доводе до закључка да савремена настава граматике подразумева потпуно активирање ученика, свих његових снага и способности кроз самосталан и проблемско-стваралачки рад. Међутим, између тако прокламованог циља и наше наставне праксе често је велики раскорак. Искуства показују, а истраживачи упозоравају да се настава српског језика изводи, углавном, на традиционалан начин и више је формалистичка него функционална и подстицајна (Петровачки, 2000; Јосић, 2007). Унапређивање наставе српског језика у основним школама подразумева одустајање од застарелих предавачко-информативних поступака и афирмисање форми учења које у први план истичу неспутану мисаону активност, самосталност и креативност ученика.

Методологија истраживања

Предмет и циљ истраживања. У овом раду се бавимо експерименталним испитивањем и проучавањем ефикасности учења граматичких садржаја путем решавања проблема. Радови из ове области се најчешће

своде на презентовање личног искуства аутора и декларативно указивање на неопходност промена, без изношења егзактно проверених решења. Полазећи од те чињенице конструисали смо и применили модел проблемског учења граматичких садржаја са акцентом на самосталне групне и индивидуалне активности ученика. Циљ нам је био да испитамо утицај учења граматичких садржаја решавањем проблема на ниво репродуктивних и продуктивних граматичких знања ученика¹.

Школско постигнуће се обично одређује преко декларативног и процедуралног знања (Anderson, 1982; Stojaković, 2006). У литератури се недовољно говори о продуктивној комбинацији ових знања која се очекују на једном вишем ступњу (Božin i Milatović, 2009). Узимајући у обзир овакав став и на основу разматрања појединих дидактичара и методичара српског језика (Vilotijević, 1999; Nikolić, 1992; Milatović, 1999), под РГЗ подразумевали смо познавање граматичких правила и садржаја онако како су првобитно ушла у искуство ученика. Да би решио задатке репродуктивног типа, ученик не мора да има граматичка знања која су применљива у другачијим условима и ситуацијама, то јест на новим примерима. Код ПГЗ ученик на основу постојећег ствара ново знање и нове језичке продукте, тако што трага за најфункционалнијим решењима, самостално расуђује о њима и долази до оригиналних конструкција додајући свему обележја властите стваралачке личности. У питању су задаци отвореног типа карактеристични по одређеном степену слободе коју ученик има у формулисању одговора. Да би их решио, ученик мора схватати суштину језичке појаве, имати развијену способност организовања и уопштавања података, добро учавати узрочно-последичне односе и слично. Изнад свега, продуктивни проблемски задаци дају ученику простор за критичке и креативне приступе.

Хипотезе истраживања. Основна хипотеза је гласила: претпоставља се да ће извођење проблемске наставе граматике позитивно утицати на постигнућа ученика у односу на устаљен начин учења граматике. У оквиру опште хипотезе поставили смо следеће посебне хипотезе:

- очекује се да ће ученици експерименталне групе постићи бољи успех од ученика контролне групе на финалним тестовима РГЗ и ПГЗ;
- вероватно ће услед ограниченог трајања експерименталног модела РГЗ ученика бити већа од ПГЗ;

¹ У даљем тексту користиће се следеће ознаке: РГЗ за репродуктивна граматичка знања и ПГЗ за продуктивна граматичка знања.

- претпоставља се да је проблемску наставу граматике могуће успешно изводити како на млађем тако и на старијем основношколском узрасту;
- очекује се да ће након реализације експерименталног модела девојчице постићи бољи успех од дечака на финалним тестовима РГЗ и ПГЗ.

Организација и ток експеримента. Експеримент је реализован у току школске 2007/2008. године, у редовној настави српског језика на садржајима из граматике у трећем и шестом разреду основне школе. Пре почетка наставног рада, експериментална и контролна група су урадиле иницијалне тестове РГЗ и ПГЗ, а по завршетку наставног рада обе групе су урадиле финалне тестове РГЗ и ПГЗ који су имали за циљ да измере образовне ефекте. Наведени тестови знања који су конструисани за потребе овог истраживања имали су одговарајуће метријске карактеристике и садржали су по десет проблемских задатака.

Експериментални модел. Ради успешне реализације учења граматике решавањем проблема, конципиран је експериментални модел који је чинило 26 проблемски моделованих наставних јединица из граматике, и то 11 за трећи разред и 15 за шести разред. Сама артикулација часова проблемске наставе граматике у експерименталном моделу осмишљена је на принципима комбиновања индивидуалног и интерактивног кооперативног учења кроз пет етапа: увод у рад на решавању проблема, формирање група и давање упутстава за решавање проблема, самосталан рад група на решавању проблема, увежбавање и стваралачка примена наученог кроз решавање нових проблема и домаћи задатак. С обзиром на то да је интерактивно учење у проблемској настави најефикасније у групама (Branković, 1999), предност смо дали кооперативним облицима учења – раду у пару, тиму и групама које се укрштају. Рад у пару представља прелазни модалитет од индивидуалног ка сложенијим облицима групног рада као што је рад у тиму који је састављен од четири или пет ученика са заједничком подељеном одговорношћу за групне резултате. Групе које се укрштају обично имају од три до шест чланова који најпре индивидуално прочитају парцијални задатак, па се ствара група за учење од оних ученика који имају исти задатак. Након групног проналажења решења парцијалног задатка, ученици се враћају у почетне радне групе у којима дискутују све до заједничког формулисања коначног одговора. У експерименталном моделу увод у рад на решавању проблема планиран је тако да се смисленим и занимљивим активностима пробуди знатижеља ученика неопходна за покретање процеса уче-

ња. Он је увек конципиран у виду проблемске ситуације из које долази до формулисања конкретног граматичког проблема.

Приликом одлучивања за хомогене или хетерогене групе имали смо у виду препоруку да се ученици групишу према критеријуму хетерогених способности (Ševkušić, 2006) и резултате испитивања (Roeders, 2003) која указују да групе са хомогеним саставом показују слабије резултате у усвајању нових знања, а да за групе са хетерогеним саставом важи супротно. Зато смо у процесу усвајања новог граматичког градива користили хетерогене групе, а приликом увежбавања нових примера радили смо са хомогеним групама.

Када су ученици радили на решавању проблема у самосталним групама, бирали смо проблемске задатке који ће привући пажњу ученика и мотивисати их да се упусте у решавање. На пример, у шестом разреду требало је да групе певуше задати вокал и да закључе како се он изговара, да ли постоје препреке за ваздушну струју, шта се дешава са гласницама и слично. Илустративан је и пример за групе ученика трећег разреда које су састављале своју разбрајалицу водећи рачуна да уз лица мењају одређени глагол.

У фази увежбавања и стваралачке примене научног кроз решавање нових проблема ученици су најпре у хомогеним групама, изградом задатака, увежбавали стечена граматичка знања, а затим је сваки ученик појединачно решавао нови проблемски задатак. Наставник је оцењивао те задатке и на тај начин добијао повратну информацију о ученичком знању. Сталном праксом израде индивидуалних задатака ученици су брзо постали свесни да се морају максимално ангажовати у току претходног групног рада да би овладели граматичким знањима која су им неопходна ради самосталног решавања проблема. На крају сваког часа ученицима је задат проблемски домаћи задатак са извесним елементима заснованим на ранијим задацима, али датим у комбинацији која је нешто мало изнад могућности ученика.

Узорак. Испитаници су били ученици трећег и шестог разреда из две ваљевске основне школе: „Нада Пурић“ и „Прва основна школа“. Било је четири одељења трећег разреда и четири одељења шестог разреда, односно укупно 204 ученика, и то 55 ученика трећег разреда и 47 ученика шестог разреда у експерименталној и контролној групи. Иницијалним мерењем нису установљене разлике између одељења обухваћених овим истраживањем, тако да није било разлике између експерименталне и контролне групе. Узорак градива за трећи разред представљале су наставне јединице из граматике у оквиру наставних тема „именице“, „глаголи“, „придеви“ и „реченица“, а за шести разред све

наставне јединице из наставних тема: „гласовне промене и алтернације” и „придевске заменице”.

Изабрали смо ученике трећег разреда зато што наш експериментални модел садржи проблемско учење граматике кроз претежно кооперативне форме рада, а истраживања говоре да деца од девете године живота показују већу тежњу за рад у групама (Stevanović, 1982). На овом узрасту ученици почињу да употребљавају више апстрактних израза, али у конкретно-предметном смислу (Langer, 1981) и да увиђају да ниједна појава није апсолутна, већ да зависи од тога са које тачке гледишта се она посматра.

С обзиром на намеру да проверимо успешност експерименталног модела и на старијем основношколском узрасту, изабрали смо ученике шестог разреда који са конкретног мишљења прелазе на формалне операције. Деца су тада развојно у могућности да умножавају везе и поново проникну у те нове односе задржавајући претходна схватања и успостављене односе (Pijažе, 1977). Све ове способности су веома битне за процесе решавања граматичких проблема.

Резултати истраживања и дискусија

Утицај и ефекте проблемске наставе граматике утврдили смо у финалном испитивању тестовима РГЗ и ПГЗ. Статистичка анализа преко израчунатог t теста је показала позитивно дејство проблемске наставе граматике на постигнућа ученика на целом узорку. Значајност у разлици знања између експерименталне и контролне групе, приказана у Табели 1, види се не само за усвојеност репродуктивних, већ и продуктивних знања ученика.

Ученици који су учили граматику решавањем проблема постигли су бољи успех на финалним тестовима РГЗ и ПГЗ, у односу на резултате иницијалног тестирања. Напредовање је остварено услед примене експерименталног модела. При томе, треба узети у обзир и чињеницу да у првом тестирању ученици нису знали какви тестови знања их очекују, какви ће бити задаци и на који начин ће бити бодована њихова знања, док су за финално испитивање били припремани током реализације експеримента, очекивали су тестове, знали су типове проблемских задатака и на који начин могу да постигну већи број бодова.

Табела 1: Резултати финалног постигнућа ученика

Варијабле	Група	N	M	SD	T	df	p
Финални тест РГЗ	Е	102	24,0735	3,4378	4,119	202	0,0001
	К	102	21,8186	4,3297			
Финални тест ПГЗ	Е	102	23,2059	3,9202	4,458	202	0,0001
	К	102	20,6471	4,2697			

Контролна група је на финалном мерењу РГЗ постигла слабије резултате, јер се учење одвијало у оквиру класичног начина рада уз коришћење фронталног приступа. Осим тога, финално испитивање ових знања је обављено пред крај школске године, када је повећан обим знања који се тражио од ученика. Такви услови су, свакако, утицали на постизање слабијих резултата. Финално мерење ПГЗ код контролне групе је показало да се настава граматике у контролним одељењима изводила тако да су ученици били препуштени својој индивидуалној сналажљивости приликом решавања ПГЗ. Није било систематског утицаја иновативне наставе тако да су и са протоком времена, односно под утицајем класичних метода наставе, исти ученици постигли исте или сличне резултате.

Бољи резултати експерименталне групе на тесту РГЗ него на тесту ПГЗ су очекивани због ограниченог трајања експерименталног програма. Показало се да временски период реализације проблемски моделованих наставних јединица у трећем и шестом разреду није довољно дуг да ученици који су пре примене експерименталног модела радили на класичан начин постигну већа ПГЗ у односу на РГЗ. Потребна је дужа временска изложеност ученика организацији рада, начину и поступцима стицања граматичких знања као у нашем експерименталном моделу да би степен ПГЗ постао виши у односу на РГЗ.

Значајно је поменути да се већ после неколико часова примене експерименталног модела проблемске наставе граматике већина ученика трудила да се што више ангажује при стицању знања у групним активностима, што је давало ефекат приликом самосталног решавања нових проблема које су ученици, без ичије помоћи, све брже и упорније решавали. Битно је и то што се код ученика експерименталне групе из часа у час повећавала мотивисаност и заинтересованост за налажење креативних решења. Формулација и садржина проблемских задатака продуктивног типа којима је отворен простор за језичку креативност битно је утицала на повећање потребе ученика за тражењем оригиналних језичких конструкција. Изнете тврдње су у складу са наводима резултата истраживања о проблемској настави књижевности у којем је закључено да проблемска настава као савремена дидактичко-методичка

стратегија ставља ученике у позицију субјеката који самостално и слободно решавају проблеме, развијајући у том процесу креативност и способност критичког мишљења (Гајић, 2004).

Као примере креативних одговора на тесту ПГЗ наводимо следеће задатке: задатак број 6 у трећем разреду је гласио: Састави реченицу у садашњем глаголском времену тако да свака реч почиње словом Д. Одговори: *Добродушна Данка доводи добру другарицу Дивну; Дружина дарује Даници дугачку дуксерицу; Драган деди даје даску; Данас делфин дубоко дише*. Задатак број 10 у шестом разреду је гласио: Из текста издвој придевске заменице. Употреби неке од њих у састављању најмање две пословице: „Неки људи као да нису људи”; „Колики је човек толика је и нада”; „Зато је овај човек и твоја и наша нада”. Одговори: *Колика је љубав, толики је страх; Твоја памет је твоје и наше имање; Колико посејеш, толико ћеш и пожњети; Све што је наше, то је и ваше; Колико знање, толика моћ*. У наведеним одговорима дошла је до изражаја способност ученика да размишљају, упоређују чињенице, сагледавају међусобне везе између података, да покажу слободне идеје и примене раније стечена граматичка знања.

Табела 2: Резултати ученика трећег разреда

	Група	N	M	SD	t	df	P
Финални тест РГЗ	Експериментална	55	24,9364	3,1682	2,262	108	0,026
	Контролна	55	23,4636	3,6437			
Финални тест ПГЗ	Експериментална	55	24,0364	3,4945	3,649	108	0,001
	Контролна	55	21,5000	3,7896			

Табела 3: Резултати ученика шестог разреда

	Група	N	M	SD	t	df	p
Финални тест РГЗ	Експериментална	47	23,0638	3,4979	3,917	92	0,001
	Контролна	47	19,8936	4,3074			
Финални тест ПГЗ	Експериментална	47	22,2340	4,1974	2,842	92	0,006
	Контролна	47	19,6489	4,6132			

Финални резултати ученика трећег и шестог разреда посебно су слични као и резултати целог узорка. То значи да је експериментални модел дао значајно боље резултате у области РГЗ и ПГЗ, како на целом узорку, тако и на подузorcима ученика трећег и шестог разреда. Може се закључити да је проблемску наставу граматике на начин који је предвиђен нашим експерименталним моделом, могуће изводити са истом успешношћу на млађем и старијем основношколском узрасту, то

јест у погледу способности решавања граматичких проблема нема разлике између ученика млађег (трећи разред) и старијег (шести разред) основношколског узраста у ситуацији када су проблеми прилагођени узрастним и интелектуалним могућностима ученика.

Напредовање ученика је израженије у трећем разреду у односу на постигнућа ученика шестог разреда. Разлоге таквог стања треба тражити и у чињеници да је граматичко градиво на узрасту ученика шестог разреда сложеније и да захтева виши степен критичког и апстрактног мишљења, а да је примена тог знања у измењеним околностима комплекснија него на узрасту ученика трећег разреда.

Ради детаљније анализе успеха ученика на финалним тестовима знања проверили смо у оквиру целог узорка везу оцена из српског језика као независне варијабле са резултатима финалних испитивања РГЗ и ПГЗ као зависних варијабли. Анализа аритметичких средина унутар група оцена на тестовима РГЗ и ПГЗ је показала боља РГЗ (Табела 4). Мада је, генерално гледано, напредовање ученика експерименталне групе остало у опсегу постојећих оцена из српског језика, више су се повећавала РГЗ у односу на ПГЗ код који су имали оцену 3 и 4. Код ученика који имају оцене 2 и 5 разлике у повећању РГЗ у односу на ПГЗ су занемарљиве.

Табела 4: Оцене из српског језика и финална РГЗ и ПГЗ

Варијабле	Оцена из српског	N	M	SD
Финални тест РГЗ	2	24	17,4583	3,0429
	3	42	20,1310	3,5010
	4	60	23,7167	2,6287
	5	78	25,5577	2,7914
	Укупно	204	22,9461	4,0601
Финални тест ПГЗ	2	24	17,1250	3,6897
	3	42	18,6548	3,5843
	4	60	22,1000	3,0264
	5	78	25,0321	2,7685
	Укупно	204	21,9265	4,2850

Запажено је да су ученици који су имали оцену 5 били мотивисани да задрже свој дотадашњи успех. Брзо су прихватили промену и показали личну амбицију за постигнућем. С обзиром на то да није било индивидуално прилагођених проблемских задатака и да је експериментални модел имао ограничено трајање, ученици, који су имали оцену 2, нису изашли из оквира своје оцене. Ученици који су имали оцену 3 и 4 су највише напредовали у РГЗ, зато што су стављени у ситуацију да знања стичу на измењен начин. Јасно је да су ови ученици и пре истражи-

вања имали капацитете за учење граматике, али нису били довољно заинтересовани и мотивисани што је постигнуто применом иновативне наставе.

Мада је примена нашег експерименталног модела дала значајне ефекте у повећању ученичких знања, уочено је да он има своје специфичности и да није универзално применљив за све ученике. То значи да се при одабиру проблемских задатака и репродуктивног и продуктивног типа мора водити рачуна да они буду усклађени са способностима и потребама сваког ученика понаособ. Индивидуализацијом наставе граматике кроз коришћење диференцираних проблемских задатака, везом облика и метода наставе у односу на ученике са различитим могућностима може се деловати на сваког ученика у смислу повећања степена РГЗ и ПГЗ. Овај закључак отвара питање повећања активности наставника, како у процесу припремања, тако и у току реализације наставе. Тешко је мотивисати наставника за појачан рад, у смислу индивидуалног приступа сваком ученику, у околностима у којима се наше школство налази. Реч је о спровођењу процеса рационализације у просвети услед наших финансијских недаћа, односно смањењу броја наставника у свим струкама и великом броју ученика у одељењима. Охрабрујуће делују решења из новог *Закона о основама система образовања и васпитања* од 11. септембра 2009. године везана за могућност увођења у наставу педагошког асистента. Његова основна улога је пружање помоћи ученицима, у складу са њиховим потребама, као и наставницима у циљу унапређивања наставног рада. Мада је након годину дана примене Закона заживело укључивање само ромског асистента у наставу, остаје нада да ће се ангажовати и друге врсте педагошких асистената, као што су асистенти за додатну подршку у раду са даровитим и талентованим ученицима, што би за наставника представљало значајно олакшање и помоћ у спровођењу индивидуалног наставног приступа.

Резултати финалних тестова РГЗ и ПГЗ у односу на пол испитаника су показали статистички значајнији успех девојчица (Табела 5). Разлика између дечака и девојчица је мања код РГЗ у односу на разлику код ПГЗ.

Табела 5: Финално тестирање у односу на пол испитаника

	Пол	N	M	SD	T	Df	p
Финални тест РГЗ	Мушки	98	21,6429	4,2898	4,624	202	0,000
	Женски	106	24,1509	3,4380			
Финални тест ПГЗ	Мушки	98	20,1786	4,5737	6,078	202	0,000
	Женски	106	23,5425	3,2690			

Имајући у виду чињеницу да је на узрасту од 9 и 12 година развој још неравномеран и да се смењују функције које доминантно сазревају, можемо рећи да се нешто бржи развој социјалних вештина код девојчица огледа и у њиховој лакшој комуникацији приликом групних активности које су у приличној мери присутне у експерименталном моделу. Рад у групама подразумева појачану интерперсоналну комуникацију, међусобну размену и учење које се заснива на интеракцији, што су социјални фактори који су вероватно утицали на боље резултате код девојчица. Ово размишљање је у складу са анализом развојних ступњева које је одавно описао Жлебник (Žlebniċ, 1972). Израда предвиђених проблемских задатака из експерименталног модела узима у обзир и развијање стваралачке или продуктивне маште која подразумева, између осталог, и појачану вербалну комуникацију, разнолике примере, богатство речника, комбиновање усвојених језичких појмова и слично. На овом узрасту девојчице имају извесну предност у тој области, тако да је и то један од могућих фактора који су утицали на боље резултате. Анализирајући завршне тестове ПГЗ увидели смо да су девојчице оба узраста боље урадиле задатке којима је тражено да одговор буде у стиховима. С обзиром на то да су предмет играња у римовању и стихотворству ритам и мелодија, односно начини унутрашњег кретања у језичким целинама (Маџановић, 1990), можемо закључити да су девојчице трећег и шестог разреда у односу на дечаке истог узраста више осетљиве на битно обележје језика, музичку структуру, која је извор римовања и стихотворства.

Одавно је утврђено да у основној школи девојчице показују већи успех у читању, боље су и у писању, односно у погледу рукописа, као и у писменим саставима (Stevanović, 1967). Резултати нашег експеримента показују да су девојчице овог узраста нешто боље и у настави граматике. Значајно би било да се ове тврдње накнадно провере у будућим истраживањима која би посебну пажњу посветила полним разликама у развоју граматичких сазнања.

Закључак

При конципирању и спровођењу експерименталног истраживања водили смо се потребом за откривањем ефикаснијих начина оспособљавања ученика да граматичка знања стичу самосталним активностима. Истовремено хендикеп и предност нашег истраживања је у томе што нисмо били у могућности да податке до којих смо дошли упоређујемо са подацима других истраживача, јер такве радове у области наставе граматике нисмо пронашли.

Добијени резултати нашег испитивања потврђују све постављене хипотезе. Експериментална група је значајно напредовала по свим варијаблама и у трећем и у шестом разреду, док с контролном групом то није био случај. Бољи успех је остварен у РГЗ, то јест у решавању оних проблемских задатака којима се тражи од ученика да зна граматичка правила и садржаје онако како су првобитно ушла у његово искуство. Овакав резултат је логичан с обзиром на ограничено трајање експерименталног модела, а и зато што су ПГЗ комплекснија и подразумевају реорганизовање научених садржаја, анализу и примену у новим ситуацијама.

С обзиром на то да су највише напредовали ученици који су имали оцену 3 и 4, можемо закључити да учење путем решавања проблема на начин који је предвиђен нашим експерименталним моделом има своје специфичности и да га не треба универзално примењивати, већ да треба дијагностиковати могућности сваког појединца у разреду и користити диференциране проблемске задатке којима би биле уважене особности и индивидуалне потребе ученика. Нешто бољи успех девојчица на финалним тестовима РГЗ и ПГЗ је последица њихове лакше и богатије комуникације при интерактивном учењу и размени у групама, као и веће осетљивост на музичку структуру језика која је извор римовања и стихотворства.

Општи закључак овог емпиријског истраживања је да проблемска настава граматике омогућава да се учењу садржаја из граматике приступа другачије, довођењем ученика у ситуацију да самосталним радом решавају проблеме и тако усвајају језичке законитости. Свакако да проблеми морају бити прилагођени реалним типовима ученика, њиховим општим и специјалним способностима. Појачана активност је потребна и наставнику који планира, припрема и организује рад ученика, свестан чињенице да и поред бројних предности проблемска настава граматике није једино добро решење, те да је треба користити онда када постоји уверење да представља најбољу методичку стратегију за ученичко овладавање граматичким феноменима.

Користићена литература

- Anderson, J. (1982): Acquisition of cognitive skill, *Psychological Review*, Vol. 89, No. 4, 369-405.
- Bourke, K. (2010): *Teaching grammar to young learners*. Retrieved June 20, 2010 from the World Wide Web http://www.oup.com/elt/catalogue/guidance_articles/14867483?cc=gb
- Božin, A. i V. Milatović (2009): Razumevanje atipičnog književnog teksta i školsko postignuće, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 1 (165-179). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Branković, D. (1999): Interaktivno učenje u problemskoj nastavi; u N. Suzić, P. Stojaković, M. Ilić, D. Branković, S. Milijević, D. Krmeta, S. Stanojlović, P. Đaković, M. Banjac i Ž. Grbić (prir.): *Interaktivno učenje* (109-133). Banjaluka: Ministarstvo prosvjete Republike Srpske.
- Gajić, O. (2004): *Problemska nastava književnosti*. Novi Sad: Zmaj.
- Haby, R. (1975): *Enseignement de l'orthographe dans les coles et les colleges*. Paris: Lq reforme Haby de 1975.
- Ilić, P. (1998): *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi – metodika nastave*. Novi Sad: Zmaj.
- Jocić, Z. (2007): *Jezičko stvaralaštvo učenika u nastavi gramatike*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Langer, Dž. (1981): *Teorije psihičkog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Лъвов, М.Р., В.Г. Горещкий и О.В. Сосновская (2004): *Методика преподавания русского языка в начальньих классах*. Москва: Образовательно-издательский центр Академна.
- Marinković, S. (2000): *Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Kreativni centar.
- Marjanović, A. (1990): Igre govorom i jezikom; u A. Marjanović, R. Ivanović, S. Janković i S. Gašić-Pavišić (prir.): *Dečje jezičke igre* (29-54). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Sarajevo: Svetlost.
- Milatović, V. (1999): Metodička pitanja nastave gramatike, *Metodička praksa*, God. 3, Br. 1-2 (12-24). Beograd: Školska knjiga.
- Nikolić, M. (1992): *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Petrovački, Lj. (2000): *Sintaksa u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Zmaj.
- Pijaže, Ž. (1977): *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Roeders, P. (2003): *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Rope, F. (1990): *Enseigner le français. didactique de la langue maternelle*. Paris: Editions Universitaires.
- Short, K.G., J. Harste & C. Burke (1996): *Creating classrooms for authors and inquirers* (2nd edition). Portsmouth: Heinemann.
- Skehan, P. (2003): *A cognitive approach to language learning*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Spiro, R.J., P.J. Feltovich, M.J. Jacobson & R.L. Coulson (1991): *Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. Chicago, IL: University of Illinois.
- Stevanović, B. (1967): *Pedagoška psihologija*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Stevanović, M. (1982): *Metodički priručnik za nastavu srpskohrvatskog jezika i književnosti u osnovnoj školi*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Stojaković, P. (2006): *Višestruke sposobnosti za učenje*. Banjaluka: Filozofski fakultet.
- Ševkušić, S. (2006): Kooperativno učenje i kvalitet znanja; u S. Krnjajić (prir.): *Pretpostavke uspešne nastave* (179-202). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tagliante, C. (2001): *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Vilotijević, M. (1999): *Didaktika 1 – predmet didaktike*. Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet.
- Žlebnik, L. (1972): *Psihologija deteta i mladih 2*. Beograd: Delta-pres.

Примљено 21.05.2010; прихваћено за штампу 17.11.2010.

Zorica Jocić

INFLUENCE OF PROBLEM-BASED TEACHING AND LEARNING
OF GRAMMAR ON PUPILS' ATTAINMENT IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

With the purpose of getting an insight into the effects of problem-based teaching and learning, an experiment was carried out by using the method of parallel groups on the sample of 204 pupils in the third and sixth grade of primary school. The results of final knowledge assessment showed that problem-based teaching and learning of grammar had positive influence on pupils' attainment comparing to the usual way of learning grammar. A significant improvement has been achieved in the field of reproductive and productive grammar knowledge on the whole sample of pupils as well as on the subsamples of pupils in the third and sixth grade. Because of the limited time left for this experimental programme, the reproductive knowledge of pupils was bigger than the productive knowledge. It has been noticed that regarding the successfulness of solving the grammatical problems, there was no difference between the pupils of younger and older primary school age, in the situation when these problems were decided on according to their age and intellectual abilities. All pupils had made an improvement, but they remained within the range of their marks in Serbian language. In addition to this, better progress was made by the pupils with better marks in Serbian language. Girls were more successful than boys, but the difference between boys and girls was smaller regarding the reproductive knowledge than the productive knowledge.

Key words: problem-based teaching and learning of grammar, pupils' attainment at younger and older primary school age, the success of girls and boys.

Зорица Јоџић

ЭФФЕКТЫ ПРОБЛЕМНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ
И УСПЕВАЕМОСТЬ В ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

Резюме

Для того, чтобы оценить результаты проблемного обучения грамматике, исследователем был проведен эксперимент с параллельными группами (корпус был составлен из 204 учеников третьего и шестого классов восьмилетней школы). Результаты окончательной оценки уровня знаний испытуемых показали, что проблемное обучение грамматике по отношению к традиционному способу по своей эффективности прямо связано с общей успеваемостью учащихся. Значительный прогресс был достигнут в области репродуктивного и продуктивных грамматических умений во всем корпусе испытуемых, а также в особо рассмотренных группах учеников третьего и шестого классов, однако вследствие ограниченного срока проведения экспериментальной программы количество усвоенных репродуктивных знаний превысило объем продуктивных знаний. Исследователем отмечено, что в отношении эффективности с точки зрения проблемного обучения нет особых различий среди учащихся младших и старших классов, тогда как в традиционной системе преподавания появляются проблемы с учетом специфики возраста и интеллектуальных способ-

ностей учащихся. Все ученики добиваются прогресса, но остаются в пределах своей оценки по сербскому языку. Кроме того, степень прогресса, которого они добились, находилась в прямой зависимости от отметки по сербскому языку. Девушки были более успешными, чем мальчики, но разница между мальчиками и девочками на уровне репродуктивного знания была меньше, чем разница на уровне продуктивных знаний.

Ключевые слова: проблемное обучение грамматике, успеваемость младших и старших учащихся, учащиеся младшего школьного возраста, успех девочек и мальчиков.