УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
FACULTY OF PHILOSOPHY

Влатка Спасојевић

ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИ ЕФЕКТИ КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У НАСТАВИ

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Бања Лука, 2022.

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
FACULTY OF PHILOSOPHY

Vlatka Spasojević

EDUCATIONAL EFFECTS OF CONTEXTUAL LEARNING IN TEACHING PROCESS

DOCTORAL DISSERTATION

Бања Лука, 2022.

Информације о ментору и докторској дисертацији

Ментор: доц. др Љиљана Јерковић, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Наслов докторске дисертације: Образовно-васпитни ефекти контекстуалног учења у настави

Резиме:

Контекстуално учење у настави једно је од посебних изазова када говоримо о унапређењу савремене наставне праксе, нарочито ако узмемо у обзир чињеницу да су веома ријетки покушаји експерименталне верификације образовно-васпитних ефеката оваквог учења у настави. У докторској дисертацији експлициране су теоријске и функционалне основе контекстуалног учења у настави, а затим су провјеравани овразовно-васпитни ефекти овог учења у моделима традиционалне и иновативне наставе (респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености).

Циљ емпиријског истраживања био је експериментално утврђивање образовно-васпитних ефеката контекстуалног учења у традиционалном и иновативним моделима наставе (респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености) у односу на деконтекстуално учење у истим моделима наставе. Циљ истраживања конкретизован је кроз образовне и васпитне задатке у настави српског језика и познавања природе. Експериментално, дидактичко-методичко истраживање спроведено је на узорку од 130 ученика. Узорак су били ученици петог разреда ЈУ ОШ „Свети Сава“ Бијељина. Узорак је обухватао три експериментална и три контролна одјељења. У експерименталним одјељењима (Е1 традиционална настава, Е2 настава различитих нивоа сложености и Е3 респонсибилна настава) увођен је експериментални фактор контекстуално учење, док се у контролним одјељењима (К1 традиционална настава, К2 настава различитих нивоа сложености и К3 респонсибилна настава) учило претежно деконтекстуално. Експериментални фактор реализован је на основу специјалног система вјежби контекстуалног учења у настави припремљених на основу анализа теоријских, педагошко-психолошких и дидактичко-методичких законитости. Реализацији експерименталног програма претходило је планирање, креирање и припремање вјежби на микроплану.

Након једногодишње примјене експерименталног фактора, контекстуалног учења у традиционалном и моделима иновативне наставе, ученици који су били у експерименталним (Е1, Е2, Е3) групама и учили контекстуално постигли су углавном статистички значајно боље образовно-васпитне резултате у односу на контролне (К1, К2, К3) групе гдје су ученици учили претежно деконтекстуално. Експерименталне групе постигле су статистички боље образовне резултате на варијаблама: брзина читања у себи, разумијевање прочитаног текста, култура изражавања, развој рјечника и тест знања из природе и друштва. Васпитни ефекти контекстуалног учења у експерименталним групама били су израженији на варијаблама: развој еколошке свијести, интринзична мотивација, екстринзична мотивација, амотивација и вербална креативност. Контекстуално учење у експерименталном програму није остварило значајније васпитне ефекте развоја мета вјештина. На основу добијених резултата може се констатовати да је контекстуално учење у настави значајније утицало на развој образовно-васпитних ефеката, те да доприноси унапређивању педагошко-психолошких и дидактичко-методичких приступа у наставном раду, али и оставља могућности за даља истраживања оваквог приступа учењу у настави.

Кључне ријечи: образовно-васпитни ефекти, контекстуално учење, деконтекстуално учење, контекстуална настава, респонсибилна настава, настава различитих нивоа сложености.

Научна област: Друштвене науке

Научно поље: Педагошке науке

Класификациона ознака: S 270 – Педагогија и дидактика

Тип одабране лиценце креативне заједнице: ауторство – некомерцијално (SS BY – NC)

Information on mentor and PhD thesis

Mentor: Assistant Professor Ljiljana Jerković, Faculty of Philosophy, University of Banja Luka

Titele of PhD thesis: Educational Effects of Contextual Learning in Teaching Process

Summary:

Contextual learning in teaching process is one of the special challenges in the improvement of contemporary teaching practice, especially, if we take into consideration the fact that experimental verification attempts of educational effects of such learning in teaching process are rare. The doctoral thesis explicated theoretical and functional elements of contextual learning in teaching process. The latter was followed by verification of the educational effects of such learning in the traditional and innovative teaching models (responsible and different levels of complexity teaching).

The aim of the empirical research was to experimentally determine the educational effects of contextual learning in the traditional and innovative teaching models (responsible and different levels of complexity teaching) compared to decontextual learning in the same teaching models.

The aim of the reasearch was implemented through educational assignments in the teaching of Serbian language and Science. Experimentally, didactic and methodical reasearch was conducted in a sample of 130 students. The sample included five-grade students of the Public Institution Primary School „Sveti Sava“, Bijeljina. It comprised of three experimental and three control classes. Experimental factor of contextual learning was introduced to the experimental classes (E1 responsible teaching, E2 different level of complexity teaching and E3 traditional teaching) whereas the control classes (K1 responsible teaching, K2 different levels of complexity teaching and K3 traditional teaching) were taught prevailingly decontextually. The experimental factor was implemented based on a special system of contextual learning exercises prepared on the basis of the analyses of theoretical, pedagogic, psychological, didactic and methodical rules. Planning, making and preparation of the exercises at a micro level preceded the implementation of the experimental program.

After a one-year implementation of the contextual learning experimental factors in the traditional and innovative teaching models, the students in the experimental groups (E1, E2, E3) who were taught contextually accomplished mainly significantly better educational results with respect to the statistics compared to the students in the control groups (K1, K2, K3) who were taught mainly dexontextually. The experimental groups accomplished statistically better educational results in variables: inaudible reading speed, reading comprehension, expressive language skills, vocabulary development and science test. Pedagogic effects of contextual learning in the experimental groups were greater in variables: adoption of ecological values, intrinsic motivation, extrinsic motivation, amotivation and verbal creativity. The contextual learning in the experimental program did not result in significant pedagogic effects of the development of the meta-skills. Based on the obtained results, it can be concluded that the contextual learning in teaching made a significant impact on the increase of the educational effects thus contributed the improvement of the pedagogic, psychological didactic and methodological approaches in learning in teaching process.

Key words: educational effects, contextual learning, decontextual learning, contextual teaching, responsible teaching, different level of complexity teaching.

Scientific area: social studies

Scientific field: Pedagogical sciences

Classification label: S 270 – Pedagogy and didactics

Type of chosen license of the creative community: autorship – non-commercial (SS BY – NC)

У почетку бјеше Ријеч и Ријеч бјеше у Бога и Бог бјеше ријеч.

Она бјеше у почетку у Бога.

Све је кроз Њу постало што је постало и без Ње ништа није постало што је постало.

У Њој бјеше живот и живот бјеше видјело људима.

И Видјело се свијетли у тами и тама Га не обузе.

(Јов.1:1-5)

САДРЖАЈ

УВОД……..11

ОСНОВНА ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА О КОНТЕКСТУАЛНОМ УЧЕЊУ И ПОУЧАВАЊУ ……13

Терминолошка одређења појмова контекст, контекстуално учење и поучавање у настави……13

Појмовна разграничења контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави ……16

Развој контекстуалног учења и поучавања……..17

Полазне основе и научна утемељеност контекстуалног учења и поучавања у настави……19

Основна начела и компоненте контекстуалног учења.....21

Контекстуално учење и развој метакогнитивних процеса ученика.....23

Мотивациони аспекати контекстуалног учења.....32

Стенбергова теорија контекстуалне интелигенције.....34

Виртуелна стварност и контекстуално учење.....35

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ ВЈЕЖБИ КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У МОДЕЛИМА ТРАДИЦИОНАЛНЕ И ИНОВАТИВНЕ НАСТАВЕ 36

КОНТЕКСТУАЛНО УЧЕЊЕ У ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИМ МОДЕЛИМА НАСТАВЕ.....36

Контекстуално учење у респонсибилној настави.....36

Контекстуално учење у настави различитих нивоа сложености 42

Врсте вјежби контекстуалног учења.....46

ЕКОЛОШКИ АСПЕКТИ КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У МОДЕЛИМА ТРАДИЦИОНАЛНЕ И ИНОВАТИВНЕ НАСТАВЕ 48

Принципи еколошког васпитања.....48

Аспекти еколошког васпитања и образовања 49

Димензије еколошке свијести.....51

НАСТАВНИК И УЧЕНИК У КОНТЕКСТУАЛНОМ УЧЕЊУ И ПОУЧАВАЊУ

Стил рада наставника у контекстуалном учењу и поучавању.....54

Дијагностичко-мотивационе специфичности рада наставника у експерименталном моделу контекстуалног учења.....55

Педагошка комуникација у контекстуалном учењу и поучавању 56

Положај ученика у експерименталном перограму контекстуалног учења и поучавања.....57

ТАНГЕНТНА ИСТРАЖИВАЊА КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У НАСТАВИ..61

МЕТОДОЛОГИЈА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЊА.....……62

Предмет, проблем и значај истраживања …….....62

Циљ и задаци истраживања……...65

Хипотезе 67

Варијабле истраживања.....69

Методе рада.....70

Методе, технике и инструменти истраживања 72

Инструменти.....77

Остварени план рада.....85

Организација савјетодавног рада са учесницима у истраживању.....88

Припрема и статистичка обрада.....91

РЕЗУЛТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКОГ ИСТРАЖИВАЊА ЕФЕКАТА КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У МОДЕЛИМА ТРАДИЦИОНАЛНЕ И ИНОВАТИВНЕ НАСТАВЕ.....92

Образовни ефекти контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави.....93

Васпитни ефекти контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави.....104

Ефекти контекстуелног учења у традиционалној и иновативној настави.....114
Васпитно-образовни ефекти контекстуалног и деконтекстуалног учења у традиционалној настави.....125
Рекапитулација резултата емперијског истраживања.....132
ЗАКЉУЧЦИ.....134

ЛИТЕРАТУРА.....140

ПРИЛОГ 1 МОДЕЛИ ВЈЕЖБИ КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА.....146

ПРИЛОГ 2 ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА.....159

ПРИЛОГ 3 ПРИМЈЕРИ НАСТАВНИХ ПРИПРЕМА.....209

ПРИЛОГ 4 ПРЕГЛЕД СТАТИСТИЧИХ ПОКАЗАТЕЉА.....259

УВОД

Учење у настави и његови васпитно-образовни ефекти одувијек су били предмет проучавања педагошких наука. Иако је педагогија увијек своје темеље постављала на савременим научним открићима од посебног значаја за васпитно-образовни рад, од научних открића до њихове примјене, реформе у учионицу су долазиле споро, површно и несистематично, а све се то директно одражавало на главне актере васпитно-образовног рада. Резултати многих педагошких и дидактичко-методичких истраживања указују на недостатке, односно на превазиђен и неефикасан модел микро и макро структуралне организације рада у школама, који је често неусклађен са савременим научно-техничким достигнућима. Управо тај проблем данашње педагошке праксе је веома спора и недослиједна примјена савремене педагошке научне мисли које директно иницира питања да ли имамо квалитетну теорију школе и школску педагогију као научну дисциплину?

Наш истраживачки рад преферира новије приступе у настави, хуманистичку визију и оријентацију васпитно-образовног рада који се првенствено односи на ученике и њихове нове активне позиције. Покушали смо утврдити да ли и колико контекстуално учење и поучавање у настави доприноси превазилажењу ограничења наслијеђених педагошких концепција.

Конкретно, једногодишње експериментално, педагошко-психолошко и дидактичко-методичко истраживање, које је за базу имало савременију теоријску мисао и јасне дидактичке смјернице за иновативне моделе наставног рада, требало је да провјери колико ће контекстуално учење и поучавање допринијети образовно-васпитним постигнућима ученика у настави млађег школског узраста.

Истраживање ефеката контекстуалног учења је спроведено у традиционалном и иновативним моделима наставе (респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености). Образовне ефекте таквог учења истраживали смо у настави српског језика и то испитујући брзину читања у себи, разумијевање прочитаног текста, богаћење рјечника, културу писменог изражавања и структуре и нивое знања из правописа и граматке. У настави познавања природе образовни ефекти контекстуалног

учења су провјеравани у постигнућима ученика из овог предмета, што је учињено испитивањем њихових нивоа и структуре знања. Васпитни ефекти на које смо жељели утицати примјеном контекстуалног учења и поучавања у настави су мотивација за учење, развој метакогнитивних вјештина, развој еколошке свијести и домен креативности, односно вербална креативност. Концепт контекстуалног учења захтијевао је нове активне позиције ученика, другачији приступ наставном раду, као и нова амбијентална рјешења за рад наставника са ученицима.

Поред новог развијања и експерименталне верификације модела учења и поучавања у настави фокусираног на припремање ученика за стицање знања, метакогнитивних вјештина и навика за вријеме које долази, интенција овог истраживања јесте и прикупљање полазних показатеља и отворених питања за даља лонгитудинална истраживања, те скромни допринос побољшању педагошке праксе и помоћи да се увиде предности и велики значај контекстуалног учења у настави.

ОСНОВНА ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА О КОНТЕКСТУАЛНОМ УЧЕЊУ И ПОУЧАВАЊУ

Терминолошка одређења појмова контекст, контекстуално учење и поучавање у настави

Етимон појма *контекст* у почетку је био лингвистички, а у лексикографској литератури сусрећемо објашњење да контекст, 2. Mn. Kontekst: lat (contuxtus од contehere – саткати, сплести) је мисаоно довршени уломак писаног говора (текста) који тачно одређује смисао поједине ријечи или фразе која улази у њега: сувислост, повезаност, веза, мисаона цјелина (Клајић, 1978, стр. 729).

Постоје и извјесна тумачења контекста који га виде као „Говорна, односно мисаона цјелина којој припада ријеч, реченица, изјава и слично. Поједини језички или логички елементи добијају свој тачан и потпун смисао само из контекста у којем се налазе“ (Енциклопедија лексикографског завода, 3, 1967, стр. 580).

Основни појам контекст половином прошлог вијека полако излази из лингвистичког оквира те тако своју широку примјену налази у хуманистичким наукама, док путем психологије улази и у сферу педагогије. Поред лингвистичко-гносеолошких тумачења, контекст као појам у дидактичко-методичку терминологију улази посредством когнитивне психологије, гдје је контекст „когнитивни механизам који генерише смисао и значење кроз корелацију с различитим менталним садржајима попут слика, појмова, вриједности навода и сл.“ (Пурковић и Безјак (2015) види код: Илић, 2019, стр. 288).

Појам контекста ближе се одређује кроз стрктурни, процесуални и функционални аспект. Посматрајући контекст из структурног и процесуалног аспекта, структурни аспект подразумијева замишљени вишедимензионални простор гдје се логички организују различити материјали и комуникацијске ситуације које том објекту дају значење (Bateson, 1972). С друге стране, функционални аспект психолошког контекста је релацијско разумијевање контекста као посебног механизма који повезује менталне садржаје. Веома је битан аспект контекста када се посматра као ментални механизам у виду слагања и интеракције. У односу да ли је слагање контекста преклапајуће или прожимајуће, интеракција је комбинација различитих контекста који има за циљ отварање нових спознајних хороизоната (Verbitsky i Kalashnikov, 2010).

Чињеница је да појам контекста можемо посматрати као везу мисли у говору или се односи на садржај акта у цјелини. Могуће је идентификовати различите врсте контекста културолошких, научно-истраживачких, политичких, умјетничких и других. Нас је првенствено занимао суштински аспект наставног контекста, контекст учења и поучавања у настави.

Вербитски (Вербицкий) појам наставног контекста дефинише како састав унутрашњих и спољашњих фактора и дјеловања који утичу на перцепцију. Осим перцепције Вербитски појам наставног контекста види и као разумијевање и трансформацију у одређеној ситуацији. Те трансформације одређују смисао и осјећај за ситуацију као цјелину (Вербицкий, 2004). Вербитски појам наставног контекста представља и као психички, односно когнитивни механизам. Тај механизам генерише смисао и значење садржаја који се учи стварајући корелацију са најразличитијим менталним садржајима. Посматрајући га из структурног и процесуалног аспекта, структурни аспект подразумијева замишљени вишедимензионални простор у чијем средишту се логички организују различити материјали и комуникацијске ситуације које том објекту дају значење (Bateson, 1972). Функционални аспект има свој психолошки контекст. То је релацијско разумијевање контекста као посебног механизма који повезује менталне садржаје. Вербитски *контекстно учење и поучавање* одређује као оспособљавање у којем језик науке помоћу цјелокупног састава облика, метода и средстава традиционалних и нових моделује материјалне и друштвене садржаје прихватљиве за учениково занимање, а обухвата облике одговарајућег образовања и образовне активности организоване помоћу семиотике, симулације и друштвених игара као модела учења (Вербицкий, 2004); види код: Спасојевић, Илић (2019).

Садржајни аспект учења најједноставнија је спона нових садржаја са аутентичним и друштвено релевантним спознајама, ахцентујући физички дио околине за учење који даје посебан смисао садржају који се учи. Дидактичким аспектом, нови садржаји су интегрисани у подстицајну средину за учење, што није ништа друго него друштвени контекст са својим социјалним интеракцијама и ситуацијама у којима се одвијају активности учења и поучавања. Управо тај психолошки контекст је у нераскидивој вези са наставним контекстом јер спознаја је учениково разумијевање садржаја, сам циљ наставног процеса. Истичући сложеност процеса разумијевања

ученике је потребно довести у фазу кристалне јасности о томе шта требају постићи и омогућити им прилику другачијег, преформативног понашања који је могуће само у контекстима који укључује тај садржају (Biggs, 2001). Даље, сматра да циљани наставни контекст је најбољи начин за изградњу смисла, који подразумијева ситуацијско искуствено учење у аутентичном контексту, те обликовање когнитивне флексибилности с циљем омогућавања бављења сложеношћу стварног свијета и слабом структуираношћу многих подручја знања.

Овакав наставни контекст представља ситуацијски својствен конструкт изградње терцијарног који олакшава учење, а исто тако укључује моделе традиционалне и модерне наставе неизостављајући предметне садржаје, структуру наставе и задатке учења (Hamilton i Singwhat, 2010).

Brown контекстно учење одређује као помагање ученицима при конструисању знања и значења смисла нове информације кроз сложену интеракцију наставних метода, садржаја, ситуација и времена (Brown, 1998).

Johnson контекстно учење и поучавање представља као образовни процес који има за циљ помоћи ученицима увидјети суштину академског садржаја с контексом свакодневног живота, с контекстом својих личних, друштвених и културалних околности (Johnson, 2002).

Истраживања и других научника на пољу контекстуалног учења и поучавања досеже висок ниво научне усаглашености али и чињеници да примјена у практичној настави није занемарљива, те да захтијева промишљање, анализу и разраду појединих елемената наставе који зависе о специфичностима конкретног наставног подручја, сврси и нивоу школовања, друштвено социјалном и културном окружењу у којем се настава изводи.

Ако посматрамо и суштинска обиљежја контекстуалног учења у настави јасно је да су она утемељена на савременој феноменолошкој дидактичкој парадигми у оквиру које су „идеје о интеграцији активности у развоју личности, личносно оријентисаном учењу и поучавању, функционалним знањима и активностима неопходним за саморазвој, вјеру и убјеђење“ (Илић, 2019, стр. 294).

У литератури се налазе различите терминолошке варијанте, односно контекстно, контекстуално или контекстуализовано учење и настава. Чињеница је да се појам контекстуалног учења и поучавања различито тумачи и одређује без обзира на висок ниво усаглашености кад је у питању сврсисходност истог.

У нашем експериментално-дидактичком раду прихваћена је сљедећа дефиниција контекстуалног учења и комплементарног поучавања у контекстуалној настави: „Контекстуална настава је стимулативан процес активног учења и комплементарног поучавања у оквиру којег ученици прихватају, схватају и примјењују наставне садржаје, њиховим повезивањем са контекстима стварних и замишљених животних ситуација, проблемских откривалачких, радних, стваралачких активности, личних, друштвених и културних околности који их окружују“ (Илић, 2019, стр. 291).

Појмовна разграничења контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави

Према новијим истраживањима контекстуално учење је оно које је природно уклопљено у уобичајене животне контексте, које се дешава у контексту прилагођавања захтјевима ситуације. Код таквог учења онај ко учи непосредно доживљава смисао учења, тако да је увијек мотивисан да учи. Друга страна је учење које је истргнуто из контекста конкретних животних ситуација је ванконтекстно учење. Највећи дио школског учења је ванконтекстно. Контекстно и ванконтекстно учење се знатно разликују по ефикасности. Трагање за потпунијим одговорима зашто је то тако, врло је важно јер се тиче најдубљих карактеристика учења и отвара могућности да учење конципирамо на начин који ће обезбиједити да оно у што већој мјери буде пријатна и ефикасна, умјесто тегобна и неефикасна активност (Павловић, 2016). Ипак, о контекстности учења се не може бити искључиво, тако да различите ситуације учења могу у различитој мјери бити контексне, а оно што се може урадити је да се задржи више елемената контекстности уз што је могуће боље амортизовање проблема које је изазвала деконтекстност учења (Павловић, 2003). Даље, у анализи уџбеника физике за основну школу, резултати анализе показују “ограничено присуство покушаја да се знање не прикаже само као низ систематских пореданих информација о одређеним областима свијета око нас, него да се укаже и на неке аспекте тог знања који упућују на

смисао који оно има за човјека“ (Павловић, 2016), док у истом истраживању остаје индикативно да се „тежње ка повећању контексности знања углавном ограничавају на једну област-област његове практичне примјене“.

У анализи уџбеника физике за основну школу Павловић полази од три различита аспекта контекстуализације знања (утилитарног, интелектуалног и емоционалног)

Утилитарни аспект-имплицитно (знање има практичну примјену у животу),

Утилитарни аспект-експлицитно (знање има практичну примјену уз јасну корист у животу),

Интелектуални аспект-имплицитно (знање као резултат интелектуалног рада, ко је нешто открио),

Интелектуални аспект-експлицитно (додатни подаци о открићу),

Емоционални аспект-имплицитно (откриће има значајан емоционални утицај на истраживача или околину),

Емоционални аспект-експлицитно (емоционални фактори који прате научна открића и знања као резултат тих открића) (Павловић, 2016).

Наш експериментално провјеравани модел контекстуалног учења такође обухвата питања развоја метакогниције у наставном процесу и то не са аспекта изолованог појединца у систему учења, него са аспекта кооперативности ученика.

Развој контекстуалног учења и поучавања

Контекстуално учење у свом изворном облику датира још из првобитне заједнице и пољопривредне цивилизације. Као такво, контекстуално учење је представљало практично поучавање у датим, конкретним животним ситуацијама. Остваривано у оквиру практичних, радних, одбрамбених, забавних и ритуалних активности, бивало је високо мотивисано. Најприроднији начин учења био је да циљна група од неколико становника племена, тј. дјеце у групи коју предводи одређена особа предвиђена за то, учествује у најразличитијим садржајима учења.

Историјски ток води ка индустријској и постиндустријској цивилизацији када учење излази из оквира животних активности и приоритета и прелази у ванконтексно сазнавање, мишљење, учење и поучавање. Све више учење у овим цивилизацијским периодима постаје наметнуто, догматско, репродуктивно, формализовано, па и нефункционално.

Ове недостатке, изузев ријетких покрета нове школе и модела алтернативне школе увиђају истакнути мислиоци, односно педагози тог периода. Поједини аутори Џјуија (Dewey, 1952) сматрају као зачетника идеје о контекстуалном учењу и поучавањау. Важност искуства као и смислених активности веома су битне у развоју сазнајних процеса и постигнућа код сваког појединца. То је битна одлика његовог прагматичног приступа у васпитно-образовном раду. Џјуи веома рано одбацује дуализам образовања, којим се одвајало практично, професионално образовање од академског, сматрајући да учење треба заснивати на искуствима и интересима ученика.

Ипак, коријени сежу још до Пијажеа и Виготског који у својим конструктивистичким теоријама учење темеље на искуству и активности индивидуе. Премда се највећи дио интелектуалног развоја ученика одиграва унутар социјално проактивног простора разредне средине, пажња истраживача рјеђе је усмјерена на различите аспекте социјалне компетентности и спону социјалне и академске компетенције. Основне идеје за разматрањe односа социјалног и интелектуалног развоја могу се наћи у когнитивно -развојним теоријама Пијажеа и Виготског. Обје теорије битно освјетљавају тумачења развојних процеса укључујући односе између индивидуе и окружења. Истичући значај социјалне средине на когнитивни развој сматрају да се улоге појединца и средине не могу раздвојити. И док Пијаже повезаност појединца и средине види у процесу асимилације и акомодације, Виготски овај однос тумачи и своди на анализу нивоа филогенетског, социоисторијског, онтогенетског и микрогенетског развоја. Сарадња, размјена, дискусија, дијалог, когнитивни конфликт и интерсубјективност су појмови којима Пијаже и Виготски придају посебан значај у разумијевању утицаја социјалних фактора на когнитивни развој. Свакако да они нису једини истраживачи који су се бавили овом проблематиком али остају недоречена питања на који начин интеракција има утицаја на когнитивне промјене, односно које су импликације у школском систему.

Полазне основе и научна утемељеност контекстуалног учења и поучавања у настави

Информација је основа за разумијевање и схвата се као одраз одређеног утицаја на примаоца. Ипак, разумијевање било које информације не може постојати без контекста. Садржајни контекст повезује нове информације са аутентичним и друштвеним релевантним спознајама, док дидактички аспект представља интегрисање садржаја у подстицајну средину за учење, нови вид социјалних интеракција, ситуација и активног учења.

На потребу деконтекстуалне природе учења указује и Торндајк (Thorndike, 2000) који опет увиђа проблеме непримјереног развоја математичког размишљања у нескладу између учионице и вањског свијета.

Whitehead (1967) под инертним учењем подразумијева ситуације у којима ученици памте дефиниције, појмове без примјене таквих концепта у условима и обиљежавањима стварног свијета.

Контекстуализација наставе замишљена је као потреба да се изграде и примијене нова рјешења за ургентне проблеме школе и школске праксе у раду са млађим школским узрастом, који се могу уочити, преиспитати, провјерити и научно засновати на савременим научним достигнућима. Из досадашњих истраживања може се указати на сљедеће.

Brown контекстно учење одређује као помагање ученицима при конструисању знања и значења смисла нове информације кроз сложену интеракцију наставних метода, садржаја, ситуација и времена (Brown, 1998).

Johnson контекстно учење и поучавање представља као образовни процес са контексом свакодневног живота, с контекстом својих личних, друштвених и културалних околности (Johnson, 2002). Амерички научници крајем 20. вијека развијају контекстуално учење и поучавање у виду методолошких оквира, начела, различитих методолошко-психолошких приступа учењу па чак и као пројекте од националног значаја за образовање 1995. године. Истраживања и других научника на пољу контексног учења и поучавања досежу висок ниво научне усаглашености. Чињеница је да примјена у практичној настави није занемарљива, те да захтијева промишљање,

анализу и разраду појединих елемената наставе који зависе о специфичностима конкретног наставног подручја, сврси и нивоу наставног подручја, сврси и нивоу школовања, друштвено социјалном и културном окружењу у којем се настава изводи.

Све ово води једној новој димензији садржајног и дидактичког аспекта учења и поучавања са директним педагошким импликацијама у настави.

Садржајни аспект учења најједноставније је спона нових садржаја са аутентичним и друштвено релевантним спознајама, акцентујући физички дио околине за учење који даје посебан смисао садржају који се учи. Дидактичким аспектом, нови садржаји су интегрисани у подстицајну средину за учење, што није ништа друго него друштвени контекст са својим социјалним интеракцијама и ситуацијама у којима се одвијају активности учења и поучавања.

Једно од кључних обиљежја контекстуалног учења је увиђање односе између значења и смисла усвојених програмских садржаја и личног искуства. На основу различитих теоријских модела, велики број теоретичара и истраживача достиже висок степен сагласности у смислу контекста као кључне компоненте дјелотворног учења и поучавања. Ипак, постоје наставни приступи који према својим суштинским обиљежјима имају сличне циљеве, односно подржавају контекстуално учење. То су прије свега искуствена настава, проблемска настава, сарадничко учење, пројектна настава, учење услуга и радно засновано учење (Putnam, 2001).

Познат је контекстуални приступ у три стратегије учења према Брауну: саморегулисано учење, сарадничко учење и критичка анализа (Brown, 1998).

С обзиром на то да се циклус учења одвија у одређеном контексту и да је контекстно учење у већини случајева засновано на властитом искуству, Колбов модел искуственог учења има међусобно повезане четири фазе:

1. доживљвање конкретног искуства,

2. рефлексивно посматрање тог искуства,

3. концептуализација садржаја из тог искуства,

4. практична примјена знања и умјећа научених у претходним фазама искуственог учења (Kolb,1984).

Однедавно се говори и о каузалности, али и контекстуалној интелигенцији.

Основна начела и компоненте контекстуалног учења

Из наведених карактеристика и одредница контекстуалног учења и поучавања јасно је да овај вид учења омогућава ученику ситуацијски одређено, дистрибуирано и аутентично учење које се одвија у физичком и друштвеном контексту. Одвијајући се кроз аутентичне ситуације и активности које су у директној вези са стварним свијетом, контекстуално учење захтијева аспекте коју укључују: размишљање вишег реда, захтјеве за темељним, примјенљивим знањима, повезивање знања са реалним свијетом са аспекта личног искуства ученика, промјену перспективе активне комуникације ученика као доприносу појединца групи (Newmann I Wehlage, 1993).

Контекстуално учење сасвим оправдано има своју позицију у наставним системима. Иако се креће у домену јасних конструктивистичких теорија и начела, ипак примјена у различитим наставним системима и моделима тражи његову систематски проучену разраду у складу са специфичностима наставног предмета и околности у којима се оно одвија.

Основна начела по којима се заснива контекстуално учење према Џонсоновој су:

- Начело међузависности,
- Начело диференцијације,
- Начело самоорганизације (Jonhson, 2002).

Ова педагошки оправдана и опште примјенљива начела полазе од тога да је у начелу међузависности представљено све међусобно повезано: сдржаји, предмети у настави али и њихова повезаност са широм научном и друштвеном средином. Примјеном начела диференцијације подстичемо ученика на поштовање различитости, јединствености, креативности као и сарадње и поштовања различитих идејних рјешења у раду.

Начело самоорганизације је кључно у разумијевању и рјешавању властитих снага, способности и интереса, аутентичних процјена и сагледавању властитих потенцијала у превазилажењу усмјераваним активностима које воде личном самоостваривању.

У још конкретнијем одређењу Johnson даје осам компоненти контекстуалне наставе и учења: израда смислених веза, активности значајне за ученика, саморегулишуће учење, сарадња, критичко и креативно размишљање, брига о сваком појединцу, достизање високих стандарда помоћу аутентичне процјене постигнућа.

- Израда смислених веза као компонента контекстуалног учења користи различите елементе контекста од примјера, ситуација, модела интегрисаних у различита подручја с циљем постизање високог нивоа образовних постигнућа те адаптацјских и антиципацијских компетенција.

- Активности значајне за ученике, обзиром на предзнање, способности и интересе ученика потребно је вршити адекватан избор активности које ће доприносити самоостваривању ученика.

- Саморегулишуће учење треба посматрати као властити начин у коме ће ученик на свој јединствен начин доћи до одређених спознаја. Метакогнитивни процеси, повезивање академских знања са искуством су индивидуални и с тим у вези треба пронаћи одговарајући контекст који ће помоћи ученику у развоју самосвијести.

- Сарадња утиче на откривање властитих слабости и потенцијала, међусобно попштовање, усаглашавање, заједничко рјешавање проблема, слобода говора и аутентичност у доношењу одлука.

- Критичко и креативно размишљање је сложенији мисаони процес у коме се подстицањем и осмишљеним поучавањем ученика постиже висок ниво саморегулације у рјешавању академских и реалних ситуација. Ово подразумијева и висок ниво оспособљавања за критичко виђење проблема, аргументовано изношење рјешења проблема, закључака и формирање ставова.

- Брига о сваком појединцу подразумијева бригу о сваком ученику као индивидуи, поштујући њене личне интересе, склоности, животно искуство и окружења. Прилагођавање контекстуалних елемената учења води ка самопоуздању ученика, развоју самосвијести, мотивацији.

- Достизање високих стандарда базира се на усклађености академских циљева и вањских стандарда које ће ученик посједовати као константу и схватати смисао циљева

и постигнућа. Тиме би ученици имали високе стандарде у доношењу одлука, процјена и одговорности уопште.

- Аутентична процјена постигнућа односи се на процјену постигнућа ученика у контексту академских знања или стварног свијета. На овај начин процјена се не односи само на процјену постигнућа конкретне активности него и способности и компетенције (Johnson, 2002).

Датим компонентама нису само дефинисане когнитивне особености контекстуалног учења него и њихова рефлаксија у суштинским психолошким и дидактичким обиљежјима као што су: рефлексивност у повезивању наставних садржаја са стварношћу, самоспознаја, развој критичких и креативних способности, кооперативност, индивидуализација, достизање високих резултата у настави, презентација сопствених радова.

Контекстуално учење и развој метакогнитивних процеса ученика

Није непозната чињеница да академски неуспјех није нужно повезан са ниским нивоом интелектуалних способности. Неуспјешност рјешавања проблема нема само когнитивни аспект. Веома често он је посљедица недовољно развијених метакогнитивних, мотивационих али и емоционалних компоненти. У овом раду нас је занимала важност метакогнитивног и мотивационог приступа у наставном раду, прожетом контекстуалним учењем. Савременије теорије метакогниције и саморегулације послужиле су као база у свјесној намјери кретања од пасивне, зависне позиције ученика у раду ка активној и самосталној. Већ је било ријечи да већу аутономност ученика у раду прати израженија мотивација.

Постоје различите дефиниције метакогниције, у најједноставнијем облику она представља „знање о знању“. Најчешће се дефинише као знање и управљање когнитивним саставом појединца (Brown, 1987). Метакогниција се тумачи и као скуп знања и извршних контрола о процесима учења (Garner & Alexander, 1989).

Нека од начела контекстуалног учења попут потраге за смислом који се одвија кроз узроковање, социјалне оријентације мозга, обраде цјелине и појединачних

садржаја истовремено, укљученост свјесних и несвјесних процеса при учењу, битно доприносе потрази за новијим приступима у настави.

Истраживања о узроцима школског неуспјеха најчешће су усмјерена на два базична аспекта школског живота и рада: а) организација наставног процеса и б) однос између наставника и ученика (Rutter, 1983). Већина тих истраживања показала је да су ова два аспекта у значајној мјери повезана са мотивацијом за учење односно, да су аутономија, одговорност и контрола ученикове улоге повезани са интернализованом академском мотивацијом. Зато мотивациони, афективни и саморегулациони процеси имају значајну улогу у остваривању школског постигнућа. Ови процеси су међузависни и они доприносе школском успјеху и као интерперсонални процеси и као бихејвиоралне манифестације ученикових напора да оствари оптимално школско постигнуће.

Људско понашање у психологији је одувијек било тема проучавања и веома често се сматрало реактивним на услове и захтјеве околине. Овакав бихервиористички приступ почетком седамдесетих година прошлог вијека замјењује парадигматска промјена, односно когнитивистичка теорија. Сматрајући да бихервиористичка становишта нису довољна у објашњењу цјелокупног људског понашања, другачију перспективу пружа гешталт модел, Левинова теорија поља и Аткинсонов и Меклеландов (McClelland, Atkinson, 1953) приступ мотивацијском истраживању очекивања и вриједности, које уједно и постају база за предстојеће моделе саморегулације.

Когнитивистички приступ заузима друго становиште, а посебну пажњу придаје когнитивним процесима као што је метакогниција. Увиђају се нове релације и истраживања повезаности мотивације и когниција. Једна од најзначајнијих перспектива је Бандурино социјално-когнитивно гледиште да когнитивни процеси као и мотивација имају средишну улогу у људском учењу (Bandura, 1977). Значајан допринос перспективи саморегулације људског понашања представља идеја да поткрепљења стварају очекивања будућих исхода и усмјеравају понашање кроз процесе унапријед постављених циљева и самоевалуације у односу на те постављене циљеве.

Scheier I Carver развијајући своју теорију концепт контроле повратне везе закључују, односно саморегулацију приказују као унутрашњи састав усмјеравања који

управља краткотрајним ефектима акција и који може промијенити уобичајено понашање, разликујући циљеве према и хијерархији (Scheier, Carver, 2003).

Постоји велики број дефиниција саморегулације и оне се углавном темеље на вјежбама контроле над самим собом у смислу усклађивања са жељеним стандардима. Zeinder, Boekaerts, Pintrich (2000) саморегулацију дефинишу као системски процес који укључује постављање личних циљева и усмјеравања понашања, укључујући когнитивне, афективне, мотивацијске компоненте које појединцу омогућавају прилагођавање акција и циљева усмјерених на постизање жељених резултата у складу са промјенљивим срединским условима.

У нашем истраживању саморегулацију смо проучавали с аспекта проактивног приступа учењу као самоусмјеравајућем учењу с циљем трансформације властитих менталних способности у академске вјештине. Оваквим начином ученици постају активни у властитом процесу учења активирајући метакогнитивне и мотивационе потенцијале усмјеравањем мисли и осјећања и подузимањем активности за постизање властитих циљева (Zimmerman, 2001).

Теорије саморегулације учења, што је и била једна од тема нашег истраживања, отвара неке нове видике, односно ученика ставља у центар активности за разлику од традиционалне учионице у којој учитељ контролише све аспекте задатка, контекста не остављајући главним актерима васпитно-образовног рада велики избор контроле, задатака и регулације средине. Насупрот овој ситуацији учионица у којој ученици имају већу слободу избора, контроле ситуације, избора критеријума, начина комуникације доприноси развоју аутономије, одговорности и што је најбитније саморегулације учења (Pintrich, 2004).

Ову нову перспективу у којој је ученик центар пажње али и центар преузимања одговорности ширег школског живота, долази до значајног преокрета у позитивним васпитним ефектима. Према теорија саморегулационог учења претпоставља се да ученици:

- могу самостално побољшати властиту способност учења и то селективном употребом метакогнитивних и мотивационих стратегија учења,

- могу активно да одаберу, конструишу, креирају подстицајну средину за учење,

- могу имати адекватну и значајну улогу у одлучивању, обиму и нивоу знања које им је потребно. (Zimmerman, 2001)

Интереснтно да ова теорија даје објашњења за постизање успјеха код ученика са ограниченим когнитивним способностима и неподстицајној околини.

Постоје различити начини и модели саморегулације и саморегулације учења. Природа нашег истраживања наметнула је базу саморегулационог учења према Пинтричевом моделу. Пинтрич саморегулационо учење представља као активан и конструктиван процес гдје ученици постављају циљеве властитог учења, затим надгледају, регулишу и властите когнитивне способности и мотивацију, усклађени са својим индивидуалним циљевима и условима околине (Pintrich, 2000, 2004).

Табела 1: *Фазе и подручја саморегулације учења.*

САМОРЕГУЛАЦИЈА УЧЕЊА				
ФАЗЕ РЕГУЛАЦИЈЕ	ПОДРУЧЈА РЕГУЛАЦИЈЕ			
	Когниција	Мотивација/емоције	Понашање	Контекст
1. Припрема Планирање Активација	Усмјерено постављање циљева. Активација претходног знања. Активација метакогнитивног знања.	Усвајање циљних оријентација. Процјене самоефикасности. Процјене захтјевности задатка. Перцепција вриједности задатка. Заинтересованост.	Планирање времена и активности. Планирање самоопажања понашања.	Перцепције задатка. Перцепције контекста.
2. Надгледање	Метакогнитивна свјесност и надгледање когниције.	Свјесност и надгледање когниције и емоција.	Свјесност и надгледање активности, Планираног времена, потребе за помоћи. Смоопажање понашања.	Надгледање промјена у задацима и контекстуалним условима.
3. Контрола	Одабир и прилагођавање когнитивних стратегија учења и мишљења.	Одабир и прилагођавање стратегија за управљање, мотивацију и емоције.	Смањење или повећање активности Истрајност или одустајање. Тражење помоћи.	Промјена или прилагођавање задатака. Промјена или напуштање контекста.
4. Реакција и рефлексија	Когнитивне процјене. Атрибуције.	Емоционалне реакције. Атрибуције.	Одабир понашања.	Евалуација задатка. Евалуација контекста.

Фазе и подручја саморегулационог учења (Pintrich, 2004, стр. 390).

Јасно је да саморегулацијско учење има четири фазе, тј. прву фазу у којој су припрема, планирање и активација, постављеног задатка, представља припремање задатка, постављање циљева, активирање претходних знања и искустава и повезивање са датим котекстом. Друга фаза је активно надгледање метакогнитивних процеса, когниције и емоција. Друга фаза укључује и самоопажање понашања као и надгледање промјена у контекстуалним задацима и условима. У овој фази изражено је властито напредовање у метакогнитивним процесима и карактеристикама задатака. Трећа фаза представља контролу когнитивних стратегија мишљења, контролу различитих аспеката самопоимања и прилагођавање контекста. Четврта фаза су когнитивне, мотивационе и контекстуалне рефлексије и реакције.

Важан аспект саморегулационог учења, поред метакогниције, мотивације и емоција је надгледање, контрола и регулисање контекста, односно услова у којима се изводи задатак прилагођен властитом постигнућу. Само контекстуално планирање и активација подразумијева индивидуалне перцепције, како задатка тако и контекста.

Значај метакогниције за школско постигнуће огледа се у омогућавању појединцу да боље управља својим когнитивним стратегијама, те да утврди слабе тачке које се могу исправити изграђивањем нових когнитивних стратегија.

Неопходност развоја метакогнитивних процеса у настави саставни је дио нашег истраживања. Метакогниција се односи на свјесност појединца о сопственим когнитивним процесима, укљученост и усмјереност на стратегије учења више него на садржај тих поцеса, кориштење такве свјесности у контролисању и усавршавању когнитивних процеса. Дефинише се на различите начине, а дефиниције укључују и појмове као што су когнитивне стратегије, знање о егзекутивним контролним стањима, праћење когнитивних процеса, евалуација когнитивних стања. Метакогниција у овом раду посматра се као појава али и фактор успјеха у учењу појединца како би боље управљао савојим когнитивним стратегијама, исправљајући слабе тачке изграђивањем нових когнитивних стратегија у свим наставним областима. Начела саморегулишућег учења у контекстуално организованој настави као сегмента метакогниције подразумијевају:

а) самопроцјена која води до дубљег разумијевања учења (стилови и стратегије, знања и нивоа разумијевања суштинских тачака, прецес учења, исхода и напретка);

б) властито управљање размишљањем (постављање остваривих и изазовних циљева, планирање и управљање временом и средствима, прегледом властитог приступа учењу);

в) уважавање различитих начина саморегулације (експлицитним поучавањем, рефлексијом, метакогнитивним расправама, активностима у пракси);

г) повезаност саморегулације у наративна искуства и тежњу за властитим идентитетом (уважавање схватања да су самопроцјена и понашање усклађени с пожељним идентитетом самопоштовање, властита гледишта на властитио учење, продубљивање самосвијести, испитивање навика саморегулације) (Paris, Winograd, 1999).

Емоционална димензија васпитања, повезаност когниције и емоција, односно емоционална интелигенција све више узима значаја у савременој педагогији. Чак и научно виђење емоционалног менталног живота човјека које је имало изузетан утицај на проучавање интелигенције послиједњих година, почело је постепено да се мијења дајући суштински значај осјећањима у процесу мишљења. Значајну основу контекстуалног учења чини и Гарднерова теорија вишеструких интелигенција (Гарднер, 1993). Ова теорија дотиче питања различитих диспозицијских интелигенција индивидуе која самим тим отвара поља различитих начина спознавања, а у контекстуалном приступу отвара различите могућности у којима појединац учи и тиме даје предност над осталим приступима.

Потпуно сагледавање учења о “интелигентним емоцијама”, а које прати основну Гарднерову мисао и које даје најкомплетнији преглед начина како интелигенцију прикључујемо осјећањима, објашњава психолог Саловеј. Према њему шире виђење интелигенције покушава се редефинисати у погледу начина на који она утиче и на општи животни успјех. Саловеј је подводи под ширу категорију Гарднерове персоналне интелигенције, проширујући ове способности на пет основних подручја:

Самосвијест – препознавање осјећања у тренутку када се испољава представља темељ емоционалне интелигенције.

Управљање емоцијама – савладавање и управљање емоцијама тако да оне буду тачно одабране.

Самомотивација – упрвљање емоцијама које воде ка одређном циљу и које су подлога за осјећање обазривости, самомотивације, креативности.

Емпатија – препознавање емоција код других.

Умијеће одржавања међусобних односа – способности које припремају индивидуу за јавна занимања, руковођења и међусобне односе (Goleman, 1999, стр. 41).

Наравно, развој емоционалне интелигенције, гледано у односу на педагошке импликације рада у овом истраживању, заснива се на емоционалној димензији наставе, на далеко већој слободи ученика, занимљивости школских активности, игри и забави, испољавању задовољстава током учења. Конкретније, покушали смо да сагледамо какво учење омогућује доживљај успјеха и типична задовољства појединца у погледу самоафирмације, односно на који начин јачати социјалну и емоционалну интелигенцију.

У оквиру емоционалне и мотивационе димензије васпитања једно од суштинских упоришта на коме се базира идејно рјешење модела је тзв. Флоу-доживљај. Психолог Чикзентмихаљи, са Чикашког универзитета објашњава да "стање флоуа представља емоционалну интелигенцију највишег реда, тј. врхунац обуздавања емоција у циљу постизања успјеха и учења (Goleman, 1999, стр. 86). Главно обиљежје флоуа је осјећање спонтане радости, чак занесености, а емоције не само што су заустављене и усмјерене него су снажне, позитивне и усредсређене на одређени задатак. Карактеристика флоуа су још и спонтано задовољство, очараност и стварање,

што је у супротности са емоционалним екстремима када је мозак преоптерећен лимбичким процесима. Иако му је пажња веома усредсређена човјек је за вријеме флоуа веома опуштен. У педагошким импликацијама постоји неколико начина за постизање флоуа. Један од начина је да "људи се највише концентришу када су им постављени захтјеви већи но обично и тада су у стању да ураде више него иначе. Ако се од људи мало захтијева њима је досадно. Ако се тражи превише постају анксиозни. Флоу се јавља у тој деликатној зони између досаде и анксиозности" (Goleman, 1999, стр. 87).

С обзиром да флоу представља овладавање вјештином или сумњом знања и јавља се спонтано пошто је дијете острашћено за области које је одабрало, почетна страст може бити заметак врхунских достигнућа и извор уживања у раду. Међутим, да би се флоу одржавао требало би превазићи границе индивидуалних способности, те тако флоу постаје основни мотив за већи успјех, а дијете је срећно. У нашим школским искуствима флоу-доживљај се скоро у цјелости искључује, нарочито системом оцјењивања и антиципације на успјех. Умјесто тога, у великом броју случајева, наставници су више усмјерени на „трагање за неуспјехом", односно, „откривањем шта ученици не знају", умјесто да откривају шта ученици добро познају у оквиру програма учења.

Неоспорно је да флоу путем учења представља много хуманији природнији и најдјелотворнији начин за управљање емоцијама у служби образовања и успјешног учења. Током нашег истраживања провјераван је однос наставника према мотивационој страни школског учења. Гарднер такође види флоу као најздравији начин за подучавање дјеце које буди унутрашњу мотивацију и више мотивише од санкције или обећане награде. Гарднер такође наводи да је флоу "унутрашње стање које показује да се дијете бави задатком који воли. Требало би да пронађе нешто што му се допада и да се тога држи. Када је дјеци у школи досадно она се глупирају и туку, али ако су заокупљени задатком који воле постају заинтересовани за рад у школи. Али најбоље учите ако вам је до нечег стало и у чему уживате" (Goleman, 1999, стр. 90).

С тим у вези вриједности контекстног учења и поучавања долазе до изражаја јер смисленим активностима у различитим наставним контекстима пружа се сваком ученику могућност за самоучинковитост и индивидуални подстицај, а оспособљавање за саморегулацију у комбинацији с рјешавањем проблема те досљедна примјена

сарадничких интерактивних димензија у настави постиже висок ниво когнитивне обраде информација (Schunk, 2005).

Мотивациони аспект контекстуалног учења

Једно од основних питања у васпитно-образовном раду је мотивација ученика. У најширем смислу, мотивација је све оно што индивидуу покреће према неком циљу, дјелујући као резултат интеракције између појединца и ситуације. Мотивацију можемо посматрати и као скуп процеса који одређују интензитет, смјер и упорност у остваривању жељеног циља. Уопштено, мотивацију дијелимо на двије велике области интринзичну (унутрашњу) и екстринзичну (вањску). Саставни дио школског живота одувијек је био подређен елементима екстринзичне мотивације, међутим временом ова врста мотивације дјеци постаје све мање интересантна. Наравно да постоје ученици који за учење имају интринзичну мотивацију, али све је већи број ученика који временом почињу учити само због оцјена тако да је та спољашња мотивација резултира недовољним и површним интересовањем за учење, одустајањем због неуспјеха и недовољним улагањем труда. Традиционална настава пренаглашено усмјерена на способности и постигнуће, често се доживљава као недовољно мотивишућа, занемарљиво награђујућа и психолошки исцрпљујућа са елементима повећане анксиозности за многе ученике. У школама са оваквом „елитистичком усмјереношћу" само мала група високо успјешних ученика је задовољна. Оваква ситуација често је стресна за многе ученике, што је потврђено и у другим истраживањима, као нпр. Рич (Rich), који наглашава да усмјереност на компетицију и социјално поређење негативно утиче на психолошку добробит ученика, смањује школско постигнуће и самопоштовање, доводи до осјећања гнева или потиштености (Rich, 1988).

У раду нас је више занимала интринзична мотивација, односно начини којима би контекстуално учење и контекстуалне вјежбе допринијеле њеном развоју, пружајући већи ниво аутономије, властито одређивање циљева, задатке у зони наредног развоја.

Контекстуалне вјежбе имале су за циљ повећање интринзичне мотивације и то кроз сфере изазова гдје вјежбе, односно захтјеви нису ни сувише једноставни ни

сувише компликовани. Сфера знатижеље била је спона између унутрашње мотивације и привлачења пажње онога чиме би појединац требао да се бави. Властита контрола доприноси рјешавању задатака према властитом темпу напредовања док сфера признања, као фактор напредовања у односу на самог себе, даје повратне информације о властитом напредовању.

Према новијим истраживањима интринзичне мотивације и самодетерминације (Guay, Ratelle & Chanal, 2008) за развој и самодетерминацију веома су битне двије фигура, а то су учитељи и родитељи, те да наставници који подржавају аутономију ученика поспјешују унутрашњу мотивацију својих ученика.

Према већини истраживања, интринзична мотивација ученика и студената најбоље се развија у контексту подржавајуће школске климе, без притиска, анимозитета, контролишућих услова оцјене, награде и казне (Revee, 2002).

Пошли смо од чињенице да је знатижеља својствена људском понашању, жеља да истражујемо, анализирамо, разумијемо чиме смо се водили у нашем васпитно-образовном контексту. Када школска средина и окружење пружа адекватне услове, богате изворе за рад, истраживање, а нарочито аутономију ученика, интринзична мотивација је на добром путу развоја.

Стенбергова теорија контекстуалне интелигенције

Један од најпознатијих когнитивних психолога данашњице Роберт Боб Стернберг (Sternberg) своју тријархијску теорију интелигенције посматра са три аспекта:

- компонентна (аналитичка) интелигенција,
- искуствена (креативна) интелигенција,
- контекстуална (практична) интелигенција.

Први аспект интелигенције обухвата логичко резоновање, односно апстрактно мишљење. Укључује препознавање проблема, његово рашчлањивање, бирање метода који ће довести до његовог недвосмисленог рјешења, усавршавање његове стратегије и на крају евалуирање проблема.

Други аспект подразумијева дивергентно мишљење, оригиналност и креативност, те степен у коме успјешно преносимо научене вјештине у нове ситуације. Трећи аспект, контекстуална интелигенција је слична искуственој само што се овдје ахценат ставља на прилагођавање појединца на различите животне контексте. Људи са развијеном контекстуалном интелигенцијом лако прилагођавају своје одлуке у различитим животним ситуацијама. Ова врста интелигенције осигурава лични и професионални успјех у животу. Овдје значајну улогу играју висока имлицитна знања високог апликативног потенцијала, а уз то изазивају реалне опипљиве ефекте.

Према Стернбергу уз контекстуалну интелигенцију појам метакогниције, односно свијести и знања о властитим когнитивним спознајама, такође има значајну улогу. Способност да пратимо властити мисаони ток, извођење закључака из почетних премиса, контролисање смјера у коме размишљамо, све су пропратни елементи контекстуалне интелигенције које је могуће усавршавати (Sternberg, 2009).

Новији контексти учења бацају свјетло на само функционисање људског мозга. Све у свему, нека од начела контекстуалног учења попут потраге за смислом који се одвија кроз узроковање, социјалне оријентације мозга, обраде цјелине и појединачних садржаја истовремено, укљученост свјесних и несвјесних процеса при учењу, битно доприносе потрази за новијим приступима у настави.

Виртуелна стварност и контекстуално учење

Још једно од поља које пружа неограничене могућности чешћег организовања ефикасног рада ученика и наставника је контекстуално учење у виртуелној стварности. Полазећи од суштинског питања виртуелизације тј. дигиталног креирања простор у оквиру којег ће догађаји одговарати активностима субјекта из реалног свијета, на основу чега субјект има мање или више изражен осјећај да егзистира у том виртуелном свијету. На овај начин учење представља висок степен присутности ученика, а кључно за осјећај присуства у виртуелном окружењу је да корисник то окружење доживљава и памти као мјесто, а не као низ слика (Павловић, 2016). У нашем раду виртуелну стварност смо посматрали као рјешење за контекстуално учење за оне појаве и процесе које би у стварном свијету биле неостариве. Све у свему, за оне појаве и процесе за које реални свијет поставља ограничења у погледу учења кроз учешће у животним токовима, виртуелна стварност омогућује да се учење одвија кроз учешће у виртуелним животним токовима, омогућује да се на нов начин дође до контекстуалности наставе.

И поред наведених ауторских прилога о контекстуалном учењу у настави, још увијек недостају цјеловитије процјене, варијанте, аспекти, токови и исходи таквог учења и комплементарног поучавања. Таква сазнања реално је очекивати провођењем теоријских утемељених научно-методолошких конципираних дидактичко-методичких истраживања, процеса, динамизама и образовно-васпитних ефеката контекстуалног учења у настави, као што је ово истраживање.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ ВЈЕЖБИ КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У МОДЕЛИМА ТРАДИЦИОНАЛНЕ И ИНОВАТИВНЕ НАСТАВЕ

Новији приступ у настави неопходно је заснивати на хуманистичкој визији и оријентацији образовања, којом се промјене највише усмјеравају на позицију дјетета и одговорно понашање, квалитетније односе субјеката школског рада, а затим и на структуру и организацију тог рада. Потребно је остварити нову активну позицију ученика и наставника, без чијег удруженог дјеловања нема успјеха у учењу и развоју.

Концепција модела контекстуалних вјежби обухвата стратегије, вјежбе и друге активности усавршавања и максималног повећавања педагошких ефикасних елемената контекстуалне у односу на деконтекстуалну наставу.

КОНТЕКСТУАЛНО УЧЕЊЕ У ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИМ МОДЕЛИМА НАСТАВЕ

Дидактичко-методичке специфичности вјежби контекстуалног учења у иниативним моделима респонсибилне наставе и наставе различитих нивоа сложености

Експериментална провјера утицаја контекстуаланог учења на образовно-васпитне ефекте наставе извршена је у оквиру три основна модела:

1. у моделу наставе различитих нивоа сложености,
2. у моделу респонсибилне наставе и
3. у моделу традиционалне наставе.

Сваки од поменутих модела наставе неће значајније одступати од макро-структуралних елемената, док микро-структурални елементи зависиће од исхода часа, облика рада и техника контекстуалног учења.

Контекстуално учење у респонсибилној настави

Није случајно што смо за проучавање и експеримент одабрали респонсибилну наставу као иновативни модел. Контекстуално учење тражи специфичан приступ који се у суштинским карактеристикама подудара са поимањем учења у респонсибилној настави.

Респонсибилна настава, као вид иновативне наставе, настала је на основу темељне теоријске подлоге, педагошког експеримента и резултата тангентних истраживања професора Илића. Обликујући модел наставе са јасно издиференцираним дидактичко-методичким смјерницама, респонсибилна настава представља визионарски подухват утемељен на студиозно проученим антрополошко-психолошким, емоционалним, когнитивним, мотивационим и дидактичким аспектима, који све више постају неопходност васпитно-образовног процеса.

Послије разматрања овог модела иновативне наставе у свјетлу савремених дидактичких теорија које се крећу од берлинске школе преко аспеката Клафкијеве критичко-конструктивне дидактичке теорије, затим Шулцове теорије поучавања, свеобухватне теорије курикулума Мелерове, респонсибилна настава добила је своје теоретске оквире и радну дефиницију.

У оквирима савремених дидактичких теорија неки од заједничких елемената респонсибилне наставе и услова за контекстуално учење су:

- Поља одлучивања (интенција, садржај, метод) – *Хајманова теорија берлинска дидактичка школа,*
- Настава усмјерена према ученику (способност размишљања и образложења, дјелатно обликовање властитог односа, интерактивни процеси) – *Клафкијева критичко-конструктивна дидактичка теорија,*
- Еманципација, аутономија, самоодређење, кооперација – *Шулцова теорија поучавања,*
- Планирање учења, контрола учења, одлучивање о избору циљева, учешће укључених особа – *Теорија курикулума Кристине Мелер,*

- Напуштање ауторитарних облика понашања, демократизација и хуманизација, регресивно комплеметарно дјеловање – *Винкелова критичка теорија наставне комуникације.*

Радна дефиниција респонсибилне наставе гласи:

„Респонсибилна настава је модел савременог наставног рада који је препознатљив по одговорности ученика и наставника за партиципацију у демократском избору и активном остваривању педагошки релевантних и дидактичко-методички прикладних активности припремања, извођења и вредновања наставе“ (Илић, 2000, стр. 26).

У даљој анализи психолошких теорија заједничке специфичности респонсибилне и контекстуалне наставе заснивају се на поимању Брунеровог (Bruner, 1966) структуралног когнитивизма гдје настава треба да има пресудну улогу у интелектуалном развоју ученика која се опет темељи на дидактичкој паралелности и цјелисходности сликовних и симболичких представљања. Ако није задовољен тај основни статус настава се преображава у своју супротност нагињући ка формализму и вербализму. Брунер сматра да је данашње школско учење углавном денатурализовани процес, удаљен од природног процеса учења. Партиципацијски-демократско интринзички мотивисано учење као основа респонсибилне наставе, добија карактеристике природно-интеракцијског учења што је велика подударност са контекстуалним учењем. Овакво учење је засновано на примарним људским потребама за радозналост и све више превазилази елементе поткрепљења вањске мотивације. Брунер наставни процес види и као скуп могућих путева за остваривање васпитно-образовног циља, а метод откривања, који не може покрити све сфере учења као и контекстуално учење, помаже ученицима у употреби информације у рјешавању проблема. Захтјеви у рјешавању проблема су:

- формирање става према проблему, односно усмјеравање способности и знања ученика у правцу рјешавања проблемске ситуације,

- компатибилност проблема, тј. подстицање ученика да ствара свој систем асоцијација, класификација, категорија и упутстава при сусрету са новим садржајима,

- оспособљавање ученика у постављању хипотеза,

- неопходност вербалног описа проблема и његовог рјешења,

- оспособљавање ученика за кориштење контраста (Bruner, 1966).

Врло занимљив са аспекта респонсибилне наставе и контекстуалног учења али у оквиру савремених дидактичких теорија је Шулцов (Schultz, 1980) модел планирања наставе. Сличности планирања наставе и ефеката васпитно-образовног рада огледају се у сљедећем:

- ослобађање ученика од сувишне хетерономије, или одређивања њихових примарних и осталих едукацијских активности и његовог самооспособљавања за управљање властитим учењем,

- подстицање наставне интеракције у којој ученици уче проналазити равнотежу између стварних, личних, групних и одјељенских интереса,

- оспособљавање ученика за критички однос према наставним условима, ситуацијама и комуникацијама које спречавају демократску партиципацију свих ученика наставне дјелатности,

- планирању, као и остваривању и анализи наставе, кроз повезане етапе дидактичког дјеловања у конкретној ученичко-наставној групи, при чему такво дјеловање не може бити монопол неке „више“ инстанце без штете по педагошку интеракцију,

- подстицању свих носилаца планирања, остваривања и евалуације наставе с циљем да сами ученици у све већој мјери располажу сопственим циљевима, мотивима, темпом, начинима, стиловима и исходима наставног рада, односно да индивидуално напредују собом, а не да у наставној интеракцији поступају као објекти по туђој вољи.

Динамика и структура глобалне, повезане фазе у респонсибилној настави:

1. Конципирање приједлога варијанти наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини наставник прије непосредног наставног рада);
2. Предлагање двију или више варијанти програмских релевантних и дидактичко-методичких прикладних наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији респонсибилне наставе;
3. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте наставне активности;
4. Реализација демократски одабране варијанте наставног рада;

5. Вредновање тока и резултата респонсибилне наставе (Илић, 2002, стр. 143).

Поред јасних дидактичких одредница респонсибилне наставе њено суштинско обиљежје је одговорност свих актера васпитно-образовног процеса и заједничко одлучивање у свим етапама рада, односно одлучивање о најзначајнијим питањима организације наставних активности. Контекстуално учење у респонсибилној настави подразумијева приступ у свим организационим фазама. Контекстуално учење прије свега зависиће од врсте исхода који се жели постићи и треба имати на уму да нису сви садржаји за учење подједнако контекастуални. Контекстуално учење се не може посматрати по принципу све или ништа. Негдје ће садржаји учења бити сложенији и изазовнији за контекстуално учење, у неким етапама ће бити више изражено и сл.

Без обзира на етапу у којо је заступљено контекстуално учење у респонсибилној настави, оно подразумијева испуњавање сљедећих критеријума:

1. да су у складу са кључним циљевима, задацима и специфичностима програмских садржаја одређене цјелине, теме или наставне јединице;

2. да су примјерени нивоу предзнања, могућностима самоучења, радне културе, психофизичких способности ученика и зонама њиховог блиског даљег развоја;

3. да одговарају стручно-методичкој оспособљености наставника и

4. да постоје одговарајући материјално-технички услови за њихово остваривање (извори, простор, медији, опрема, алати, материјали...) (Илић, 2002, стр. 146).

Контекстуално учење у респонсибилној настави подразумијева и неке специфичне методичке поступке који се односе прије свега на планирање наставних активности. Ученици су укључени у планирању и дају конкретне приједлоге о избору и начинима реализације наставних активности. Тиме се помјерају границе у односу сарадње и истинске стваралачке комуникације између учитеља и ученика, а уједно учитељ све више упознаје потенцијале ученика.

Контекстуално учење у оквирима респонсибилне наставе у припремној фази има специфичност у креирању амбијенталних рјешења, тј. осмишљавању простора као средине за учење. Ученици уређују учионицу за учење посебних садржаја тако да учионица може бити простор за рецитовање поезије, изложбена галерија,

средњовјековни двор, гусларско прело, судница, лабораторија или било која просторија из игара симулације. Поред учионице могу се уређивати и остали објекти школе. Спортски терени школе, школски парк, дио школског дворишта који уређује искључиво једно одјељење и сл.

Контекстуалним учењем ученици имају веома битну функцију у припремању дидактичких материјала, наставних листића, проналажење информација, фотографија, припремање материјала за огледе. Све ово има више васпино-образовних функција које се могу сврстати у мотивационе, емоционалне, когнитивне али и метакогнитивне сфере.

Контекстуално учење у предлагању двије или више варијанти програмских релевантних и дидактичко-методичких прикладних наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији респонсибилне наставе односи се на специфичности наставног градива, општих критеријума респонсибилне наставе, прилагођености вјежби сваком ученику и познавању ученичких интелектуалних и стваралачких потенцијала. Поред методичких и организацијских способности учитеља, конкретизација вјежби зависи од припремљености ученика за овакав начин рада и спремност за напредовање у зони наредног развоја. Не треба занемаривати и отежавајуће околности материјално-техничке природе. Ипак, "предлагање, избор и реализација било које варијанте наставне активности не треба да буде само себи сврха него треба да води ка развијању респонсибилне наставе у којој ће се квалитет учења и поучавања подизати на виши ниво" (Илић, 2002, стр. 146).

У етапи реализације демократски одабране варијанте контекстуално учење досеже своје највеће домете јер у осмишљеним стварним и имагинарним ситуацијама подстиче не само репродуктивна знања, већ сазнајна и стваралачка, него покреће унутрашњу мотивацију, самопоуздање, самосталност у раду и нове врсте социјалних интеракција.

Контекстуално учење и вредновање контекстуалног учења у посљедњој етапи рада у респонсибилној настави има своју заступљеност јер ученици демократски учествују у формирању критеријума за вредновање рада, учешће у међусобном вредновању рада према утврђеним критеријумима, а веома често формирају и "календар емоција" гдје на индиректан начин приказују своје емоције које

доминирају на часу, а све с циљем унапређења васпитно-образовног рада.

Резултати једногодишњег експерименталног истраживања респонсибилне наставе дали су интересантне, односно значајне педагошке ефекте као што су: повећање општег школског успјеха, проширивање и обим квалитета знања, боља мотивација за учење, стварање и усавршавање самоедукативне компетенције. Посебно нас је занимало педагошко-психолошко гледиште да испољавање респонсибилне наставе није само у повећању обима знања већ и интензивирању развоја способноси стваралачког сазнавања као и креативне имагинације. Ови позитивни педагошки ефекти такође су утицали на одбир респонсибилне наставе у експерименталном програму.

Контекстуално учење у настави различитих нивоа сложености

Иновативни модел, у систему индивидуализоване наставе, настава различитих нивоа сложености, због својих дидактичко-методичких специфичности такође је била идеалан оквир за примјену контекстуалног учења у нашем експерименту.

Суштински гледано овдје се ученик, односно ученици посматрају на основу индивидуалних разлика. Управо те разлике су предмет проучавања различитих психолошких гледишта. За наше истраживање било је интересантно гледиште да је за разумијевање понашања личности битно знати како одређена индивидуа опажа ситуацију у којој се налази и да је самоактуелизација тежња да се способности развију на начин прикладан за афирмисање личности (Rogers, 1995).

Већ је утврђено да постоје физиолошке разлике између људи, да се индивидуе у великој мјери разликују по нервним структурама и да свака индивидуа одступа од хипотетичког просјечног човјека. Примјена Спирманове теорије омогућује утврђивање индивидуалне разлике неогенетичких закона (закон искуства, односа, корелата).

Развој педагошких и психолошких теорија све је јединственији у ставу о одбацивању претпоставке о једноакости ученика у одјељењу, као и идентичним аспектима развоја.

Постоје и веома значајне разлике у развијености способности рјешавања проблема које је утврдио Квашчев, односно група различитих способности рјешавања проблема, а то су: способност манипулисања симболима и математичко резоновање, осјетљивост на проблеме, способност постављања и тестирања хипотезе, способност вербалног схватања, флексибилност мишљења, опште резоновање и фактор логичке еволуције (Kvaščev, 1978).

Све ово указује на чињеницу да је за наставу различитих нивоа сложености поштовање индивидуалних разлика основа од које полази свака друга надоградња. Свака сазнајна активност уз поштовање индивидуалних разлика у настави различитих нивоа сложености изазива интринзичну мотивацију ученика, а вјежбе оптималне примјерености омогућавају сваком ученику самосталан рад, властити темпо учења и напредовања.

Свакако да постоје облици и начини индивидуализације наставе. Едлинг (Edling, 1971.) разликује четири типа индивидуализованих програма:

а) индивидуално дијагностицирани и припремљени програм (задаци који чине низ секвенци учења),

б) самоусмјеравајући програми (омогућују се различити степени слободе избора метода и материјала),

в) персонални програми (избор програма и продржавање прописаних захтјева),

г) независно учење (избор циљева и поступака на основу којих ученици самостално стварају програме рада) (Edling J.V. (1971); види код: Илић, 1998, стр. 15).

Наставом различитих нивоа сложености код нас бавио се проф. Илић и то у теоретски и дидактичко-методичким разрађеном моделу. Након једногодишњег експерименталног истраживања на предметима српски језик, математика и биологија, те конкретизацијом већине компоненти претходно изграђених теоријских основа наставе различитих нивоа сложености, дошло се до резултата да су оваквом организацијом наставе постигнути бољи педагошки ефекти него наставом која није организована на овај начин. Постоје и друга истраживања која иду у прилог чињеници о бољим педагошким ефектима индивидуализоване наставе.

У нашем истраживању настава различитих нивоа сложености дефинише се као: „теоријски заснован, систематски организован, симултан, диференцирани васпитно-образовни рад наставника и ученика различитих нивоа и структуре знања, интелектуалног развоја, способности учења, радних навика, темпа рада, мотивације за учење и других фактора релевантних за оптималну унутрашњу диференцијацију фронталне наставе“ (Илић, 1998, стр. 17).

Међусобно повезане етапе у настави различитих нивоа сложености:

1. Идентификација нивоа и структуре знања (и осталих индивидуалних обиљежја релевантних за успјех у учењу) сваког ученика;

2. Припремање вјежби различитих нивоа сложености и осталих елемената наставе;

3. Извођење наставе;

4. Вредновање наставног рада (Илић, 1998).

Сасвим је јасно да је настава различитих нивоа сложености један од модела индивидуализовног школског учења који уважава индивидуалне разлике ученика, међутим овај вид наставе захтијева специфичности у планирању и припремању.

Увођењем контекстуалних вјежби, односно контекстуалног учења неће се битно промијенити структура рада на микроплану. Контекстуално учење је зступљено у свим етапама наставе. Заступљеност углавном зависи од врсте садржаја који се обрађује.

Контекстуално учење у настави различитих нивоа сложености има своје функције у свим етапама. У првој етапи припремања учитељ мора добро познавати индивидуалне и карактерне потенцијале својих ученика и у складу са њиховим склоностима припремати контекстуалне вјежбе. У настави различитих нивоа сложености вјежбе контекстуалног учења такође се крећу у распону од најједноставнијих до најсложенијих нивоа сложености. Исходи и циљеви часа диктирају кванититет контекстуалног учења. Познавање нивоа знања ученика и прилагођеност контекстуалног учења

индивидуалним карактеристикама омогућава већу мотивацију за учење, развој креативности али и нове врсте комуникације и позитивног васпитно-образовног дјеловања. Одређивање нивоа и структура знања је од пресудне важности за контекстуално учење у настави различитих нивоа сложености.

У реализацији наставних активности контекстуално учење се реализује и усклађено је на три нивоа сложености (А ниво - 70% задатака или питања познавања основних програмских садржаја и око 30% питања разумијевања и схватања информација, Б ниво – 70% задатака или питања разумијевања и схватања информација и око 30% учења открићем уз самосталну примјену знања, В ниво - 70% учења открићем и 30% креативног испољавања и стваралачке примјене знања) (Илић, 1998).

У реализацији контекстуалних вјежби након савладавања једног нивоа ученик прелази на наредни ниво.

Вредновање ученика у складу је са критеријумима који се односе на свако одјељење и ниво напредовања ученика, врсту наставних садржаја, залагање, индивидуално напредовање и слично.

Имајући ово у виду компоненте које највише утичу на школски успјех ученика аутор сврстава у двије категорије:

- ученици се разликују по основном релевантном фактору успјеха, нивоима и структурама знања (одређивање чињеница, разумијевање и схватање информација, могућност прераде информација),

- остале релевантне разлике између ученика су у: интелигенцији, мотивацији за школско учење, развијености навика и техника учења, стваралачким способностима личности ученика (Илић, 1998, стр. 25).

У настави познавања природе нивои и структуре знања су:

- познавање основних програмских садржаја,

- разумијевање и схватање чињеница,

- учење открићем, уз стваралачку примјену знања (Илић, 1998, стр. 29).

Организација наставе различитих нивоа сложености знатно мијења позицију ученика у наставном процесу. У смислу самодетерминације и самопоштовања ученици прилагођеним задацима побољшавају слику о себи, труде се да ураде што више задатака у току часа и појачавају унутрашњу мотивацију. Изражена је позитивна педагошка клима на часу и установљена већа аутономија, динамика и продуктивност ученика.

Иновативни модел наставе различитих нивоа сложености већ дужи период заживио је као посебан концепт оптимално индивидуализованог учења ученика и комплементарног рада учитеља на њихово задовољство, што је олакшало креирање и реализацију вјежби контекстуалног учења у нашем експерименту.

Врсте вјежби контекстуалног учења

Настава је у складу са Наставним планом и програмом али поједине вјежбе које је могуће примијенити у свим видовима наставе у једном или више дијелова, покушаће контекстуализовати учење и дати му један нови смисао. Наравно, тешко је набројати све вјежбе и начине рада, међутим једно од основних питања јесте усклађеност са исходима и циљевима дате вјежбе. Свака вјежба, игрица и сл. има за циљ развој више различитих аспеката не само когнитивних него и емоционалних, мотивационих, функционалиних и других.

Вјежбе су оријентационо груписане према основном типу.

Пратећи основни смисао контекстуалног учења, систем вјежби подразумијева неке од слиједећих обиљежја:

- развојно-стимулативна усклађеност задатака, вјежби са садржајима часа и начинима рада,
- усклађеност садржајних аспеката наставе као споне нових садржаја са аутентичним и друштвено релевантним спознајама,
- доминација физичког дијела околине као подстицајне средине за учење,
- нови начини социјалних интеракција,
- доминација циљаног наставног контекста на ситуацијско искуствено учење,
- развој метакогнитивних приступа учењу,

- развој саморегулишућег учења,
- критичко и креативно размишљање,
- брига о сваком појединцу откривање и развијање што већег броја нових идеја на основу текста који се учи,
- адаптирање и модификовање идеја и прилагођавање новом систему,
- развијање нових принципа на основу датих чињеница,
- употреба различитих идеја на што више начина,
- проналажење оригиналних идеја.

Неке од вјежби које су планиране и реализоване у настави српског језика су: Постављање питања, Слагалица, Вртешка, Игре симулације, Суђење, Детективске приче, Редитељи, Сценаристи, Игре правила, Гост на часу, Шест шешира, Одговорност за посљедице, Млади новинари (интервју, репортажа, спикер), Квиз, Асоцијације, Мапе ума, Стрип, Крикатура, Календар емоција, Мултимедијални наставни садржаји, Ја као учитељ и друге.

Настава Познавања природе у петом разреду основне школе има своје програмске специфичности са којима и сама организација вјежби мора бити усклађена. Контекстуалне вјежбе подразумијевале су више самосталног и истраживачког рада. Доста садржаја планирано је и реализовано у виду мултимедијалних садржаја који рјешавају питање амбијента нарочито у темама свемир, раст биљака, људско тијело. Један дио предвиђен је за самостални групни истраживачки рад ученика.

Неке од вјежби су: Гост на часу, Људско тијело, Правимо јеловник, Љековите биљке, Грнчарска радионица, Млади еколози, Еколошка полиција, Свемир у тегли, Ја као љекар, Ја као учитељ, Млади проналазачи, Наша лабораторја, Мултимедијални садржаји и друге.

ЕКОЛОШКИ АСПЕКТИ КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У МОДЕЛИМА ТРАДИЦИОНАЛНЕ И ИНОВАТИВНЕ НАСТАВЕ

Заштита животне средине постаје императив времена у којем живимо. Све више се говори о заштити животне средине на свим нивоима друштва, тако да је и школа један од неизоставних фактора. Постоји више задатака еколошког васпитања и образовања дјеце. Ми смо га у нашем истраживању посматрали као један сегмент познавања природе али и као уопштени дио на који се покушало утицати различитим експерименталним фактором, најчешће путем радионица. Полазећи од основе еколошког васпитања и образовања покушали смо утицати на повезивање когнитивног, емоционалног и афективног процеса учења. То је био и основни задатак који смо покушали реализовати путем најразличитијих радионица.

У раду смо пошли од дефиниције да „еколошко образовање подразумијева процес усвајања знања, самоспознавања које би условило промену ставова, мишљења, начина разумевања, понашања уз одговорно деловање сваког појединца, свега оног што једна особа треба да усвоји у вези са заштитом средине да би се она разумела и ценила“ (Кундачина, 2010, стр. 75). Један од наших основних циљева је управо тај, тј. измјена навика и односа према животној средини.

Као крајњи циљ нашег еколошког истраживања у домену утицаја на развој еколошке свијести ученика јесу исходи који су се односи на знања свијест, навике и еколошки пожељно понашање ученика.

Принципи еколошког васпитања

У конструисању наших еколошких радионица, поред усклађености са Наставним планом и програмом, респектовали смо основне принципе еколошког васпитања. Принципи су нам били база за правила и захтјеви од којих смо полазили и у конструкцији и у реализацији васпитно-образовног процеса у школи. Аутори имају више критерија формулисања еколошких принципа еколошког васпитања, постоје и

извјесна неслагања у броју, међутим ми смо се руководили принципима који су били у складу са нашим истраживачким захтјевима.

Еколошки принципи су сљедећи:

- принцип свестраног развоја еколошке свијести,

- принцип еколошке интерпретације научних садржаја који се могу довести у везу с екологијом,

- принцип интердисциплинарности у проучавању животне средине,

- принцип целовитости интелектуалних, емоционалних и афективних потенцијала ученика у изучавању заштите и унапређења животне средине,

- принцип усвајања еколошких знања активностима ученика,

- принцип аудиовизуелизације (Кундачина, 2010, стр. 79).

Примјена основних принципа имала је утицај на еколошку свијест која би требало да се испољава као сазнање о истинским вриједностима које здрава животна средина има за човјека. Еколошку свијест ученика посматрали смо и као стање еколошке васпитаности у вриједносном смислу, док би еколошка култура била посматрана кроз вољни смисао. У сваком случају еколошка свијест је сагледавана у ширем одређењу излазећи из оквира традиционалног образовања.

Аспекти еколошког васпитања и образовања

У нашем истраживачком раду разматрали смо еколошко образовање и васпитање са четири аспекта: интелектуалног, моралног, здравственог, естетског и радно-техничког. Интелектуални или спознајни аспект нам је био основни услов за упознавање природних појава, усвајања одређених знања о животној средини, формирање погледа на јединство живог свијета, као и за развијање интереса ученика за нова сазнања, његовање еколошких навика и еколошке културе.

Морално начело је основно када говоримо о одговорности за свој живот и живот других. Ова полазна претпоставка је основа за пожељно еколошко понашање које је

потребно стално развијати. Ниво, степен и уопште квалитет еколошке моралне свијести процијењује се у контексту континуираног односа појединца и природе.

У тој функцији модел еколошког моралног васпитања тежио би усмјерењу ка надградњи:

- свести да се прихвати етички систем вредновања суштинских потреба људи,

- знања о функционисању човекове интелигенције и њене повезаности са етичким приоритетима,

- човекових моћи и способности да процени, контролише и очува своје окружење усвајањем етичког кодекса који подразумева и постојање реалне моћи за његову примену (Кундачина, 2010, стр. 86).

Нажалост, развијање еколошког морала није осмишљено у васпитно-образонвом раду школе.

Здравствени аспект еколошког васпитања у нашем истраживању посматрали смо с аспекта физичке активности у различитим облицима тјелесног вјежбања, одржавања физичке кондиције, радне способности, богаћење емотивног живота, побољшања функције цјелокупног организма.

Естетски аспект еколошког васпитања који је такође требао да утиче на развој цјелокупне еколошке свијести ученика, представљен је као саставни дио опште културе човјека. Ово питање се може посматрати и као социолошко јер естетски квалитет животне средине зависи првенствено од опште културе живљења. Естетски квалитет културе живљења у директној је вези са степеном опште културе на коме се налази дата заједница. Неоспорно је да животна средина и њена естетска култивисаност дјелују на ментално здравље појединца.

Радно-технички аспект еколошког васпитања темељи се на супротностима између благодати научно-техолошке ревоуције и негативних посљедица које она оставља на животну средину. Улога појединца је да уочи и открије тачну границу између стварања нових добара и спречавања штетних утицаја као еколошки неприхватљивих посљедица тих добара.

Димензије еколошке свијести

Еколошка свијест појединца не може се посматрати као коначан продукт ранијих утицаја, него као широк спектар стицања околности не заборављајући убјеђења, ставове, емоције и уопште систем вриједности. Све то иде у прилог чињеници да је модел еколошке свијести појединца комплексна и сложена и сасвим је разумљиво да постоји стална потреба за подстицањем њеног развоја. Нажалост, најспорији процес је развој свијести. Имајући у виду дате чињенице, димензије еколошке свијести посматрали смо као: рационалне, вриједносне, емоционалне и вољне.

При изради наших радионица пошли смо од вриједносне категорије у којој човјек свој однос према животној средини формира на основу степена идентификације појединца са животном средином, за коју везује своју егзистенцију. Још конкретније, колико промјена еколошко вриједносних система као вида нове еколошке етике подразумијева квалитет живота са обезбијеђеним физичким, економским, еколошким и другим здрављем.

Емоционална димензија еколошке свијести сачињена је од визуелних, аудитивних и емоционалних доживљаја животне средине. Ипак, развијање емоционалне компоненте еколошке свијести је сложенији подухват у односу на интелектуалну компоненту, из простог разлога што нема разрађених методологија и методика у реализацији програмских садржаја.

Вољна димензија еколошке свијести је спремност појединаца да активно учествује у заштити животне средине. И вољну димензију еколошке свијести је теже развијати јер је веома неизвјесно осигурати позитивна поткрепљења за пожељно понашање и поступке појединаца. „Еколошка свест појединца подразумева поседовање знања и информација о значају здраве животне средине, чиниоцима угрожавања и начинима заштите, навика, способности процене угрожености, вредносне орентације

осећања за потребу заштите и спремности да се лично активно учествује у заштити еколошких вредности“ (Кундачина, 2010, стр. 101).

У нашем експерименту који је имао за циљ подстицај и развој еколошке свијести ученика, у креирању радионица пошли смо од основних задатака еколошког васпитања:

- развијање способности перцепције животне средине,

- усвајање еколошких знања,

- изграђивање вредности еколошког система,

- формирање еколошких навика и

- овладавање еколошком културом (Кундачина, 2010, стр. 141).

Такође, еколошко васпитање и образовање у оквиру нашег експеримента, уважава све опште принципе и законитости наставе, али има специфичности у методичком приступу које смо и ми користили у реализацији вјежби. Кориштена су разна методичка схватања, дидактички принципи, стратегије, системи, методе и поступци. У реализацији вјежби, у нашем еколошком моделу пролазили смо кроз 5 етапа упознавања ученика са међусобним односима природе и друштва:

- формирање мотива неопходности и жеље, стремљења и интереса за упознавање појава у живој и неживој природи,

- формирање еколошких појмова као резултата реалних противречности човека и природе,

- достизање сазнања о историјском разлогу настанка савремених еколошких основа оптимализације међусобних односа човека са еколошким системом,

- формирање отвореног односа кроз образовање правила и норми понашања које се састоје у развијању појмова умења и навика, при чему сва умења ученика треба да прерасту у навике (Кундачина, 2010, стр. 157).

Доминантне наставне методе које смо користили у реализацији контекстуалног учења у експерименту су: посматрање, разговор, илустровање животне средине, практични радови, еколошке радионице, еколошки експеримент, еколошке игре. (Ко

сам Ја? Погоди по додиру, Игра правила, Наша еколошка правила, Исправно-погрешно! Еколошки квиз.) Школа у природи била је предвиђена као посебан вид развоја еколошких задатака и циљева, међутим због тадашње пандемије вируса планирана настава у природи није реализована. Ученици су имали друге ваншколске активности које су допринијела цјелокупном развоју и циљу развоја еколошке свијести ученика. (Еко патрола, Праћење раста и развоја биљке, Календар природе, Сађење биљака у школском дворишту, Кућица за птице, Дио школског дворишта које су ученици обрађивали, Азил за животиње, Заштита животиња од петарди...)

Реализацијом еколошких радионица директно смо подстицали одговоран однос према животној средини, усмјеравали ученике на интересовања и самосталну организацију активности развијајући тако свијест о личном ангажовању, заштити и очувању животне средине. Тиме се подразумијевало усвајање норми, пожељног модела понашања, развијање личних ставова и све то као личних навика које су постале норма у свакодневном понашању.

НАСТАВНИК И УЧЕНИК У КОНТЕКСТУАЛНОМ УЧЕЊУ И ПОУЧАВАЊУ

Стил рада наставника у контекстуалном учењу и поучавању

Сувишно је и наглашавати да је одавно превазиђен аутократски стил рада наставника у школи. Потребе појединца, средине и захтјеви школе већ одавно излазе из оквира ауторитарног, доминантног и теже све више демократском, односно демократски-партиципирајућем односу.

И са научног аспекта овај вид комуникације је много природнији, пожељнији и даје далеко боље резултате. Савремена истраживања показују да ученици чак и из односа према наставнику формирају однос према предмету у цјелини док је кооперативност наставника високо вреднована.

С тим у вези није тешко претпоставити да демократски стил рада тежи новој улози наставника.

У нашем моделу експерименталне валоризације контекстуалног учења у традиционалној и иновативној настави, наставник је највише био организатор сазнајних и стваралачких активности ученика.

Наставник као организатор остварује сљедеће улоге и задатке:

- Свјесно креира услове, амбијент и средину за активно учење;
- Остварује партнерски однос са ученицима, родитељима, колегама, културном средином;
- Планира наставне садржаје, опрему, технике учења за реализацију наставе;
- Усклађује наставне облике, методе рада и технике учења на часу;
- Припрема другачију структуру наставе у односу на традиционалну наставу;
- Умјесто 45 минутног плана часа, планирање се може вршити на мање или веће организационе цјелине (само дио часа или тема, област, блок час).
- Процес планирања није усмјерен на доминантан рад наставника, него на рад ученика и њихове активности;

- У припремању је фокус на осмишљавању одређених контекстуалних ситуација и интеракција, наспрам пуког бирања садржаја и замишљених одговора ученика;
- Одступање од уобичајене структуре припреме која обично не дозвољава развој креативности и иновативних идеја ученика и наставника;
- Припрема се пише за рад ученика, а не учитеља;
- Основно тежиште је на креирању наставне ситуације.

Дијагностичко-мотивационе специфичности рада наставника у експерименталном моделу контекстуалног учења

У односу на традиционалну наставу и учење, контекстуално учење значајно повећава не само репродуктивна него сазнајна и стваралачка знања. Све ово захтијева нове видове педагошке комуникације и приступе у раду. Дијагностичке, мотивационе специфичности рада наставника у експерименталном програму контекстуалног учења су од велике важности. Неке од дијагностичко-мотивациони специфичности наставника у раду су:

- Мотивисаност за стално стручно усавршавање и отвореност за педагошке иновације;
- Познаје опште узрасне карактеристике ученика;
- Дијагностикује индивидуалне способности, специфичне потенцијале, карактеристике ученика;
- Препознаје индивидуалне разлике, степен емоционалне зрелости и прати промјене код ученика;
- Способност да препозна и уважава потребе, индивидуалне разлике и когнитивне стилове учења ученика;
- Развија код ученика унутрашњу мотивацију за рад;
- Проналази начине како да ученик усвоји знања, развије вјештине и навике;
- Употрба различитих метода подстицања;
- Анализира ученичка интересовања и чини их базом за приближавање наставног садржаја ученицима;

- Прати пажњу ученика и развија моделе за њено развијање и одржавање на настави и раду уопште;
- Развој метакогнитивних стратегија код ученика;
- Развој креативног и критичког мишљења;
- Подстиче на асоцијативно мишљење;
- Подстиче и подржава креативност, оригиналност.

Педагошка комуникација у контекстуалном учењу и поучавању

У овиру нашег експериментално провјераваног програма контекстуалног учења и поучавања у традиционалној и иновативној настави неопходно је да наставник остварује сљедеће функције, активности и карактеристике:

- Посредник знања, савјетник за учење;
- Помијера границе од дјечије послушности ка одговорности;
- Ствара посебну позитивну емоционалну климу на часу и настави;
- Ствара повјерење;
- Савјетује дјецу и договара се са њима;
- Тежња за управљање одјељењем и помјерања од свјесне дисциплине ка самодисциплини;
- Пружа алтернативе дјетету, помаже му да их истражи и подстиче на самостално доношење одлука;
- Показује задовољство због успјешно обављеног посла;
- Шаље поруке дјетету о његовој личној вриједности и снази;
- Толерантно разговара, ослобађа од страха;
- Разумно указује на грешке;
- Током рада мање прича више подстиче на рад и показује дјелом;
- Подстиче хумор и духовитост на часу;
- Сигуран дослиједан, праведан, непоколебљив;
- Моделује разне дискусије, оспособљава ученике за самопроцјену рада;
- Иницира моделе интеракције на релацији ученик-ученик;
- Заузима посебан положај у афективним интеракцијама ученика и

- Утврђује јасна правила оцјењивања и самооцијењивања.

Ово су само неке од пожељних задатака рада наставника и његових испољаваних особина у експерименталном програму контекстулног учења и поучавања, а с обзиром да се стил наставниковог рада може учити и усавршавати уз помоћ савремених научних достигнућа, неограничене су могућности новијег приступа у раду.

Положај ученика у експерименталном перограму контекстуалног учења и поучавања

Иновативним радом у савременој настави мијења се прије свега положај ученика. За разлику од напуштених схватања гдје је предавање доминантан вид наставе, пасиван положај ученика, а оцијењивање утемељено на репродукцији информација, иновативни приступ мијења много тога. Уважавају се узрасне карактеристике, дијете се посматра у складу са индивидуалним особинама, подстиче се развој свих његових потенцијала и метакогнитивних способности. Наш експериментални модел тежи одступању од класичне организације часа са доминантним фронталним начином рада и пасивним стањем ученика и промјени положаја дјетета од пасивног ка активном учеснику и активатору наставног процеса.

У конструктивистички заснованом контекстуалном учењу кључне су сљедеће стратегије активног ангажовања ученика:

1. повезивање – учење у контексту и складу са животним искуствима ученика или постојећим знањима и умјећима,

2. доживљај – учење кроз рад односно кроз активности ученика, те путем истраживања, открића и изума,

3. примјена – учење стављањем у функцију научених концепта, односно употребом стеченог знања и вјештина на конкретним примјерима,

4. сарадња – учење у контексту подјеле рада, реаговања и комуникације с другим ученицима и

5. пренос – примјена знања у новом контексту или ситуацији, која није претходно упозната нити обрађивана (Craword, 2001).

Кључна обиљежја новог положаја ученика оквиру вјежби контекстуалног учења у настави су:

- стварање партнерског односа између ученика и наставника у планирању наставних активности;

- уважавање интересовања ученика у учењу;

-употреба информационих технологија;

-демократска интеракција на релацији ученик наставник и ученик-ученик;

-адаптација на когнитивне стилове учења;

-помјерање активности са наставника на ученика;

-ученик је често организатор самосталних активности;

-ученик/ци је/су истраживач/и;

- ученик је процјењивач и самопроцјењивач;

-ученик је иницијатор иновативног рјешења у наставном процесу;

- ученик је проналазач;

-ученик је архиватор информација;

-ученик је медијатор примјене стеченог знања;

-ученик је активатор метакогнитивних стратегија учења;

-ученик је едукатор непосредне околине;

-ученик презентер усвојеног градива;

-индивидуални темпо рада и начин рада и

- ученик центар креативизације дидактички-методичког плурализма.

Табела 2. *Преглед основних елемената деконтекстуалног и контекстуалног учења*

	Деконтекстуално учење у традиционалној настави	Контекстуално учење у иновативним моделима наставе
1. ТЕОРИЈСКЕ ПОСТАВКЕ	Хербарт (формални ступњеви сазнања), Схематизам наставе (уводни, главни, завршни дио часа), Асоцијативна психологија (повезивање представа).	Дјуи -прагматичан приступ, искуство-смислене активности основа развоја, Учење- учити како да се мисли, Вербитски -Контекст-састав унутрашњих и спољашњих фактора који утичу на перцепцију, разумијевање и трансфер, Слагање контекста отварање нових спознајних хоризоната, Џонсон-8 компоненти контекстуалног учења, Пијаже (процес асимилације и акомодације), Виготски- однос индивидуе и окружења, конструкција знања асиметрична интеракција дијете одрасли.
2. УСЛОВИ ЗА УЧЕЊЕ	Учионица, Класична наставна средства, Наставни час.	Настава у природи, Школско окружење, институције, Специфична амбијентална преуређења, Специфична наставна средства, Виртуелна стварност (мултимедијални приступи).
3. ПРИПРЕМА ЗА УЧЕЊЕ	Припрема приказа рада наставника (уводни, главни, завршни дио часа), Тежиште припреме рад наставника, Доминација врста садржаја, Замишљени одговори ученика, Тежиште на припреми.	Планирање једног дијела или тематске цјелине, Тежиште на раду ученика, Врсте техника учења и начина како ће се учити, Начини „провоцирања“ контекстуалних ситуација, Мотивисаност за стално стручно усавршавање и отвореност за педагошке иновације, Познаје опште узрасне карактеристике ученика, Препознаје индивидуалне разлике, степен емоционалне зрелости и прати промјене код ученика, Способност да препозна и уважава потребе, индивидуалне разлике и когнитивне стилове учења ученика.
4. ДОМИНАНТНИ МЕНТАЛНИ ПРОЦЕСИ	Једноставни ментални процеси (слушање, памћење, репродукција), Репродукција научених садржаја, Примјена научених модела рада, Учење напамет, Оријентација на дидактички материјализам.	Сложенији мисаони процеси, (анализа, синтеза, стваралачко мишљење, асоцијативно мишљење, креативно мишљење, повезивање теорије и праксе, примјена знања), Развој метакогнитивних процеса (самопроцјена, управљање размишљањем, саморегулација, властити идентитет), Развој лијеве и десне мождане хемисфере (мапе ума), Оријентација на контекстуалност учења.
5. НАСТАВНИКУ НАСТАВИ	Припрема у ријетким ситуацијама, Објашњава наставне садржаје, Доминантан предавачки начин рада, Оцјењује репродуктивна вербално-текстуална (деконтекстуана) знања.	Свјесно креира услове, амбијент и средину за контекстуално учење, Развој метакогнитивних стратегија ученика, Развој креативног и критичког мишљења, Подстиче на асоцијативно мишљење, Подстиче и подржава креативност, оригиналност, Наставник је посредник знања, савјетник за учење, Развија код ученика унутрашњу мотивацију за рад, Проналази начине како да развије знања, вјештине и навике ученика, Прати пажњу ученика и развија моделе за њено развијање и одржавање на часу и раду уопште.

6. УЧЕНИК У НАСТАВИ	Не учествује у планирању градива, Пасивно слушање, меморисање информација, Репродукција (деконтекстуалних) књишких знања и аргументације.	Стварање партнерског односа између ученика и наставника у планирању, праћењу, реализацији и евалуацији контекстуалног учења у настави, Уважавање интересовања ученика у учењу, Употреба информационих технологија, Демократска интеракција на релацији ученик наставник и ученик -ученик, Помијерање активности са наставника на ученика, Ученик као организатор/и самосталних активности, Ученик/ци истраживач/и , Ученик/ци процјењивач/и и самопроцјењивач/и, Ученик/ци проналазач/и, Ученик/ци архиватор/и информација, Ученик/ци медијатор/и примјене стеченог знања, Ученик/ци активатор/и метакогнитивних стратегија учења, Ученик центар креативизације дидактичко-методичког плурализма.
7. ЕМОЦИОНАЛНИ АСПЕКТИ	Оријентација на садржај наставе, Методе подстицања и спречавања, Уважавање општих узрасних карактеристика.	Оријентација на личност ученика, Гарднерова персонална интелигенција, (смосвијест, управљање емоцијама, емпатија, умијеће одржавања међусобних односа), Флоу доживљај, Календар емоција.
8. ПЕДАГОШКА КОМУНИКАЦИЈА	Доминантност наставника, Формира и реализује систем принуде, Ослонац ауторитет.	Савјетује дјецу и договара се са њима, Тежња за управљање одјељењем и помјерања од свјесне дисциплине ка самодисциплини, Пружа алтернативе дјетету, помаже му да их истражи и подстиче на самостално доношење одлука, Показује задовољство због обављеног посла и учинка, Шаље поруке дјетету о његовој личној вриједности и снази, Разумно указује на грешке, Моделује разне дискусије, оспособљава ученике за самопроцјену рада, Иницира моделе интеракције на релацији ученик-ученик, Заузима посебан положај у афективним интеракцијама ученика.
9. ВРЕДНОВАЊЕ	Усмено, Писмено.	Презентација, Евалуација рада, групна индивидуална, Самооцијењивање, Оцијењивање ученик-ученик, Вредновање процеса учења и поучавања, Формативна и сумативна евалуација.

За разлику од традиционалног начина рада, у контекстуалном учењу ученици су активни у свим фазама од планирања, преко реализације, презентације и евалуације постигнутих исхода. Контекстуално учење у настави садржи врло често продуктивно ангажовање ученика као и инвентивно дјеловање наставника у стратегијама и вјежбама типа: симулације, радионице, презентације, илустрације, пројекти и слично. Овакве вјежбе захтијевају новије структуре и контексте.

ТАНГЕНТНА ИСТРАЖИВАЊАВ КОНТАКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У НАСТАВИ

Новија истраживања и у почетној настави математике потврђују да контекстуални приступ у поучавању све више се намеће као ваљана дидактичко-методичка подлога која даје значајан допринос потпунијем остваривању циља и задатак наставе математике и отклањању недостатака и проблема који ту наставу прате (Шпијуновић, Маричић, 2017). Истраживање које су поменути аутори спровели указује да су ученици четвртог разреда основне школе у Републици Србији знатно успјешнији у рјешавању ванконтекстуалних у односу на контекстуалне задатке. Резултати истраживања указују на потребу да се постепено много више пажње посвети контекстуалном поучавању и учењу, како би резултати који се остварују били на вишем нивоу, односно, да на овом узрасту треба полазити од реалне и ученицима блиске ситуације, а стварање ситуације која даје примјер у реалном контексту један је од најважнијих, најсуптилнијих и најосјетљивијих методичких проблема у почетној настави математике. Истраживање у разредној настави које се односило на анализу садржаја уџбеника математике указују да „уџбеници у потпуности не стварају услове за контекстуални приступ учењу садржаја из алгебре. У свим анализираним уџбеницима, осим у уџбеницима за други разред основне школе, усвајање ових садржаја није засновано на контекстуалном приступу учењу, већ је доминантан приступ који почива на математичким апстрактним нотацијама и који прати уопштеност и истицање правила на бази уочавања односа на математичким реченицама“ (Маричић, Милинковић, 2017, стр. 126).

Бихејвиористичка основа традиционалне наставе и стратегије образовања још је доминантна у појединим подручјима и предметима, а свака тежња конструктивистичким надоградњама у пракси се своде на формалне садржаје и традиционалну методологију.

У једногодишњем експерименталном истраживању ученици млађих разреда основне школе постигли су боље образовне ефекте контекстуалним учењем у настави српског језика у односу на деконтекстуално учење у разумијевању прочитаног текста, брзини читања у себи, док у култури писменог изражавања учинак је био занемарљив (Спасојевић, Илић, 2019).

Резултати научно утемељених истраживања ефеката контекстуалног учења у настави нису још публиковани, колико је нама познато.

МЕТОДОЛОГИЈА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Методологија овог експерименталног истраживања темељила се прије свега на теоријско-методички прикладном и разрађеном моделу система вјежби контекстуалног учења у настави српског језика и у настави познавања природе. Један дио вјежби обухватао је мултимедијални приступ учењу као и учење у виртуелној стварности.

Методолошки концепт обухвтао је међусобно повезане цјелине: предмет и значај истраживања, циљ и задаци истраживања, варијабле у истраживању, хипотезе истраживања, методе, технике и инструменте истраживања, популација и узорак у истраживању, динамика истраживања, статистичка обрада, интерпретација, анализа и синтеза резултата истраживања.

Предмет, проблем и значај истраживања

Прије дефинисања циљева овог истраживања, битно је нагласити да термин *контекстуално учење у настави* још није, или је ријетко кориштен у стручној литератури, док су у пракси васпитања и образовања, примјењивани многобројни елемемти таквог учења, чији је основни смисао постизање далеко повољнијег активитета ученика и њиховог укључивања у процес сазнања и стваралаштва у настави, користећи се, при томе, свакодневицом, потенцијалима средине за учење и кооперативним, интеракцијским компетенцијама уеченика. Термин контекстуална настава обухвата процесе контекстуалног учења и комплементарног поучавања па у овом раду може се говорити о цјеловитом систему вјежби контекстуалног учења, са намјером да тај систем подстиче и подржава израженија интересовања и мотиве за укључивање ученика у искуствено учење, коришћење контекстуланих погодности у садржајима и стратегијама учења.

Такав приступ, обогаћен идејама да се ученици далеко више уважавају као субјекти процеса, да се продубљује њихов активан однос и трагање за „одговорима“ који су имплицитни, контекстуални, те да их треба „открити“, може постати један од важнијих начина иновирања савремене наставе и школе у „кризи идентитета“.

Будући да је сваки новији приступ у настави неопходно заснивати на хуманистичкој оријентацији, визији и мисији образовања, којом се промјене највише усмјеравају на позицију дјетета и одговорно понашање, квалитетније односе субјеката школског рада, а затим и на структуру и организацију тог рада, као посебан проблем јавља се „сукоб са школским насљеђем”. То се посебно односи на педагошки, дидактички и методички материјализам и формализам, на робовање „светости садржаја учења”, одрицању од идеје да је свако учење, прије свега, лични чин, при чему се, све што је контекстуално присутно, у цјелости занемарује као неважно, а у значајној мјери се и начин интерпретације своди на монотону „предавачку наставу” и застарјеле наставне поступке и методе. С тим у вези, намеће се, као нужност, потреба остваривања нове активне позиције ученика и наставника, без чијег удруженог дјеловања нема успјеха у учењу и развоју.

Зато је, у овом раду, *предмет проучавања* утврђивање токова и образовно-васпитних ефеката (исхода) контекстуалног учења у настави у функцији иновирања наставе и помјерању граница ка повољнијој позицији ученика у школи и друштвеном окружењу.

Дакле, подразумијева се битно другачија оријентација и стратегија наставе, преоријентација на сасвим флексибилан начин учења, утопљен у реалне животне околности и услове у којима се одвија, оплемењен повјерењем у моћ дјетета које средина константно подржава у остваривању својих замисли, а што није далеко од програмом утврђених циљева и исхода учења.

Овај рад, односно истраживачка провјера позиције дјетета у процесу контекстуализације наставе и школског рада у цјелини, биће усмјерена на питања новијих идеја о контекстуалном учењу у васпитно-образовном процесу са млађим школским узрастом. Остају отворена питања, које су импликације контекстуалног учења у настави?

Уз експерименталну провјеру, циљеви рада су питања развоја метакогниције у наставном процесу и то не са аспекта изолованог појединца у систему учења, него са аспектом кооперативности ученика који највише одређује статусни положај дјетета у настави. Истраживањем се сагледава и проблем развојних промјена које су у основи способности за регулацију сопственог учења. Значај метакогниције за школско постигнуће огледа се у омогућавању појединцу да боље управља својим когнитивним стратегијама, те да утврди слабе тачке које се могу исправити изграђивањем нових когнитивних стратегија.

Дате проблеме немогуће је изоловати од мотивационе димензије укључивања ученика у васпитно-образовни рад, чији ће се аспекти такође проучавати са покушајем приближавања, указивања на значај повезаности когниције и емоција.

Поред наведеног, експериментална провјера има за циљ да покуша сагледати и продубити аспекте развоја еколошке свијести код ученика.

На крају, нека од начела контекстуалног учења, попут потраге за смислом који се одвија кроз чин узрочно-посљедичних веза, социјалне оријентације мозга, обраде цјелине и појединачних садржаја истовремено, укључености свјесних и несвјесних процеса при учењу, битно доприносе потрази за новијим приступима у настави.

Бихејвиористичка основа традиционалне наставе и стратегије образовања још је доминантна у неким подручјима и предметима, а свака тежња конструктивистичким надоградњама у пракси се своде на формалне садржаје и традиционалну методологију.

Изабран нови, актуелан и неистражен *проблем* овог научног истраживања, у оквирима тематкси прикладног концепта експерименталног педагошко-дидактичког научног истраживања, основа је реалног очекивања да ће истраживачки резултати значајно допринијети проширивању и продубљивању сазнања дидактике и школске педагогије о контекстуалном учењу и комплементарном поучавању у настави ради стицања функционалних знања, развоја продуктивних умијећа, стваралачких способности и просоцијалног понашања ученика.

Циљ и задаци истраживања

Општи циљ емпиријског истраживања је да се утврди да ли ће ученици млађег школског узраста остварити у просјеку већа васпитно-образовна постигнућа контекстуалним учењем у настави него деконтекстуалним учењем у настави.

Посебан циљ је установити да ли ће ученици постићи у просјеку значајно већа образовна постигнућа контекстуалним него деконтекстуалним учењем у настави.

Овај циљ конкретизован је у сљедеће појединачне циљеве и задатке:

1. Испитати да ли ће ученици млађег школског узраста контекстуалиним учењем у моделима традиционалне и иновативне наставе (респонсибилна и настава различитих нивоа сложености) српског језика повећати брзину читања у себи у односу на ученике који су учили претежно деконтекстуално у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености).
2. Установити да ли ће ученици млађег школског узраста контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) у настави српског језика постићи већу ефикасност разумијевања прочитаног текста у односу на ученике који су учили деконтекстуално у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености).
3. Утврдити да ли ће ученици млађег школског узраста контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) српског језика постићи мјерљиво већа знања из граматике и правописа у односу на знања из граматике и правописа код ученика који су учили углавном деконтекстуално у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености).
4. Провјерити да ли ће ученици млађег школског узраста контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) српског језика постићи боље мјерљиве домете културе изражавања у односу на ученике који су учили најчешће деконтекстуално у

традиционалној и иновативним моделима наставе (респонсибилна и различити нивои сложености).

5. Испитати да ли ће ученици млађег школског узраста контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) српског језика постићи боље резултате у богаћењу рјечника него ученици који су учили претежно деконтекстуално у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености).
6. Установити да ли ће ученици млађег школског узраста контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) познавања природе постићи мјерљиво већа знања из познавања природе него ученици који су учили углавном деконтекстуално у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености).

Наши истраживачки задаци односили су се и на провјеру васпитних ефеката контекстуалног учења у настави. Било је неопходно сљедеће:

7. Утврдити да ли ће ученици млађег школског узраста контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) српског језика и познавања природе бити више мотивисани за школско учење него ученици који су учили претежно деконтекстуално у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености).

8. Испитати да ли ће и у којој мјери ученици млађег школског узраста контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) српског језика и познавања природе развити метакогнитивне процесе у односу на ученике који су учили најчешће деконтекстуално у традиционалној и иновативним моделима наставе (респонсибилна и различити нивои сложености).

9. Утврдити да ли ће ученици контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и настава различитих нивоа сложености) српског језика развити вербалну креативност у односу на ученике који су учили претежно деконтекстуално у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна настава и различити нивои сложености).

10. Установити да ли ће ученици контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) развити израженију еколошку свијест у односу на ученике који су најчешће учили деконтекстуално у традиционалној и иновативним моделима (респонсибилна и различити нивои сложености).

Хипотезе

ОПШТА ХИПОТЕЗА

Ученици млађег школског узраста постижу у просјеку статистички значајно веће образовно-васпитне резултате контекстуалним учењем него деконтекстуалним учењем у настави.

1. ПОСЕБНА ХИПОТЕЗА:

Ученици млађег школског узраста постижу у просјеку значајно већа образовна постигнућа контекстуалним него деконтекстуалним учењем.

Појединачне хипотезе:

Претпостављамо да ће ученици контекстуалним учењем у просјеку постићи значајно већа образовна постигнућа на тестовима:

а) разумијевања прочитаног текста,

б) брзине читања у себи,

в) основних знања из граматике и правописа,

г) културе писменог изражавања,

д) рјечника,

ђ) усвојености знања из познавања природе.

2. ПОСЕБНА ХИПОТЕЗА:

У настави млађег школског узраста значајно су већи васпитни ефекти контекстуалног него деконтекстуалног учења у настави.

Појединачне хипотезе:

Претпоставља се да ће ученици контекстуалним учењем постићи значајно веће васпитне ефекте у развоју:

а) мотивације за школско учење,

б) метакогнитивних процеса,

в) вербалне креативности,

г) еколошке свијести.

3. ПОСЕБНА ХИПОТЕЗА:

Ученици млађег школског узраста постиће у просјеку статистички значајно већа образовно-васпитна постигнућа контекстуалним учењем у иновативној настави (респонсибилна настава, различити нивои сложености) него контекстуалним учењем у традиционалној настави.

4. ПОСЕБНА ХИПОТЕЗА:

Ученици млађег школског узраста постиће у просјеку статистички значајно већа образовно-васпитна постигнућа контекстуалним учењем у традиционалној настави него деконтекстуалним учењем у традиционалној настави.

Варијабле истраживања

Методолошки концепт овог експерименталног истраживања у складу са циљевима и задацима базиран је на независној и зависним варијаблама.

Независна варијабла, односно експеримантални фактор је:

-*контекстуално учење у традиционалној настави и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) српског језика и познавања природе.*

Зависне варијабле су образовно-васпитни ефекти:

- *брзина читања у себи,*

- *разумијевање прочитаног текста,*

- *усвојеност знања из граматике и правописа,*

- *култура изражавања ученика,*

- *богаћење пасивног рјечника,*

- *усвојеност знања из познавања природе,*

- *мотивација за школско учење,*

-*метакогнитивни процеси,*

- *вербална креативност,*

- *еколошка свијест ученика.*

Методе рада

Експерименталну провјеру утицаја контекстуаланог учења на образовно-васпитне ефекте наставе извршили смо у оквиру три система:

1. иновативној и традиционалној настави,

2. у оквиру два иновативна система: настави различитих нивоа сложености,

   респонсибилној и традиционалној настави.

У односу на добијене резултате експерименталног истраживања педагошких ефеката респонсибилне наставе (Илић, 2002) као модела савременог рада, а који су утврђени као позитивни педагошки ефекти (просјечно повећање оцјена општег школског успјеха, проширивање обима и подизање квалитета знања ученика, формирање позитивних ставова према школи и настави, јачање мотивације за школско учење), покушали смо истражити заједничку спону респонсибилне наставе и контекстуалног учења.

Вјежбе су оријентационо груписане према основном типу.

Неке од вјежби које су реализоване у настави српског језика су: Слагалица, Вртешка, Игре симулације, Суђење, Детективске приче, Редитељи, Сценаристи, Игре правила, Гост на часу, Шест шешира, Одговорност за посљедице, Млади новинари (интервју, репортажа, спикер), Квиз, Асоцијације, Мапе ума, Стрип, Крикатура, Календар емоција, Мултимедијални наставни садржаји, Ја као учитељ и друге.

Систем вјежби контекстуалног учења у настави природе и друштва захтијевао је другачији методичко-дидактички приступ који се односио и на мултимедијалне приступе и елементе виртуелне стварности.

Настава Познавања природе у петом разреду основне школе посједује програмске специфичности, што је условљавало дидактичко-методичку усклађеност са системом вјежби контекстуалног учења. Контекстуално учење подразумијевало је више

самосталног и истраживачког рада. Доста садржаја планирано је у виду мултимедијалних учења нарочито у темама Свемир, Раст биљака, Људско тијело. Један дио предвиђен је за групни истраживачки рад ученика.

Неке од вјежби су: Гост на часу, Људско тијело, Правимо јеловник, Љековите биљке, Грнчарска радионица, Млади еколози, Еколошка полиција, Свемир у тегли, Ја као љекар, Ја као учитељ, Млади проналазачи, Наша лабораторија, Мултимедијални садржаји и друге. Детаљнији опис вјежби дат је у прилогу.

Већ је било ријечи да контекстуалност учења у виртуелној стварности отвара нове несагледиве могућности када су у питању различити наставни садржаји, односно учење у настави, међутим техничке специфичности своде нас на мултимедијални приступ у различитим наставним садржајима који се опет може посматрати у индивидуалном, групном или тандемском раду ученика. Приоритетне функције мултимедијалних наставних јединица у систему контекстуалних вјежби односиле су се на стимулацију развоја асоцијативног размишљања.

Контекстуално учење и поучавање подразумијевају развијену информатичку писменост и нове позиције ученика (активна позиција, проналазач, архиватор, медијатор знања, процјењивач...) стваралачке способности, наставника (стил рада, организацијске, мотивационе, акционе, вјештине) кооперативне међусобне односе (сарадња, одлучивање, самодисциплина, анализа...) и педагошке комуникације. Неке од предности су да ученици имају јаснији приступ фотографији, видео снимку, па и самом снимку часа. Ученик сам одређује темпо напредовања. Бољи је преглед апликација, приступ електронским књигама, галеријама, културно-историјским садржајима. Виртуелно може посјетити значајне музеје. Могућ је разговор, дискусија, упознавање са животом и радом знаменитих умјетника, научника.

Методе, технике и инструменти истраживања

Методолошки концепт планираног научног експерименталног истраживања обухватао је методе и технике истраживања, мјерне инструменте, популацију и узорак и моделе статистичке обраде резултата истраживања.

Главна истраживачка метода била је експеримент са паралелним групама. Поред те методе у припреми, реализацији и финализацији пројекта примијењивали смо и методу теоријске анализе и синтезе, срвеј истраживачки метод и компаративну методу.

Једна од основних метода коју смо користили у овом истраживачком раду је метода анализе и синтезе. Проучавајући фундаментална, теоријска и метатеоријска питања, тангентна проучавања, анализирали смо непрекидни ланац међусобно повезаних и условљених аспеката и етапа нашег истраживања.

Гносеолошко-епистемолошко-методолошки приступ обухватао је основе контекстуалног учења, комплеметарног поучавања и његових педагошко-дидактичких импликација у настави. Метода анализе и синтезуе није изостала у припреми методолошког дијела истраживања, припреми инструметнтаријума као и анализе података и резултата истраживања, те релација које саме по себи нису видљиве.

Анализом теоријских схватања дошли смо до конкретнијих рјешења психолошко-педагошко-мотивационих димензија контекстуалног учења у настави. Наметнула се потреба за увиђањем дубљих односа у педагошким импликацијама оваквог рада, односно његових ефеката. Ти ефекти нас су занимали у образовном и васпитном смислу и проучавали смо их у настави српског језика и познавању природе.

Анализа и синтеза је била неизоставна у креирању модела контекстуалног учења у традиционалној и иновативној настави, као и у интерпретацији и тумачењу резултата истраживања.

С обзиром на то да су домети сервеја веома широки, а педагошка пракса неријетко осјетљива на истраживања, овим истраживачким методом уочавали смо везе и разлике

међу педагошким појавама које смо проузроковали, предвиђали, пратили и проучавали њихове токове. Сервеј метод смо користили за прикупљање података, да опишемо природу постојеће педагошке стварности и услова, идентификујемо стандарде по којима би жељени резултати били поређени и открили односе међу њиховим специфично проузрокованим педагошким ситуацијама. Сервеј метод се наметнуо и као идеално рјешење због провјере хипотеза без великих поремећаја у наставној пракси, као и због праћења развојних промјена и ниским степеном манипулације узорком, односно испитаницима, осликавајући тако најреалнију ситуацију у датој педагошкој стварности. У најконкретнијем смислу користили смо га у снимању постојећег стања педагошке праксе, експерименталним фактором проузроковане педагошке стварности, прикупљању релевантих података о постигнутим образовним и васпитним ефектима истраживања контекстуалног учења у настави.

Компаративни метод је кориштен за упоређивање образовно-васпитних ефеката контекстуалног учења у иновативној настави и деконтекстуалног учења у традиционалној настави. Односно, испитивали смо да ли су и колико већа образовно-васпитна постигнућа контекстуалног учења у настави него деконтекстуалног учења с тенденцијом откривања нових релација.

Примјеном експерименталне методе, односно њеног модела експеримент са паралелним групама, проучавали смо каузалне везе између педагошких појава и утврђивали ефикасност експерименталног учинка контекстуалног учења. Истраживања ових педагошких појава су прилично комплексна према садржајима, структурама тако да захтијевају и сложенији методолошки приступ. За наш модел истраживања операционално смо дефинисали независну варијаблу експериментални фактор контекстуално учење и зависну варијаблу образовно-васпитни ефекти дјеловања тог експерименталног фактора у настави српског језика и познавања природе. Ова метода је кориштена у прирпеми и конструкцији неопходних истраживачких инструмената за мјерење резултата у иницијалном и финалном мјерењу. Методом експеримент са паралелним групама утврдили смо и процедуре примјене експерименталног програма у експерименталним групама. Детаљан опис и план рада дат је у Прилогу).

Методом експеримент са паралелним групама испоштоване су сљедеће етапе рада:

1.Иницијално испитивање релевантних варијабли,

2.Увођење експерименталног фактора,

3.Финално испитивање,

4.Статистичка обрада података иницијалног и финалног мјерења,

5.Тумачење и анализа података, односно разлика у просјечном ефекту експерименталног фактора.

Прије увођења експерименталног фактора, претходно је извршено иницијално тестирање испитаника (ученика) из оба наставна предмета српски језик и познавање природе.

У српском језику тестирање се односило на образовна постигнућа из граматике и правописа, потом на брзину читања у себи, разумијевање прочитаног текста, пасивни рјечник ученика, културу писменог изражавања, док васпитни ефекти провјеравани су у степену мотивације за школско учење, степену развоја метакогнитивних процеса и вербалне креативности.

Када говоримо о настави познавања природе иницијалним тестирањем утврдили смо образовне нивое усвојености знања из природе и друштва, док у васпитном домену провјеравали смо ниво мотивације за школско учење, развоју метакогнитивних процеса и нивоа еколошке свијести.

Тестирани су сви ученици из етичких разлога али и природе истраживања у настави. Нисмо вршили уједначавање група, мада је статистичка обрада указала на занемарљиве разлике између експерименталних и контролних група. Треба нагласити да су групе претходно уједначене од стране педагошко-психолошке службе у односу на пол, економски статус и образовање родитеља, тест ране способности при упису у школу.

Експериментални фактор, односно контекстуално учење у настави (српски језик, познавање природе) било је реализовано у три експерименталне групе (1. контекстуално учење у традиционалној настави, 2. контекстуално учење у моделу иновативне респонсибилне наставе, 3. контекстуално учење у иновативном моделу наставе различитих нивоа сложености).

У контролним групама (традиционална настава, иновативни модел респонсибилне наставе, иновативни модел настава различитих нивоа сложености) радило се претежно деконтекстуално. Експериментални фактор кроз осмишљене вјежбе у традиционалним и иновативним моделима наставе имао је за циљ да повећа образовно-васпитна постигнућа код ученика. Вјежбе контекстуалног учења користили су у фазама у зависности од природе наставне јединице и садржаја часа. Контекстуално учење се не може посматрати по принципу „све или ништа“ јер поједини наставни садржаји омогућавали су већу или мању заступљеност вјежби. Кориштени су углавном исти садржаји контекстуалних вјежби али у различитим микроструктурама часа, односно фаза које иновативни модели подразумијевају.

Најдоминантнији истраживачки поступци у истраживању били су: *посматрање, тестирање, скалирање.*

У истраживачкој техници *посматрање* користили смо протоколе којма смо утврђивали примјену контекстуалног, односно деконтекстуалног учења у настави. У истраживању смо користили у настави српског језика и познавања природе:

- Протокол о примјени контекстуалног учења у традиционалној настави,
- Протокол о примјени контекстуалног учења у респонсибилној настави,
- Протокол о примјени контекстуалног учења у настави различитих нивоа сложености.

У експерименталним групама укључивани су истраживачи с циљем превазилажења евентуалних тешкоћа и унапређивања експерименталног програма. Протокол је рађен према моделу протокола кориштеног у истраживању Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе (Драгић, 2020).

Истраживачка техника *тестирање* омогућила нам је да на систематски и организовани начин дођемо до научних чињеница о знањима и тако лакше реализујемо наших постављене циљеве.

У намјери да утврдимо степен присутности мотивације за школско учење, те степен и развој еколошке свијести код ученика, користили смо скалирање, односно скалу судова. За развој и утврђивање степена еколошке свијести користили смо скалу

Ликертовог типа гдје су ученици на скали требали да одреде свој став крећући се у распону од потпуне сагласности (сасвим се слажем) до потпуне несагласности (уопште се не слажем). За испитивање мотивације код ученика на скали ставке су представљене преко петостепених скала Ликертовог типа, при чему виши скор означава виши степен слагања. Скале судова које смо користили у истраживању су:

- Скала за мјерење мотивације за ученике основне школе,

- Скала еколошких вриједности.

У раду смо користили Инвентар за мјерење метакогниције у намјери да истражимо присуство и степен метакогнитивних процеса код ученика.

Инструменти

Инструменти

У истраживању су кориштени сљедећи инструменти:

1. Тест брзине читања у себи –ТБЧУС (форма А и Б),
2. Тест разумијевања прочитаног текста – ТРПТ (форма А и Б),
3. Тест културе писменог изражавања ТКПИ (форма А и Б),
4. Тест вербалне креативности ТВК,
5. Тест нивоа и структура знања из српског језика ТНИСЗСЈ (форма А и Б),
6. Тест нивоа и структура знања из познавања природе ТНИСЗПП (форма А и Б),
7. Инвентар за мјерење метакогниције (META-Q),
8. Скала за академске мотивације за ученике основне школе (САМ),
9. Тест рјечника ТР (форма А и Б),
10. Скала еколошких вриједности (СВ-3).

1. Тест брзине читања у себи (ТБЧУС; Илић, 1998**)**

Тест брзине читања у себи преузет је из тангентног истраживања наставе различитих нивоа сложености (Илић, 1998), а темељи се на испиту читања у себи Завода за унапређивање основног образовања СР Хрватске. Овај тест има двије еквивалентне форме А и Б, односно иницијалну и финалну форму.

Тест брзине читања у себи састоји се из два дијела. У првом дијелу задатак ученика јесте да у периоду од 60 секунди прочита сет информација које су представљене у облику кратке приче. Задатак ученика јесте да запише на лист за одговоре посљедње двије ријечи које су прочитали. Скор испитаника представља број прочитаних ријечи.

Други задатак ученика у вези је са давањем одговора на десет питања отвореног типа о садржају приче путем којих се провјерава степен разумијевања прочитаног садржаја.

Поузданост инструмента провјерена је методом тест-ретест током два мјерења, а период између два мјерења износи 32 недјеље. Тим поступком настојало се да

корелација између два сета скорова представља мјеру стабилности и еквивалентности (Crocker & Algina, 2006).

Корелација између двије примјене теста износила је r = .69 што је нешто испод постављене конвенције за доњу границу поузданости „добрих“ мјерних инструмената (Crocker & Algina, 2006; Fajgelj, 2013). Код просуђивања поузданости треба имати на уму и релативно дуг временски период између два мјерења и релативно интензивне развојне промјене код ученика које су могле утицати на варијабилност одговора.

2. Тест разумијевања прочитаног текста (ТРПТ; Илић, 1998)

Тест садржи три субтеста који се односе на:

1. Одређивање чињеница (ОЧ),
2. Разумијевање и схватање информација (РСИ),
3. Прерада информација (ПИ).

Тест има своју иницијалну и финалну провјеру тако да се састоји из двије еквивалентне форме А и Б.

Тест (форма А) је преузет из тангентних истраживања наставе различитих нивоа сложености (Илић, 1998). Тест испитује различите нивое и структуре знања, а темељи се на законитостима развоја стваралачких способности. Сваки субтест мјери одређени ниво знања.

Први субтест фокусиран је на уочавању мјеста и времена радње, одређивање ликова, уочавање екстеријера и ентеријера, усвојеност основних књижевно-умјетничких појмова, уочавање ужих цјелина и најзначајнијих тренутак догађаја, одређивање редослиједа догађаја.

Други субтест чине задаци који се односе на уочавање основне мисаоне структуре цијелог текста и појединих дијелова текста, одређивање наслова текста и мањих цјелина, идентификовање узрока и појава догађаја, оспособљеност за доживљавање текста, уочавање дјелимично скривених значења садржаја текста.

Трећи субтест испитује откривање значења нових података, уочавање знања и нових интерпретација, проналажења различитих нових релација између идеја, довитљивост у предвиђању нових идеја и релација на основу прочитаног текста и примјена откривених идеја у новим ситуацијама.

Тест разумијевања прочитаног текста састоји се од кратке приче, а задатак ученика јесте да прочитају и покушају што боље разумјети прочитано. Конкретно, ученици су требали дати одговор на 15 питања затвореног типа који су у вези са садржајем дате приче.

У тесту су примијењене еквивалентне форме А (иницијалном) и Б (финалном) мјерењу. Корелација између двије примјене теста указује на задовољавајућу темпоралну стабилност (r = .75). Период иузмеђу иницијалног и финалног мјерења износио је 32 недјеље.

3. Тест културе писменог изражавања (ТКПИ; Илић, 1998)

Тест културе писменог изражавања, односно утврђивања успјеха ученика у писменом изражавању преузет је из тангентних истраживања наставе различитих нивоа сложености (Илић, 1998). Тест је есејског типа и има двије еквивалентне форме А и Б у иницијалном и финалном испитивању.

Успјех ученика утврђиван је на основу процјене сљедећих сегмената:

логичко-садржајни елементи, формално-композицијски, стил, граматичко-правописна правилност.

Тест писменог изражавања (ТКПИ) је тест гдје се од ученика захтијева да уз коришћење унапријед наведених кључних ријечи у временском периоду од 30 минута напишу писмени састав уз императиве да се оствари што је могуће виши степен креативности и оригиналности. Корелација између примјене двије форме теста износила је r = .69 што упућује на поузданост која је незнатно испод конвенционалног нивоа. Код евалуације магнитуде коефицијента релијабилности треба указати на природу самог теста, тј. чињеницу да су есеј тестови мање поуздани (у односу на тестове састављене од ставки вишеструког избора) како дају мање информација уму, форму и природу задатка као и начин вредновања уратка што су фактори који у извјесној мјери атенуирају поузданост (Brennan, 2006).

4. Тест вербалне креативности (ТВК; Илић, 2010)

Тест је кориштен у тангентним истраживањима инклузивне наставе (Илић, 2010). Аутор теста је њемачки психолог Карл Јозеф Шопе (Karl-Josef Schoppe), а тест репрезентује шест принципа продукције што је уједно и шест субтестова:

а) изазивање асоцијација према датим сличностима облика ријечи (морфолошких), „Исти почеци ријечи“ и „Исти крајеви ријечи“,

б) изазивање асоцијација при којима се више ријечи, које су одређене једним дијелом своје морфологије, морају синтаксички комбиновати. „Реченице од четири ријечи“ и „Проналажење имена“,

в) изазивање асоцијација истих или сродних семантичких или функционалних значења, „Иста обиљежја“ и „Сличности“,

г) Изазивање идеја при чему је интенција ослобађање од неке уобичајене функционалне схеме „Необични начини употребе“,

д) Изазивање идеја код којих се тражи логичка екстраполација искуства у нове ситуације „Утопијске ситуације“,

ђ) Изазивање идеја код којих се траже особине и нове вербалне творевине умјесто конфорних назива „Проналажење надимка“.

У финалном истраживању користили смо исту форму теста.

На тесту који има девет субтестова кориштени су Гилфордови концепти који се односе на флуентност ријечи и флуентност идеја, асоцијативна и експресивна флуентност, спонтана и адаптивна флексибилност и оригиналност.

Корелација између двије еквивалентне форме теста износила је $r = .74$ што упућује на задовољавајући ниво поузданости теста вербалне креативности.

5. Тест нивоа и структура знања из српског језика (ТНИСЗСЈ)

Тест структура и нивоа знања из српског језика за ученике петог разреда основне школе испитује степен усвојености нивоа знања из области граматике и

правописа. Тест је кориштен на почетку петог и на крају петог разреда, тј. на почетку и на крају истраживања, гдје смо провјерили ниво усвојености знања код контролних и експерименталних група. Тест је рађен на основу вишегодишњег искуства, рада са ученицима, завршних тестирања петог разреда Републичког педагошког завода.

Тест има двије еквивалентне форме А и Б. На иницијалном тестирању провјеравани су нивои знања граматике и правописа. На тесту су равномјерно заступљене наставне теме из граматике и правописа према броју предвиђених часова. Извршена је и њихова усклађеност са исходима учења. Максималан скор на иницијалном и финалном тесту је 100, односно сваки одговор је доносио по један поен.

6. Тест нивоа и структура знања из познавања природе (ТНИСЗПП)

Тест усвојених структура и нивоа знања из познавања природе (ТНИСЗПП) подразумијева познавање основних програмских садржаја, учење уз стваралачку примјену знања. Сваки подтест садржава питања од тих нивоа сложености знања. Тест се састоји од два подтеста. Такође, испоштован је реципроцитет заступљености свих тема у складу са Наставним планом и програмом.

Тест има своје двије еквивалентне форме (иницијалну и финалну).

Иницијална форма теста односила се на провјеру знања из наставног предмета Познавање природе и друштва из 4. разреда.

7. Инвентар за мјерење метакогниције (META-Q; MAI, Metacognitive Inventory Awarenes, G. Schraw, R. S. Dennison, 1994)

Инвентар Мета-q који мјери развој метакогнитивних процеса као основног фактора истраживања, гдје смо провјерили ниво метакогнитивне свијести прије и послије истраживања, односно колико контекстуално учење у настави доприноси развоју метакогнитивних процеса код ученика. Већ је било ријечи да контекстуална настава ставља велики акценат на повезаност наставног контекста и саморегулишућег учења.

Иако метакогницију у најједноставнијој дефиницији представљају као вјештину која ученицима омогућује да разумију и посматрају своје когнитивне процесе,

инструмент смо конструисали као инвентар са тачним и нетачним одговорима, а он испитује начела саморегулишућег учења у контекстуално организованој настави кроз неколико области.

Те области су:

- Самопроцјена која води до дубљег разумијевања учења,
- Властито управљање размишљањем,
- Уважавање различитих начина саморегулације,
- Повезаност саморегулације у наративна искуства у тежњи за властитим идентитетом (Paris, Winograd, 1999).

Конструкција инструмента настала је на основу проучавања литературе из области метакогнитивних стратегија учења и саморегулишућег учења, (Zimmerman, Butler i Winne, Pintrich). Инструмент је настао и као продукт посматрања ученика у наставној пракси и разговора са њима на тему да ли и које методе употребљавају приликом процјене властитог учења, на који начин процјењују своје знање, како планирају, у чему су најбољи, односно, у којим стратегијама су најлошији и сл.

Ајтеми су углавном конструисани самостално док неколико ајтема је по узору на Упитник о свјесности метакогниције (MAI, Metacognitive Inventory Awarenes). G. Schraw, R. S. Dennison, Assessing, Metacognitive Awareness, Contemporary Educattional Psychology, 19, 1994, стр. 460-470.

Првих двадесет ајтема разматра стилове и стратегије учења, знања и нивое разумијевања суштинских тачака, процесе и исходе и напретке у учењу.

Наредних седам ајтема од 21. до 27. обрађују питања остваривих и постављених циљева, планирање и управљање временом и средствима као и приступ властитом приступу учења.

Ајтеми од 28. до 42. у складу су са уважавањем схватања да су самопроцјена и понашање усклађени са пожељним идентитетом самопоштовања, те на властито гледиште на учење и испитивање навика саморегулације.

8. Скала академске мотивације за ученике основне школе (САМ) - Elementary school motivation scale (ESMS, Karsenti & Thibert, 1996)

У студији је кориштена скала из 1996. године коју су операционализовали канадски истраживачи Thierry Karsenti i Gilles Thibert.

Скала мотивације за ученике основне школе **(**ESMS, Karsenti & Thibert, 1996) кориштена је како би се испитала академска мотивација ученика. Скала се састоји од пет супскала, свака од супскала рефлектује другачију врсту мотивације. Пет типова мотивације укључује интринзичну мотивацију (нпр. ангажованост у активностима просто из осјећаја унутрашњег задовољства, или због уживања у самој активности, а не због самих посљедица), амотивација (нпр. немотивација/непостојање мотивације) и три типа екстринзичне мотивације (нпр. ангажованост у активности у настојању да се остваре одређене посљедице или постигну одређени исходи/циљеви) које могу бити изведене кроз саморегулацију (Karsenti & Thibert, 1996; Ryan & Deci, 2000).

Комплетна скала састоји се од 28 ставки од чега супскалу интринзичне мотивације чини 12 ставки, супскала амотивације четири ставке, а преостале ставке припадају супскалама екстринзичне мотивације: екстернална регулација три ставке, интројицирана регулација четири ставке и супскала идентификоване регулације коју представља пет ставки. Ставке су представљене преко петостепених скала Ликертовог типа, при чему виши скор означава виши степен слагања. Укупни скорови за сваку од супскала, изведени су сумирањем свих одговора и њиховим дијељењем са бројем ставки на одговарајућој супскали, гдје виши скорови указују на вишу академску мотивацију или амотивацију.

9. Тест Рјечника (ТР; Илић, 1980)

Овим тестом мјери се пасивни ријечник ученика. Тест је конструисао проф. Илић и тест посједује форму А и Б. У иницијалном истраживању користили смо А форму, а у завршној еквивалентну Б форму.

Тест је конструисан од 100 ријечи. Свака ријеч је написана великим штампаним словима, а поред ње је дато пет алтернативних ријечи. Ученик треба да подвуче ријеч која је синоним, односно има најсличније значење за дату ријеч. Укупан скор на тесу је 100, што значи да свака ријеч доноси по један поен.

10. Скала еколошких вриједности (СВ-3; Кундачина, 2010)

Скала еколошких вриједности преузета је из истраживања прихватања вриједности животне средине (Кундачина, 2010). Скала се изражава степеном слагања, односно несалагања ученика са тврдњама које подразумијевају одређене вриједности. Конструкцију скале чиниле су тврдње које су дијелом преузете из литературе, дијелом од водећих ауторитета у области животне средине и од самог аутора. Након емпиријске верификације на скали је укупно 13 дискриминаторних тврдњи које се односе на области властите одговорности за животну средину, узроке и посљедице неодговорног понашања према животној средини и рационално кориштење природних извора и простора. Тврдње нису дефинисане у истом смјеру с циљем веће пажње и размишљања испитаника. Скорови скале еколошких вриједности представљају различите нивое еколошког вриједносног опредељења ученика. Скала је Ликертовог типа. Скала је стандардизована и преузета за потребе нашег истраживања.

Остварени план рада

Експериментално истраживање је спроведено у првом и другом полугодишту 2019/20. школске године. Истраживање је било обављено на популацији ученика петог разреда ЈУ основне школе „Свети Сава“. У узорку је било 130 ученика. Узорак је обухватао три експериментална и три контролна одјељења.

Прије провођења испитивања, методом случајног узроковања у првом кораку из популације основних школа са подручја општине Бијељина одабрана је школа „Свети Сава“ у којој је био узорак испитивања. У другом кораку из издвојене школе одабрали смо шест одјељења петих разреда који су случајно распоређени у контролну или експерименталну групу. Ученици експерименталне групе претежно су учили контекстуално у традиционалној и иновативној настави српског језика и познавања природе, док су ученици контролне групе претежно деконтекстуално учили у оквиру тих предмета у традиционалној и иновативној настави.

Треба нагласити да нису нађене разлике на већини релевантних фактора између контролне и експерименталне групе (образовни статус родитеља, успјех ученика, материјално-технички услови за наставу, степен стручне спреме и дужина радног стажа учитеља, приступачност школске библиотеке).

Реализоване су сљедеће етапе експерименталног истраживања ефеката контекстуалног учења у традиционалној и иновативној настави:

Слика1. *Схематски приказ проведеног експерименталног поступка*

Испитивање је било колективно (одјељенско), а ученици су код испитивања умјесто властитих имена наводили припадне бројеве из разредне књиге у циљу упаривања скорова на иницијалном и финалном мјерењу. На тај начин настојало се оснажити осјећај анонимности код ученика. Посебна пажња је посвећена факторима мотивације и умора код ученика. С тим у вези испитивање је вршено искључиво на почетним часовима наставе и то само у данима када ученици нису имали заказане евалуације од стране наставника.

Иницијално испитивање проведено је почетком мјесеца септембра 2019. а финално испитивање почетком јуна 2020. године.

Узорком је обухваћено 130 ученика у једној школи. Истраживање је спроведено на вишефазном кластерском узорку које је било намијењено да се дође до репрезентативног узорка за експериментално истраживање.

Према природи истраживања „у настави“, узета је у обзир и структура разреда претходно уједначена од стране педагошко-психолошке службе школе у односу на пол, когнитивне способности, емоционалну зрелост, социјални статус, образовну структуру родитеља. Планиране су контролне и експерименталне групе (одјељења).

- Контекстуално учење у експерименталној групи (Е1) у респонсибилној настави и деконтекстуално учење у контролној групи (К1) у респонсибилној настави.

- Контекстуално учење у експерименталној групи (Е2) у настави различитих нивоа сложености и деконтекстуално учење (К2) у настави различитих нивоа сложености.

- Контекстуално учење у традиционалној настави (Е3) и деконтекстуално учење у контролној групи (К3) у традиционалној настави.

Експеримент је реализован у петом разреду основне школе из наставних предмета српски језик и познавање природе. Респектовани су специфични дидактичко-методички захтјеви у обради, утврђивању и вјежбању програмских садржаја наведених предмета.

Организација савјетодавног рада са учесницима у истраживању

Прва етапа у информативном, инструктивном савјетодавном раду са учитељима експерименталних и контролних одјељења

Током једногодишњег експеримента стручно усавршавање наставника експерименталних одјељења континуирано је остваривано. Усавршавање наставника реализовано је кроз припремну етапу и текуће комуникације.

Припремна етапа обухватала је упознавање суштинских теоријско-методолошких основа рада, контекстуалног учења и комплементарног поучавања у традиционалној и иновативној разредној настави, а етапа реализације била је фокусирана на стручно-методичка искуства и припреме за организовање вјежби контекстуалног учења.

Теоријске основе експерименталног програма рада експериментаторима су представљена у виду неколико најзначајнијих елемената који су доминантни у раду.

Извршена је презентација и анализа теоријских основа контекстуалног учења у традиционалној настави:

- *Појмовна одређења контекстуалног учења,*
- *Педагошке импликације контекстуалног учења у настави,*
- *Дидактички аспект модела контекстуалног учења у настави,*
- *Емоционално-мотивациона димензија контекстуалног учења,*
- *Метакогнитивни аспект контекстуалног учења,*
- *Позиција ученика и учитеља у моделу контекстуалног учења и*
- *Амбијент као подстицајно окружење за рад.*

Експериментатори су добили писмена упутства о раду у експерименталном програму вјежби контекстуалног учења.

С обзиром на то да је истраживање обухватало респонсибилну и наставу различитих нивоа сложености обука експериментатора у припремној етапи ишла је у уже стручном смијеру гдје су представљене јасне смјернице и дата теоријска објашњења контекстуалног учења у оквиру иновативних модела респонсибилне наставе и контекстуалног учења у респонсибилној настави.

Анализе теоријских основе респонсибилне наставе подразумијевале су:

- *Појмовно одређење респонсибилне наставе,*

- *Оријентациони ток (етапе) респонсибилне наставе,*
- *Позиција и мотивација ученика у респонсибилној настави,*
- *Стил рада наставника у респонсибилној настави,*
- *Односи између ученика и наставника у респонсибилној настави и*
- *Комуникација у респонсибилној настави.*

Припремна етапа информативно-презентацијског рада са експериментаторима у у програму контекстуалног учења у настави различитих нивоа сложености наметнула је потребу представљања прецизнијег дидактичког концепта:

- *Потреба организовања наставе различитих нивоа сложености,*
- *Педагошко-психолошке основе наставе различитих нивоа сложености,*
- *Дидактичке специфичности наставе различитих нивоа сложености,*
- *Облици и и начини индивидуализације наставе.*

Почетни консултативни састанци реализовани су заједнички и том приликом учесницима експерименталног програма предочени су циљеви и задаци истраживања, односно још конкретнији задаци и очекивања у експерименту.

У другој етапи због природе експеримента долази до раздвајања експерименталних и контролних група. Контролне групе имале су консултативни састанак о дидактичким смјерницама за иновативне моделе (респонсибилна настава, настава различитих нивоа сложености). Иако су у школама на нивоу актива уједначени мјесечни, оперативни планови рада, наглашено је да због природе истраживања није пожељна заједничка сарадња између експерименталне и контролне групе по питању плана и осмишљавања конкретног наставног часа.

Друга етапа у инструктивно-савјетодавном раду са експерименталним групама

Први дио друге етапе стручно-методичка упуства за рад учитеља експериментатора реализована су током обуке у виду:

-*Анализа вјежби контекстуалног учења у моделима иновативне наставе (респонсибилна, нивои сложености),*
- *Интерактивна израда изведбених модела (вјежбе контекстуалног учења),*
- *Радионице,*
- *Симулацијске вјежбе,*

- *Израда припрема,*
- *Микроплан реализација конкретних наставних јединица на часу (контекстуално учење у традиционалној и иновативним моделима наставе).*

У другом дијелу етапе стручно-методичког упуства почиње презентација стечених искустава, чиме се остварује, повезује и утврђује теоријско-методолошки и стручно-методички оквир компетенција експериментатора за даљи самосталнији рад. У овом завршном циклусу поред јачања методичких компетенција преовлађује и креативно, стваралачко унапређење наставе.

Континуирано праћење рада експерименталних група било је у складу са договором, да на почетку мјесеца експериментатори добијају приједлоге контекстуалних вјежби и начина рада. На крају мјесеца или наставне теме, била је размјена искустава и консултативни рад са аутором пројекта, а по потреби, присуство у настави експерименталним и контролним одјељењима прилком реализације истих наставних јединица. Овим поступком експериментаторима је остављена слобода у испољавању креативних и професионалних потенцијала у духу пројекта овог експерименталног истраживања ефеката контекстуалног учења.

На крају истраживања мањи проценат ученика није имао све инструменте попуњене, због пресељења, болести и сл.

Припрема и статистичка обрада

Припрема за статистичку обраду података спроведена је у оквиру пакета MICE унутар R окружења. Како Little-ов тест за процјену потпуне случајности расподјеле недостајућих вриједности (Little & Rubin, 1987) ни за један од упитника није био статистички значајан за замјену недостајућих података, примијењен је поступак максималне вјеродостојности, односно, EM (Expectation Maximization) алгоритам (Enders, 2010; Graham, Olchowski & Gilreath, 2007; Graham, 2012). Поступак максималне вјеродостојности подразумијева двије фазе. У првој фази (E fazi), алгоритам на основу постојећих вриједности недостајућих одговора. Након тога, у другој тзв. M фази, примјењује се поступак максималне вјеродостојности са провизорно замијењеним недостајућим вриједностима из првог корака. Итерације се понављају до постизања конвергенције (Little & Rubin, 1987).

У првој етапи обраде података направљен је "screening" података, те су израчунати основни дескриптивни статистици за све инструменте који су искориштени. Основне мјерне карактеристике инструмента, мјере описне статистике као одговарајући инференцијални тестови израчунати су у R окружењу уз кориштење одговарајућих „пакета" : *car, corpcor, fancova, foreign, ggplot2, GPArotation, ICA, MICE, missMDA, nFactors, polycor, psych, R.utils, Tidyverse,* и других „помоћних" пакета који су неопходни за употребу наведених програмских пакета. Прије провођења главних анализа проведена је „стандардна" припрема података за обраду која је укључивала процесе пречишћавања, редиговања и трансформација (трансформације дистрибуција скорова, уклањање outliera, импутацију недостајућих вриједности). Наведене операције проведене су у R окружењу (tidyverse, MICE). Компарације испитиваних група проведене су преко поступака параметријске и непараметријске (Пури-Сенов поступак) анализе коваријансе. Пури-Сенова процедура одабрана је како има већу снагу од конвенционалног параметријског поступказа анализу разлика. Од инференцијалних процедура кориштене су „конвенционалне" процедуре за тестирање значајности разлика: анализа коваријанси, Пури-Сенова непараметријска анализа коваријансе и непараметријска анализа варијансе.

РЕЗУЛТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКОГ ИСТРАЖИВАЊА ЕФЕКАТА КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У МОДЕЛИМА ТРАДИЦИОНАЛНЕ И ИНОВАТИВНЕ НАСТАВЕ

Наше истраживање, односно експеримент заснован на теоријским полазиштима и дидактичко-методичким основама, трајао је читаву школску годину. Добијени резултати указују на педагошке чињеничности које су биле логичан слијед догађања након експерименталног рада, али и низ неочекиваних педагошких ефеката као и педагошких реалција које саме по себи нису биле лако уочљиве.

Занимали су нас образовни ефекти контекстуалног учења у традиционалном и моделима иновативне наставе (респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености) конкретизовани кроз варијабле брзине читања, разумијевање прочитаног текста, култура изражавања, богаћење рјечника, нивои и структуре знања из српског језика као и познавања природе.

Мјерени су сљедећи васпитни ефекти: развој мотивације, мета вјештине, развој вербалне креативности и еколошке свијести. Једногодишњи експериментални програм се такође спроводио у моделима традиционалне и иновативне наставе у оквиру експерименталне и контролне групе.

Добијени резултати детаљно су представљени кроз поглавља.

Образовни ефекти контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави

Основна хипотеза испитивања била је да ће ученици разредне наставе контекстуалним учењем остварити у просјеку већа образовна постигнућа у односу на ученике који су претежно деконтекстуално учили. У складу са теоријским полазиштима очекивано је да ће ученици контекстуалним условима остварити већа образовна постигнућа у областима: *брзина читања у себи, одређивање чињеница, разумијевање и схватање информација, прерада информација, развијеност рјечника, култура писменог изражавања, основна знања из српског језика и знању из познавања природе*. Главна хипотеза – провјеравана је статистичком обрадом података прикупљених у шест одјељења разредне наставе од чега је у три одјељења извођен експериментални програм контекстуалног учења. У свим варијаблама образовних постигнућа регистровани су подаци у два наврата: у иницијалном и финалном мјерењу, тј. прије и након експеримента. Преглед просјечних вриједности и мјера дисперзије за све варијабле из домена образовних постигнућа приказан је у табели 3.

Табела 3. *Аритметичке средине и стандардне девијације у иницијалном и финалном мјерењу образовних постигнућа у условима наставе с деконтекстуалним и контекстуалним учењем*

	Деконтекстуално учење				Контекстуално учење			
	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Одређивање чињеница	30.55	5.42	29.37	4.58	30.23	5.97	31.43	3.69
Разумијевање и схватање информација	26.69	8.80	30.95	6.80	25.88	7.85	32.56	4.67
Прерада информација	17.50	9.08	23.43	8.20	18.18	8.75	27.12	5.75
Брзина читања у себи	175.39	91.16	172.94	83.29	169.17	58.25	244.86	120.83
Тест рјечника	91.84	6.47	92.31	7.53	94.59	4.64	97.42	2.93
Култура писменог изражавања	17.33	6.61	18.33	5.82	21.82	4.19	22.06	3.88
Тест из српског језика	64.94	21.43	63.45	15.05	69.48	13.24	68.34	12.94
Тест из познавања природе	74.59	22.49	90.45	15.71	82.91	20.29	98.74	10.29

Напомена. M – Аритметичка средина; SD – Стандардна девијација.

Као што је евидентно у условима контекстуалног учења у завршном или фиалном мјерењу регистроване су веће просјечне вриједности на тестовима свих образовних постигнућа, осим на тесту знања из српског језика гдје је магнитуда процјењеног знања код ученика у мањој мјери редукована. У контролној групи тј. у контролним одјељењима која су углавном деконтекстуално учила разлика између иницијалног и финалног „знатно“ је мање изражена, док је на три теста: *одређивање чињеница, брзина читања у себи,* и *тест знања из српског језика* дошло чак до незнатног пада у просјечним постигнућима ученика. Иако је код обје групе ученика флуктуација скорова релативно уједначена треба истаћи да је степен варијација у резултатима „евидентан“ и да су дисторзије нарочито изражене на мјерама *брзина читања у себи* и тест знања из *познавање природе.* Испољене осцилације резултата бар дијелом су резултат хетерогене структуре ученика у односу на интелектуалне способности како су у школска одјељења, која су чинила узорак испитаника, интегрисани и ученици с развојним и интелектуалним сметњама. У условима контекстуалног учења у експерименталној групи испитаника посебно је евидентан „скок“ просјечних вриједности након дјеловања експерименталног фактора на тестовима *разумијевања и схватања информација, прераде информација, брзине читања у себи* и *тесту знања из познавање природе,* док су разлике у просјечним постигнућима на другим тестовима нешто мање изражене. „За ученике разредне наставе, а и за старије ученике основне школе, развијена брзина читања и висок степен схватања смисла прочитаног текста су од велике важности за усвајање наставног садржаја предвиђеног Наставним планом и програмом за основну школу“ (Драгић, Јоргић, 2019, стр. 30). Читање као индивидуална активност представља најрационалнији облик усвајања знања, базу за школско учење, те тако да је утицај читања у настави веома важан. Развијене стратегије читања доприносе бољем напредовању у свим сферама учења, те је оно од изузетне важности. Читање у себи и читање наглас имају своје разлике. Нас је развој брзине читања у себи интересовао с аспекта основе за боље и лакше учење у свим областим напредовања ученика. И друга експериментална истраживања у иновативним моделима наставе, различити нивои сложености и респонсибилна настава имали су запажене резултате у развоју брзине читања (Илић, Јоргић, Драгић). Иако је читање континуирани процес и с једногодишње временске дистанце очекивано је да има позитивне помаке, дискутабилно је да ученици контролне групе деконтекстуалним учењем биљеже регресивни ток

напредовања. Повећана брзина читања у овом истраживању се показало као продукт јасно структуираних вјежби контекстуалног учења које су интензивирале читање у себи. Директна посљедица ефикасног читања, које подразумијева висок ниво разумијевања прочитаног текста, је разумијевање и прерада информација што представља сложенију мисаону активност и адекватан одабир и структуру вјежби контекстуалног учења. Прилагођене вјежбе односиле су се на наставу књижевности и сходно циљевима и задацима утицале на трајније усвајање знања али и начине размишљања и доживљавања умјетничког текста.

На изражен успјех у образовним постигнућима у настави познавања природе поред разрађених вјежби контекстуалног учења директан одраз имале су брзина читања и прераде информација, неизостављајући амбијентална рјешења.

Повећана флуктуација постигнућа утицала је на дистрибуцију резултата истраживања те су у већини варијабли образовних постигнућа установљена статистички значајна одступања, евалуирана преко Андерсон – Дарлинговог теста нормалности расподјеле: *Одређивање чињеница* (иницијално AD = 9.53, p < .001; Sk = -2.00, K = 6.50; финално AD = 9.38, p < .001; Sk = -1.15, K = 2.27), *разумијевање и схватање информација* (иницијално AD = 6.40, p = .001; Sk = -0.92, K = 0.46; финално AD = 22.29, p < .001; Sk = -1.94, K = 3.40); *прерада информација* (иницијално AD = 7.79, p < .001; Sk = -0.43, K = 0.44; финално AD = 18.33, p < .001; Sk = -1.70, K = 2.82); *брзина читања у себи* (иницијално AD = 1.82, p < .001; Sk = 1.17, K = 2.12; финално AD = 3.29, p < .001; Sk = 0.91, K = 0.13); *тест рјечника* (иницијално AD = 3.22, p < .001; Sk = -1.14, K = 1.40; финално AD = 7.87, p < .001; Sk = -1.49, K = 1.99); *тест културе писменог изражавања* (иницијално AD = 2.58, p < .001; Sk = -0.93, K = 0.69; (финално AD = 2.82, p < .001; Sk = - 1.07, K = 1.43); *тест знања из српског језика* (иницијално AD = 5.54, p < .001; Sk = -1.18, K = 0.77; финално AD = 4.85, p < .001; Sk = -1.16, K = 0.83); *тест знања из познавање природе* (иницијално AD = 8.82, p < .001; Sk = -1.12, K = 0.10; финално AD = 4.63, p < .001; Sk = -1.76, K = 4.35).

Иако су статистички *поступци* за тестирање варијансе разлика робусни на нарушавање претпоставке о нормалности дистрибуције информације о карактеристикама дистрибуција ипак су морале бити узете у обзир, како вертикална и хоризонтална одступања излазе из оквира статистичких конвенција о „толерантном одступању“ (Lewis-Beck, Bryman & Liao, 2004; Newton & Rudestam, 1999; West, Finch & Curran, 1995). Стога су варијабле прије провођења анализа „испеглане“ одговарајућим

трансформацијама за нормализацију података. Детаљан преглед индикатора варијабилности за све регистроване варијабле из домена образовних *ефеката* прије и након провођења поступка нормализације приказан је у табели 4.

Табела 4. *Индикатори хоризонталног и вертикалног одступања дистрибуције скорова на регистрованим образовним ефектима прије и након проведеног поступка нормализације*

	Прије трансформације				Након трансформације			
	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
	Sk	*K*	*Sk*	*K*	*Sk*	*K*	*Sk*	*K*
Одређивање чињеница	-2.00	6.50	-1.15	2.27	0.66	0.01	0.14	-0.54
Разумијевање и схватање информација	-0.92	0.46	-1.94	3.40	0.10	0.98	0.35	0.52
Прерада информација	-0.43	0.44	-1.70	2.82	-0.42	0.59	1.04	-0.19
Брзина читања у себи	1.17	2.12	0.91	0.13	0.44	0.31	0.41	-0.43
Култура писменог изражавања	-0.93	0.69	-1.07	1.43	0.21	0.42	0.21	0.43
Тест знања из српског језика	-1.18	0.77	-1.16	0.83	0.42	-0.58	0.52	-0.52
Тест знања из познавања природе	-1.12	0.10	-1.76	4.35	-0.03	0.88	98.74	0.24

Напомена. Sk – Скјунис индикатор хоризонталног одступања; K – Куртозис индикатор вертикалног одступања.

Након трансформација, варијабилност скорова сведена је у оквире који приближно одговарају моделу нормалне расподјеле (вриједности скјуниса и куртозиса у распону ±1) (Hair, Black, Babin & Anderson, 2018; Mertler, Vannatta & LaVenia, 2021). Евалуација преосталих услова за провођење анализе разлика између ученика који су били изложени ефектима контекстуалног и деконтекстуалног учења показала је да мјере *разумијевање прочитаног текста и одређивање чињеница* (Коенкеров тест хетеросцедастичности: $\xi_{(K)} = 1.53$, $p = .216$; хомогеност регресионих нагиба $F = 0.02$, $p = .897$; уједначеност скорова група на иницијалном мјерењу $F = 0.10$, $p = .750$) и *разумијевање прочитаног текста*, *разумијевање и схватање информација* (хетеросцедастичност: $\xi_{(K)} = 3.46$, $p = .062$; хомогеност регресионих нагиба $F = 0.11$, $p = .740$; разлике у иницијалном мјерењу $F = 0.306$, $p = .581$), *култура писменог изражавања* (Коенкеров тест хетеросцедастичности: $\xi_{(K)} = 1.46$, $p = .236$; хомогеност регресионих нагиба $F = 0.32$, $p = .597$; уједначеност скорова група на иницијалном мјерењу $F = 16.09$, $p < .001$) испуњавају све услове за тестирање разлика поступком анализе коваријансе, док преосталих шест варијабли у домену образовних ефеката не задовољава неопходне услове (*разумијевање и схватање информација, брзина читања*

у себи, тест рјечника, знања из српског језика и познавање природе) па су разлике на тим мјерама евалуиране непараметријском анализом коваријансе: Пури-Сеновим поступком, што се од стране експерата сматра оптималним поступком у случајевима када није могуће провести стандардну анализу коваријансе како се не жртвује снага теста нити се повећава вјероватноћа грешака типа I (Harwell, 2003; Huitema, 2011; Puri & Sen, 1969, 1985; Wilcox, 2003).

Након корекције финалних резултата за иницијалне разлике између испитаника у оквиру одређивања чињеница, у финалном мјерењу детектоване су статистички значајне разлике ($F(1, 127) = 8.72$, $p = .004$, η2 = .064, са 95% ІР од 0.01 до 0.18), разлике су установљене и у *култури писменог изражавања* ($F(1, 127) = 3.81$, $p = .050$, $\eta_p^2 = .064$, са 95% *ІР* од 0.00 до 0.11).

Табела 5. *Преглед резултата анализе коваријансе на тесту разумијевање прочитаног текста-подтест одређивање чињеница и разумијевање и култура писменог изражавања као функција услова поучавања са скоровима са предтеста*

	Извор варијабилитета	*df*	*SS*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Одређивање чињеница	Коваријата	1	101.23	101.23	6.09	.015	.046
	НАСТАВА	1	145.11	145.11	8.73	.004	.064
	Грешка	127	2112.03	10.44			
	Укупно	130	122675.00				
	Коваријата	1	935.76	935.76	54.51	<.001	.300
Култура писменог изражавања	НАСТАВА	1	65.43	65.43	3.81	.050	.029
	Грешка	127	2180.10	17.166			
	Укупно	130	56735.00				

Напомена. df – степени слободе; SS – сума квадрата; MS – просјечни квадрати; F – Фишеров F статистик; p – ниво значајности; η^2 – мјера величине ефекта: квадрирана парцијална ета.

Ученици који су претежно учили контекстуално у настави у просјеку су имали статистички значајно већи степен одређивања чињеница у прочитаном тексту (M = 31.46) у односу на ученике који су учили деконтекстуално у настави (M = 29.35), а исто је утврђено и за ниво писменог изражавања ($M_{kn} = 20.06$) наспрам ($M_{dkn} = 18.33$). Како је то видљиво на Графикону 1 у свим групама ученици који су претежно учили деконтекстуално у настави остварили су више просјечне скорове, након експеримента, у односу на ученике који су најчешће учили деконтекстуално у настави.

Табела 6. *Аритметичке средине и стандардне девијације у финалном мјерењу на сегментима теста културе писменог изражавања у условима наставе с контекстуалним и деконтекстуалним учењем*

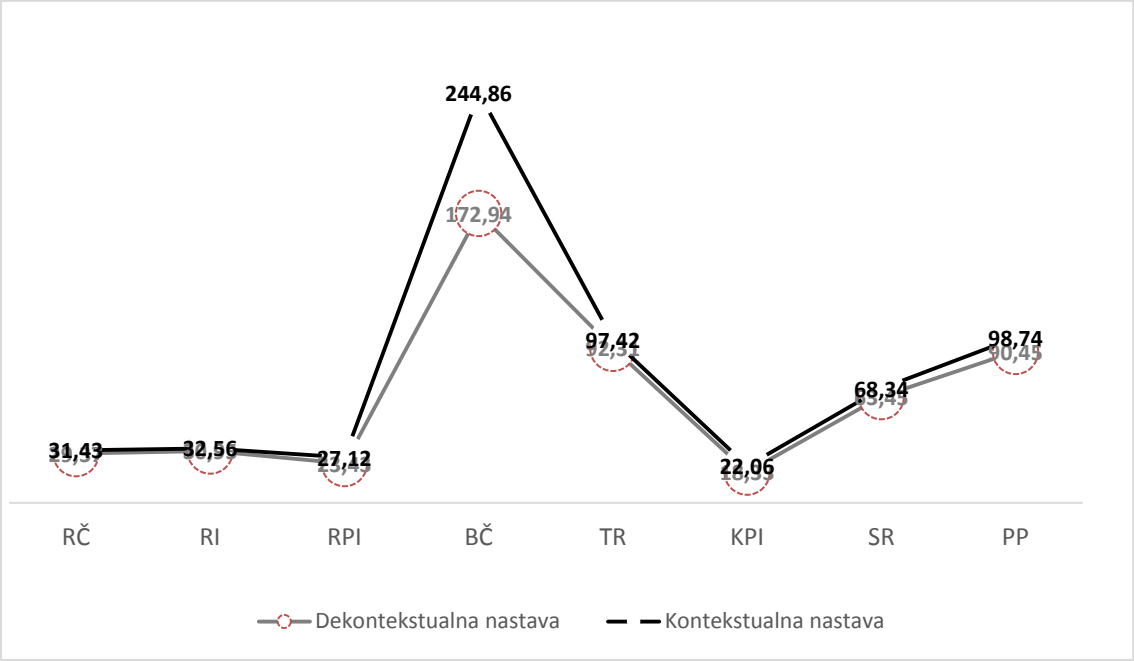
		Тип наставе			
		Контекстуално учење		Деконтекстуално учење	
		M	SD	M	SD
Компоненте културе писменог изражавања	Логичко-садржајна	6.48	1.51	5.08	2.29
	Формално-композицијска	3.47	0.96	2.70	1.48
	Стил писања	1.56	0.68	1.12	0.80
	Флуентност ријечи	1.44	1.20	0.80	1.10
	Граматичко-правописна	6.73	0.48	5.95	1.37
	Уредност писања	2.14	0.55	1.67	0.83

Напомена. M – Аритметичка средина; *SD – Стандардна девијација.*

Од укупне варијансе око 6% разлика (η2 = .064) у одређивању чињеница могуће је објаснити посредством експерименталног фактора, а на тесту култура писменог изражавања било је могуће објаснити тек око три посто разлика (η^2 = .029) што квалитативно исказано представља ниску магнитуду ефекта (Cohen, 1988).

Иако су идентиковане мале разлике у сегментима писменог изражавања вриједи истаћи да су на свим сегментима писменог изражавања (логичко-садржајна компонента, формално-композицијска структура, стил писања, флуентност ријечи, граматичко-правописна правилност, уредност писања) ученици под дејством контекстуалног учења у настави у просјеку су остварили виши скор (табела 6).

Нису утврђене значајне разлике између експерименталне и контролне групе у *разумијевању информација* (F (1, 127) = 2.89, p = .091) јер су ученици у условима контекстуалног учења у настави (M = 32.56) остварили маргинално већи просјечни скор у односу на ученике који су углавном деконтекстуално учили у настави (M = 30.95). Сумативни приказ резултата за образовне ефекте у одређивању чињеница и разумијевању и схватању информација и приказан је у табели 4.



Напомена.RČ – одређивање чињеница; RI – Разумијевање и схватање информација; RPI – прерада информација; BČ – брзина читања у себи; TR – тест рјечника; KPI –Култура писменог изражавања; SR – тест знања српски језик; PP –тест знања познавање природе.

Графикон 1. *Компаративни приказ центроида у образовним ефектима у финалном мјерењу за ученике Е групе који су учили у настави контекстуално и за ученике К групе који су учили у настави деконтекстуално*

Због нарушавања претпоставки за примјену анализе коваријансе на преосталим образовним ефектима проведена је непараметријска процедура анализе коваријансе. На тесту *прерада информација* (F = 4.96, p = .008) и *српски језик* (F = 43.17, p < .001) установљено је нарушавање хомогености регресионих нагиба док је на испитивањима преосталих образовних ефеката утврђено нарушавање услова хетеросцедастичности као и захтјева за константност регресионих нагиба: *брзина читања у себи* ($\xi_{(K)}$ = 8.97, p = .002; F = 43.69, p < .001), *тест рјечника* ($\xi_{(K)}$ = 20.64, p < .001; F = 36.13, p < .001) и *познавања природе* ($\xi_{(K)}$ = 3.87, p = .049; F = 14.43, p < .001).

Уз контролу скорова за почетне разлике међу ученицима који су учили контекстуално и деконтекстуално у настави пронађене су статистички значајне разлике и на преосталих шест тестова образовних постигнућа: *прерада информација* ($L_{(1)}$ = 43.56, p < .001), *брзина читања у себи* ($L_{(1)}$ = 24.01, p < .001), *тест рјечника* ($L_{(1)}$ = 6.35, p = .012), *тест знања из српског језика* ($L_{(1)}$ = 4.19, p = .041), *тест знања из познавање природе* ($L_{(1)}$ = 8.47, p = .004). Практично ограничење свих непараметријских

процедура анализе коваријансе (Quadeova, Puri-Senova i McSweeney & Porterova) јесте да није могуће „квантификовати“ величину утицаја експерименталног програма јер нису доступне мјере за процјену величине ефекта како је то случај код параметријских процедура за утврђивање значајности разлика. Детаљан преглед анализе приказан је у табели 7.

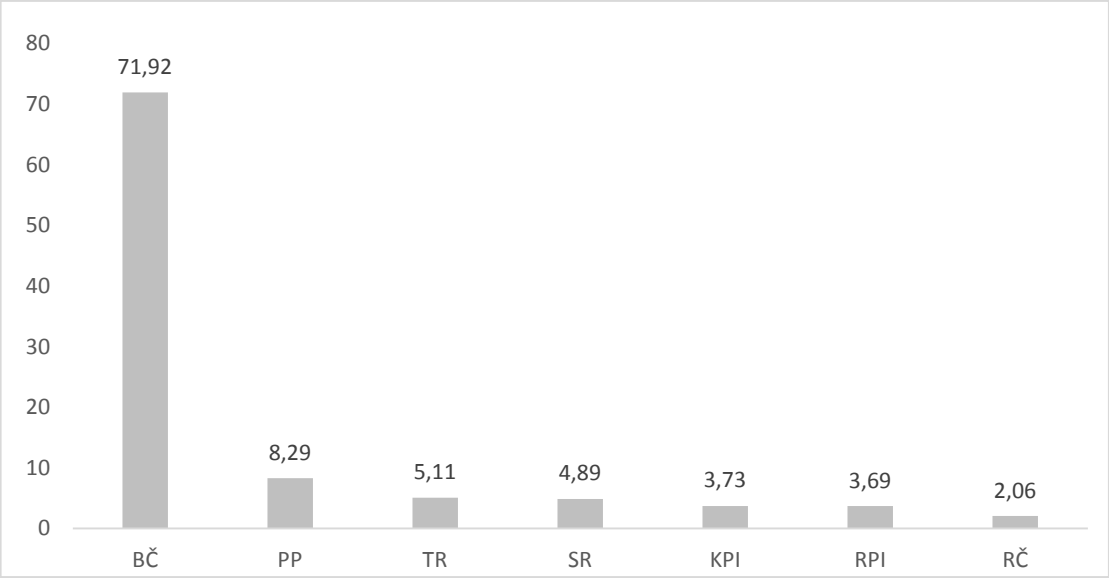
Табела 7. *Преглед резултата анализе коваријансе на образовним ефектима прерада информација, брзина читања у себи, тест рјечника, тест знања из српског језика и познавање природе у финалном мјерењу као функција контекстуалног учења са скоровима са предтеста као коваријатом*

Образовне мјере	Услови	Мјерење	*Mran*	*MRez*	*L*	*p*
Прерада информација	Деконтекстуално учење	иницијално	*50.58*			
		финално	*52.24*	*-10.02*		
	Контекстуално учење	иницијално	35.87	-3.40		
		финално	42.67			
		Укупно	45.37		43.562	< .001
Брзина читања у себи	Деконтекстуално учење	иницијално	*65.94*	-12.10		
		финално	*65.07*			
	Контекстуално учење	иницијално	53.69	11.73		
		финално	76.95			
		Укупно	65.50		24.014	< .001
Тест рјечника	Деконтекстуално учење	иницијално				
		финално	*57.68*	-6.24		
		иницијално	*54.07*			
	Контекстуално учење	финално	73.08	6.05		
		Укупно	76.58			
			65.50		6.350	.012
Тест знања из српског језика	Деконтекстуално учење	иницијално	*64.62*	-5.37		
		финално	*59.59*			
	Контекстуално учење	иницијално	66.35	5.21		
		финално	71.23			
		Укупно	65.50		4.192	.041
Тест знања из познавања природе	Деконтекстуално учење	иницијално	*58.05*	-8.71		
		финално	*53.48*			
	Контекстуално учење	иницијално	72.72			
		финално	77.15	8.44		
		Укупно	65.50		8.471	.004

Напомена. Mran – просјечни ранг; Mrez – просјечно одступање; L – Пури-Санов статистик базиран на χ^2 raspodjeli; p – ниво значајности.

Посебно занимљивим се чине резултати на варијабли образовни ефекат тестирано знање из српског језика гдје је установљена статистички значајна разлика међу групама, но у просјеку није дошло до акцеларације у постигнућима код ученика у односу на иницијална мјерења (*српски језик:* $M_{(ID)}$ = 64.94, $M_{(FD)}$ = 63.45; $M_{(ID)}$ = 69.48, $M_{(FD)}$ = 68.34).

Слично истраживање из области утицаја рецепције књижевног текста на успјех из српског језика (Драгић, 2019), није дало охрабрујуће резултате о већим образовним постигнућима у знању српског језика између експерименталне и контролне групе без обзира на иновативне моделе, наставу различитих нивоа сложености и респонсибилну наставу. Можемо говорити о утицају експерименталног фактора са јасно разрађеним моделима вјежби контекстуалног учења али и знатно мањим бројем заступљених часова граматике и правописа у Наставном плану и програму од којег се није одступало у великој мјери. Истраживање утицаја контекстуалних вјежби на образовна постигнућа у знању граматике и правописа дало је позитивне резултате у сличном методичко-дидактичком истраживању (Спасојевић, Илић, 2019). Није могуће понудити јасан одговор за ову „аномалију“ па тако преостаје отворено питање: Да ли је напредак у знању матерњег језика дијелом резилијентан тј. инваријантан у односу на начин рада са ученицима?



Напомена. BČ – брзина читања; PP –познавање природе; TR – тест рјечника; SR –српски језик;KPI-култура писменог изражавања; RSI – разумијевање и схватање информација; *RČ –разумијевање чињеница.*

Графикон 2. *Величина „апсолутних“ просјечних разлика (Δ) у финалном мјерењу на образовним мјерама за ученике који су били изложени условима контекстуалне у односу на ученике који су били изложени условима деконтекстуалне наставе*

На основу добијених резултата може се констатовати да су ученици разредне наставе у условима контекстуалног учења (без обзира на тип наставе: традиционална, респонсибилна, различити нивои сложености) остварили статистички значајно виша постигнућа у односу на ученике који су били у условима деконтекстуалног учења. Иако су магнитуде утврђених разлика и ефекти третмана релативно скромне, статистички значајно већи просјечни скорови на седам од укупно осам праћених образовних ефеката пружају основу за констатацију да је прва посебна хипотеза: *Ученици разредне наставе у просјеку постижу већа образовна постигнућа контекстуалним учењем у настави у односу на деконтекстуално учење у настави потврђена јер су* ученици у условима контекстуалног учења у настави остварили статистички значајно виша образовна постигнућа у односу на ученике који су деконтекстуално учили у настави.

Евидентни статистички показатељи указали су на оправданост експерименталног програма, односно контекстуалног учења у традиционалној и иновативним моделима наставе када су у питању образовни ефекти. Темаљна теоријска поставка контекстуалног учења као и дидактичко-методичке структуиране основе иновативних модела, дале су полазну основу за даљу надоградњу оваквог начина

учења. Нова позиција ученика у васпитно-образовном раду, активно учење, прилагођеност градива појединцу, властити темпо учења као и заједничка партиципација у избору циља, планирања исхода и начина учења само су неки од фактора који су утицали на пожељна образовна постигнућа. Иновативни модели респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености у претходним тангентним истраживањима дали су изузетне резултате у васпитно-образовним сферама, конкретно у наставним предметима српски језик, математика, познавање природе, биологија. На крају школске године ученици из експерименталних група имали су знатно веће просјечне оцјене општег школског успјеха у односу на ученике из контролних група. Истраживања на пољу респонсибилне наставе дале су плодотворне васпитно-образовне резултате и у средњошколском образовању (Илић, 2002, 2010).

Васпитни ефекти контекстуалног и деконтекстуалног учења

Осим образовних постигнућа циљ експеримента била је и евалуација васпитних ефеката контекстуалног учења у настави, а хипотеза је била да ће експериментални програм имати ефекта на напредак ученика у васпитној сфери: бољој мотивацији, активнијој и позитивнијој оријентацији ка учењу, те да ће ученици који су били под утицајем контекстуалног учења у настави остварити више скорове на васпитним мјерама у односу на ученике који су били у контролној групи, тј. у условима деконтекстуалног учења у настави. Евалуација васпитних ефеката проведена је преко четири варијабле: вербална креативност, скала еколошких вриједности, инвентар мета вјештина, те преко скалера мотивације. Скале еколошких вриједности, мета вјештина и мотивације у својој основи, представљају конативне композитне мјере. Прије евалуације васпитних ефеката било потребно оцијенити вјеродостојност инструмената тј. њихова базична мјерна обиљежја како би се оцијенило да ли и у којем обиму изведене мјере региструју реално или је њихова егзистенција у сфери номиналног (Момировић, 1997) што је сагласно са АПА-иним становиштем о нужним захтјевима везаних за статистичку инференцију и валидност мјерних скала (Wilkinson, 1999).

Скала еколошких вриједности као мјера, засмишљена је као једнодимензионални конструкт састављен од 13 ставки. У иницијалном мјерењу поузданост скале процјењена преко Мекдоналдовог (McDonald) коефицијента укупне поузданости износила је скромних $\omega = .21$, а просјечна корелација између ставки била је на нивоу случајности ($p = .036$), док ниједна корелација „итем – тотал“ није прелазила ред величине .30. У финалном мјерењу није дошло до унапређивања резултата јер је Мекдоналдова мјера поузданости остала изузетно ниска ($\omega = .26$), уз просјечну интеркорелацију ставки на нивоу случајности ($p = .041$). Процјена поузданости скале типа тест-ретест (темпорална стабилност) износила је веома скромних $r_{xx} = .34$. Наведени показатељи указују на проблематично „функционисање“ инструмента иако није могуће поуздано констатовати да ли је проблем везан за сам инструмент или је непоузданост скорова могла настати као посљедица (не)разумијевања ставки од стране ученика разредне наставе. Питање узрока слабих мјерних обиљежја скала није било питање од примарне важности пројекта како је циљ истраживања био крајње прагматичан: доћи до вјеродостојне процјене корисности употребљених инструмената. Унапређење скале уклањањем „проблематичних“ ставки

није било практично како се скала понашала различито у иницијалном и финалном мјерењу па избацивање проблематичних ставки није било смислено јер би ометало компарацију. Валидност скале је такође проблематична како прва главна компонента у иницијалном мјерењу обухваћа скромних 16%, односно 19% варијансе у финалном мјерењу. Стога је била дилема да ли одустати од скале еколошких вриједности или прихватити скалу која има изузетно слаба мјерна својства. Скала еколошких вриједности ипак је задржана уз напомену да резултате на овој скали треба третирати са посебним опрезом. Скор на скали еколошких вриједности формиран је као једноставна линеарна комбинација Буртовог типа.

Инвентар мета вјештина Мета - Q развијен је као композитна мјера састављена од 37 дихотомних ставки, које формирају три фасете: самопроцјена, властито управљање размишљањем и ученичка саморегулација. У складу са препорукама (Brown, 2015; Pagés, 2015; Rummel, 1988) извршено је факторисање инвентара како би се се извели претпостављени фактори, те како би се оптимално пондерисале ставке. Бинарна природа ставки детерминисала је да факторисање треба бити проведено на матрици тетрахоричних корелација уз примјену метода непондерисаних најмањих квадрата (УЛС) како би се што више редуцирала резидуална матрица. Примјена УЛС процедуре није имала већег ефекта како добијена матрица није била адекватна за факторисање (сингуларност матрице). Даљом примјеном „стандардних“ метода трансформација у циљу „изглађивања“ и корекције иницијалних вриједности (Brown, 2015; Diamantopoulos & Siquaw, 2000*;* Wothke, 1993) у циљу омогућавања инверза матрице омогућила је провођене факторске анализе које није резултирало већим значајем јер добијена факторска рјешења нису била интерпретабилна и компатибилна са теоријским моделом скале.

Табела 8. *Број компоненти - фактора које треба задржати према различитим правилима у иницијалном и финалном мјерењу на скали на инвентару мета вјештина*

	Методи одређивања броја заслужних фактора			
	Паралелна анализа	Оптималне координате	Акцелерирајући фактор	Каисерово правило λ > 1
Иницијално	11	11	1	14
Финално	10	10	1	12

Конкретније, поступци одређивања заслужних фактора дали су неконзистентна рјешења која су се кретала у распону од једног фактора (правило акцелерирајућег

фактора, Vellicerov MAP) па све до рјешења о задржавању чак 14 тј. 12 фактора на основу Каисеровог правила. Случај је додатно усложњен чињеницом да се инвентар мета вјештина различито понашао у иницијалном и финалном мјерењу. У иницијалном и финалном мјерењу резултати о задржавању „заслужних фактора“ нису били подударни са теоријским моделом на коме се базира инвентар мета вјештина тј. о постојању три фактора. Због немогућности изналажења квалитетније солуције примјењено је компромисно рјешење те је задржана претпостављена структура скале, а фактори су изведени као просте линеарне комбинације Буртовог типа.

У иницијалном мјерењу поузданост прве фасете мета вјештина *самопроцјена* била је знатно испод конвенционалног критерија ω = . 50, а просјечна корелација између ставки била је на нивоу случајности (*r* = .062), док ниједна корелација „итем – тотал“ није прелазила ред величине .30. Финалном мјерењу поузданост супскале самопроцјена незнатно је поправљена (ω = . 63), но поузданост је и даље била испод конвенционалног нивоа уз веома скромну висину асоцијације између укупног скора на скали и појединих ставки (ред величина .30).

Поузданост супскала *управљање размишљањем* у иницијалном мјерењу била је изузетно ниска (ω = . 29), а тек незнатно је поправљена у финалном мјерењу (ω = . 39), корелација „итем – тотал“ није прелазила величине реда .40.

Поузданост супскале *саморегулација* у оба мјерења била је исте магнитуде и била је веома ниска (ω_{In} = ω_{Fin} = . 20) уз веома скромну асоцијацију укупног скора и појединачних ставки скале. Темпорална стабилност супскала показала се изузетно ниском: *Самопроцјена* (r_{xx}= .29), *Управљање размишљањем* (r_{xx} = .11) и *Саморегулација* (r_{xx} = .20).

Скала мотивације развијена је као композитна мјера састављена од 28 ставки датих у Ликертовом петостепеном формату, које, према ауторима скале, формирају три фасете: екстринзична мотивација, интринзична мотивација и амотивација. Према ауторима скале екстринзичну мотивацију чине три подфасете: вањска регулација (три ставке), интројектована регулација (четири ставке) и идентификована мотивација (пет ставки). Фасета екстринзична мотивација третирана је као једна цјелина састављена од 12 ставки.

У иницијалном мјерењу поузданост супскале екстринзичне мотивација била је унутар конвенционалног критерија ω = . 75, док је просјечна корелација између ставки била релативо ниска (p = .277). Корелације „итем – тотал“ нису прелазиле ред

величине .40. У финалном мјерењу добивени су коефицијенти сличне магнитуде: ω = . 73, r_{α} = .230, уз релативно слабу повезаност укупног резултата на скали и појединачних ставки (до величина реда .40), што је „разумљиво“ како аутори претпостављају различите аспекте вањске мотивације те је очекивана нешто већа хетерогеност међу ставкама.

Супскала интринзичне мотивације у иницијалном мјерењу имала је задовољавајућу поузданост (ω = . 77), док су ставке из овог скупа биле у релативно слабој међуповезаности (p = .157). Корелација између укупног скора на скали и ставки није прелазила ред величина .40. Скала је у финалном мјерењу имала поузданост на граници конвенционалног критерија: ω = .71, док је просјечна повезаност између ставки била ниска (*r* = .162), највиши регистровани индекс повезаности „итем-тотал“ износило је *r* = .67.

Посљедња трећа фасета амотивација састављена од само четири ставке, а супскала амотивације у оба мјерења имала је задовољавајућу поузданост (ω_I = . 70, ω_F = .74) уз релативно скромну просјечну повезаност ставки ($\bar{\ }_I$ = .303, $\bar{\ }_F$ = .370) док корелације „итем-тотал“ нису прелазиле ред величина .60. Темпорална стабилност скала била је задовољавајуће висине (екстерна мотивација r_{xx} = .60, интерна мотивација r_{xx} = .64, и амотивација r_{xx} = .58). Потребно је истаћи да једино скала мотивације и у иницијалном и на финалном мјерењу, према правилима за одређивање оптималног броја фактора, (паралелна анализа, оптималне кординате и Велицеров МАП) као оптимално издвојила солуцију са три фактора што је у потпуности у складу са теоријским моделом скале. Све три фасете скале мотивације формиране су као проста линеарна комбинација Буртовог типа. Релације између фактора мотивације као и „редундантност“ факторских и бруто скорова приказене су у табли 9.

Табела 9. *Корелације између фасета мотивације исказаних преко факторских скорова и скорова изведених преко Буртовог поступка „просте“ сумације на скоровима добијеним у финалном мјерењу*

	Екстрахиране фасете				“сумиране” фасете		
	1	2	3		*B1*	*B2*	*B3*[††]
1	*1*			*AR1*[†]	.79		
2	-.44	*1*		*AR2*	.49	.57	
3	-.67	.49	*1*	*AR3*	.30	.33	.50

Напомена. [†]*AR – Андерсон-Рубинијеви скорови;* [††]*B – Скорови изведени као једноставна линеарна комбинација.*

На свим формираним васпитним мјерама детектоване су одступања од нормалне расподјеле мање или средње магнитуде: *тест вербалне креативности* (иницијално *AD* = 0.65, *p* = .090; *Sk* = -0.33, *K* = -0.52; финално *AD* = 1.32, *p* = .002; *Sk* = - 0.48, *K* = - 0.54); *скала еколошких вриједности* егулација **(**иницијално *AD* = 4.25, *p* < .001; *Sk* = 1.20, *K* = 3.13; финално *AD* = 1.98, *p* < .001; *Sk* = - 0.83, *K* = 3.13); *мета вјештине – самопроцјена* **(**иницијално *AD* = 1.19, *p* < .001; *Sk* = 0.20, *K* = 1.57; финално *AD* = 0.82, *p* = .034; *Sk* = 0.15, *K* = - 0.53); *мета вјештине –управљање размишљањем* **(**иницијално *AD* = 3.67, *p* < .001; *Sk* = 2.68, *K* = 1.11; финално *AD* = 8.72, *p* < .001; *Sk* = 4.92, *K* = 3.62); Као општа генерализација може се сажети да од васпитних мјера само скала мотивације удовољава основним критеријима који се постављају за композитне мјерне скале. **(**иницијално *AD* = 4.70, *p* < .001; *Sk* = 2.28, *K* = 1.26; финално *AD* = 9.21, *p* < .001; *Sk* = 3.30, *K* = 5.78); *вањска мотивација* **(**иницијално *AD* = 0.45, *p* = .275; *Sk* = - 0.02, *K* = - 0.06; финално *AD* = 0.76, *p* = .047; *Sk* = 0.12, *K* = - 0.32); *унутрашња мотивација* **(**иницијално *AD* = 0.60, *p* = .112; *Sk* = - 0.10, *K* = - 0.39; финално *AD* = 2.46, *p* < .001; *Sk* = 1.35, *K* = 4.79); *амотивација* **(**иницијално *AD* = 1.92, *p* < .001; *Sk* = 0.64, *K* = - 0.04; финално *AD* = 4.08, *p* < .001; *Sk* = 0.35, *K* = -1.24). Најзаступљенији узрок одступања емпиријских дистрибуција од нормалне расподјеле био је узак распон варијације скорова на скалама (лептокуртична расподјела). Како је већ раније констатовано мања одступања од нормале нису сметња за провођење анализе разлика. Осим на тесту *вербална креативност* (гдје је детектована хетеросцедастичност*: $\xi_{(K)}$ = 5.84, p = .015;* и разлике у регресионим нагибима *F* = 7. 97, *p* = .001); преостали регистровани васпитни ефекти задовољавају све потребне услове за тестирање значајности разлика поступком анализе коваријансе: услов хетеросцедастичности, хомогеност регресионих нагиба и уједначеност разлика међу групама на иницијалном мјерењу.

Скала еколошких вриједности (тест хетеросцедастичности: $\xi_{(K)}$ = 0.88, *p* = .346; хомогеност регресионих нагиба *F* = 0.79, *p* = .255; уједначеност скорова група на иницијалном мјерењу *F* = 0.10, *p* = .750); *мета вјештине–самопроцјена* (хетеросцедастичност: $\xi_{(K)}$ = 3.77, *p* = .064; хомогеност регресионих нагиба *F* = 3.01, *p* = .055; уједначеност скорова група на иницијалном мјерењу *F* = 0.23, *p* = .629); *мета вјештине-управљање размишљањем* (хетеросцедастичност: $\xi_{(K)}$ = 0.49, *p* = .483; хомогеност регресионих нагиба *F* = 0.96, *p* = .198; уједначеност скорова група на иницијалном мјерењу *F* = 0.08, *p* = .771); *мета вјештине-саморегулација*

(хетеросцедастичност: $\xi_{(K)} = 0.56$, $p = .450$; хомогеност регресионих нагиба $F = 0.82$, $p = .254$; уједначеност скорова група на иницијалном мјерењу $F = 0.45$, $p = .503$); *вањска мотивација* (хетеросцедастичност: $\xi_{(K)} = 3.80$, $p = .063$; хомогеност регресионих нагиба $F = 3.53$, $p = .066$; уједначеност скорова група на иницијалном мјерењу $F = 0.45$, $p = .502$); *унутрашња мотивација* (хетеросцедастичност: $\xi_{(K)} = 0.14$, $p = .707$; $F = 0.94$, $p = .337$; хомогеност регресионих нагиба $F = 0.32$, $p = .574$); *амотивација* (хетеросцедастичност: $\xi_{(K)} < 0.01$, $p = .987$; хомогеност регресионих нагиба $F = 3.42$, $p = .070$; уједначеност скорова група на иницијалном мјерењу $F = 0.63$, $p = .428$). У складу са наведеним на свих седам васпитних мјера кориштена је стандардна анализа коваријансе. Сажет приказ резултата анализе коваријансе приказан је у табели 8.

На четири васпитна ефекта (варијабле) установљене су статистички значајне разлике између ученика у експерименталној групи (тј. ученика који су изложени контекстуалном учењу и у контролној групи која је деконтекстуално учила): *еколошке вриједности* (F (1,127) = 13.88, $p < .001$, $\eta^2 = .099$ са 95% *ІР* од 0.02 до 0.25), *екстернална мотивација* (F (1,127)= 46.33, $p < .001$, $\eta^2 = .267$ са 95% *ІР* од 0.17 до 0.61), *интернална мотивација* (F(1,127) = 163.59, $p < .001$, $\eta^2 = .563$ са 95% *ІР* од 0.81 до 1.79) и *амотивација* (F(1,127) = 324.56, $p < .001$, $\eta^2 = .719$ са 95% *ІР* од 1.74 до 3.37).

На скали еколошких вриједности групе које су контекстуално училе у настави остварили су у просјеку статистички значано више скорове (M = 42.71, SD = 5.35) наспрам ученика који су деконтекстуално училе у настави (M = 38.98, SD = 6.38).

У области мотивације детектован је нешто другачији патерн: на супскали екстерналне мотивације ученици из контролне групе остварили су статистички значајно више скорове (M = 46.03, SD = 3.00) у односу на ученике који су били под утицајем контекстуалног учења у настави (M = 41.74, SD = 4.07); исти образац регистрован је и на супскали *амотивације* (M = 13.17, SD = 2.62) гдје су ученици из контролне групе у просјеку остварили статистички значајно виша постигнућа у односу на ученике под утицајем контекстуалног учења (M = 6.53, SD = 1.38).

На скали *интерналне мотивације* ученици који су учили контекстуално у настави (M = 49.66, SD = 7.38) постигли су статистички значајно веће скорове у односу на ученике који су поучавани у условима деконтекстуалног учења у настави (M = 34.39, SD = 6.16). Разлике установљене на скалама мотивације у цјелини су конзистентне са теоријским моделом како амотивација представља одсуство мотивације, док екстерна мотивација представља ангажовање у активности

првенствено због утицаја екстералних стимуланса. У складу са наведеним није нити очекиван исти смјер разлика на димензијама које су у теоријском моделу међусобно супростављене.

Табела 10. *Сажетак резултата анализе коваријансе на васпитним ефектима: еколошке вриједности, мета вјештине и мотивација као функција услова поучавања са скоровима са предтеста као коваријатом*

Васпитни ефекти	Извор варијабилитета	*df*	*SS*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Еколошке вриједности	Коваријата	1	553.52	553.52	18.15	>.001	.125
	УСЛОВИ	1	423.35	423.35	13.88	>.001	.099
	Грешка	127	3872.99	30.496			
	Укупно	130	222098.00				
Мета вјештине-самопроцјена	Коваријата	1	96.61	96.61	14.96	>.001	.108
	УСЛОВИ	1	2.290	2.290	0.226	.635	.002
	Грешка	127	1287.06	10.134			
	Укупно	130	93127.00				
Мета вјештине – управљање размишљањем	Коваријата	1	2.46	2.46	0.42	.518	
	УСЛОВИ	1	.115	.115	.019	.892	
	Грешка	127	783.23	6.167			
	Укупно	130	12812.00				
Мета вјештина – саморегулација	Коваријата	1	38.87	38.87	4.01	.047	.032
	УСЛОВИ	1	7.560	7.560	0.768	.382	
	Грешка	127	1249.46	9.838			
	Укупно	130	24305.00				
Вањска мотивација	Коваријата	1	33.10	33.10	2.81	.096	
	УСЛОВИ	1	572.23	572.23	46.33	>.001	.267
	Грешка	127	1568.40	12.35			
	Укупно	130	252243.00				
Унутрашња мотивација	Коваријата	1	160.45	160.45	3.47	.065	
	УСЛОВИ	1	7460.54	7460.54	163.59	>.001	.563
	Грешка	127	5791.61	45.60			
	Укупно	130	244435.00				
Амотивација	Коваријата	1	3.64	3.64	0.86	.353	
	УСЛОВИ	1	1412.35	1412.35	324.56	>.001	.719
	Грешка	127	552.65	4.35			
	Укупно	130	14478.00				

Напомена. df – степени слободе; SS – сума квадрата; MS – просјечни квадрати; F – F тест; p – ниво значајности; η^2 – мјера величина ефекта:квадрирана ета.

Према величини ефекта, израженој на Коеновој квалитативној матрици (Cohen, 1988), експериментални утицај може објаснити око 10% варијансе разлика у варијанси еколошких вриједности што описно одговара средњој магнитуди утицаја, док је код преостале три васпитне мјере, код којих су детектоване значајне разлике, експериментални фактор имао већи утицај, те је у случају екстерналне мотивиције одговоран за објашњење око 27% варијансе, код интерналне мотивације било је могуће објаснити око 56% варијансе и чак око 72% варијансе на субскали амотивације.

Нова позиција ученика у моделу вјежби контекстуалног учења условила је и другачије доживљавање рада. Иако је још Брунер уочио да разлика између слабих и успјешних ученика није у томе „како уче“ него „чиме су окупирани“, контекстуално учење дало је пожељне васпитне ефекте, тј. развој унутрашње мотивације. У деконтекстуалном учењу, односно контролним групама доминирала је вањска мотивација и мањак мотивације за рад.

На димензијама мета вјештина нису регистроване статистички значајне разлике између ученика под утицајем контекстуалног и учења ученика под утицајем деконтекстуалног учења у настави: *мета вјештине–самопроцјена* (F = 0.22, p = .635), *мета вјештине–управљање размишљањем* (F = 0.02, p = .892), *мета вјештине–саморегулација* (F = 0.76, p= .382).

Развој метакогнитивних вјештина, критичког мишљења, самоодговорности, саморегулације јако је комплексно васпитно подручје, а нарочито је тешко остварљиво јер се схватање школе своди на слику „институције са бихејвиоралним правилима“. Врло често „у образовним програмима заснованим на друштвеној ефикасности етички циљеви су маргинализовани због наглашавања ефикасности образовања и стицања вјештина или су замјењени апстрактним индивидуализмом, тако што се конкретни учесници образовног процеса уопштавају у апстракције сачињене на основу научних доказа развојне психологије, па се у програму говори са једне стране о подржавању њихових интересовања и пореба, а с друге стране, о унификацији и нормирању развоја“ (Крњаја, 2014, стр. 293). С тим у вези, положај ученика је подређен природи наставне дисциплине, на основу тога је различит, можда чак и контрадикторан, а постигнуће ученика се посматра на основу мјерљивих резултата у програму углавном стандардизованих тестова. Треба узети у обзир чињеницу да за развој метакогнитивних и уопште васпитни циљева, поред развојних потенцијала,

социјалних компоненти потребан је дужи временски период и то су подручја на која се спорије одвијају у односу на образовне.

Утицај експерименталног програма на вербалну креативност ученика евалуиран је преко анализе коваријансе базиране на рангираним подацима. Утврђене су статистички значајне разлике између ученика изложеним условима контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави ($L_{(1)} = 34.79$, $p < .001$).

Сажет приказ анализе приказан је у табели 11.

Табела 11. *Сажетак резултата анализе коваријансе резултата тестирања вербалне креативности у финалном мјерењу као функција услова поучавања са скоровима са иницијалног мјерења као коваријатом*

Образовне мјере	Услови	Мјерење	*Mran*	*MRez*	*L*	*p*
Вербална креативност	Деконтекстуални	иницијално	*71.99*	-13.82		
		финално	*56.31*			
	Контекстуални	иницијално	59.20	13.40		
		финално	74.41			
		Укупно	65.50		34.791	< .001

Напомена. Mran – просјечни ранг; Mrez – Просјечно одступање; L – Пури-Сенов статистик базиран на χ^2 расподјели; p – ниво значајности.

У условима контекстуалног учења у функцији времена дошло је до пораста просјечних скорова на мјери *вербална креативност* ($\Delta_M = 10.36$), док је регистрован супротан тренд у условима деконтекстуалног учења у настави ($\Delta_M = - 4.41$), тј. дошло је до пада просјечне вриједности *вербалне креативности* у односу на иницијално мјерење.

Контекстуално учење у моделима традиционалне и иновативне наставе утицало је на развој креативног изражавања, односно вербалне креативности и у овом случају могуће га је посматрати као исход учења. Веома често на креативни процес се гледа као на нешто неорганизовано, спонтано, неозбиљно, без обзира што је у научном смислу креативност продукт дисциплинованог размишљања, давање прилике ученицима у рјешавању проблема, развоју властитих креативних идеја једноставно није временски предвиђено. У вјежбама је дато мноштво стратегија, али ограничења су поново у оквирима циљева, исхода, положаја појединца у систему, деконтекстуалног уџбеника и слично. Теоријски структуиран и прилагођен систем вјежби контекстуалног учења на чврстим дидактичким темељима иновативних система наставе утицао је на развој креативног и стваралачког мишљења, анализи проблема с позиције властитог искуства

у новим амбијенталним рјешењима, што је за директну посљедицу имало и развој вербалне креативности ученика. Развој вербалне креативности код ученика евидентан је у педагошким истраживањима (Илић, Квашчев).

На основу резултата утврђивања ефеката у четири васпитна домена може се констатовати да је дјелимично потврђена посебна хипотеза: *Ученици разредне наставе у просјеку постижу већа васпитна постигнућа контекстуалним учењем у настави у односу на ученике у условима деконтекстуалног учења у настави* јер су ученици у условима контекстуалног учења у настави остварили статистички значајно већа васпитна постигнућа на мјерењима еколошке вриједности, вербалне креативности и усвајању „хијерархијски боље“ мотивације.

Ефекти контекстуалног учења у традиционалној и иновативној настави

Од посебног интереса, било је и питање какви су ефекти контекстуалног учења у иновативној настави у односу на примјену контекстуалног учења у традиционалној настави. У досадашњој анализи утврђено је да контекстуално учење резултира статистички значајно вишим образовним постигнућима у односу на деконтекстуално учење у областима образовних постигнућа: *одређивање чињеница, прерада и схватање информација, брзина читања у себи, тест рјечника, култура писменог изражавања и знање из области познавања природе*. Дакле, у свим случајевима осим на варијабли *српски језик* гдје нису евидентиране статистички значајне разлике. Полазећи од добијаних резултата смислено је било проширити основно питање о разликама ефикасности учења у условима деконтекстуалног учења и контекстуалног учења у настави на евалуацију претпоставке да контекстуално учење у иновативној настави резултира већим образовним постигнућима ученика разредне наставе у односу на контекстуално учење у традиционалној настави. У складу са траженим основним предусловима (нормалност расподјеле, хетеросцедастичност, и хомогеност регресионих нагиба) провјера значајности разлика за мјере разумјевање информација (AD = 12.73; $\xi_{(K)}$ = 1.94, p = .163; F = 1.48 p = .228), прерада информација (AD = 5.93, p < .001; $\xi_{(K)}$ = 0.96, p = .326; F = 0.69 p = .560); и култура писменог изражавања (AD = 2.06, p < .001; $\xi_{(K)}$ = 0.50, p = .477; F = 2.55 p = .08 проведена је преко „стандардне“ анализе коваријансе.

Табела 12. *Сажетак резултата анализе коваријансе на тестовима разумијевање информација, прерада информација и култура изражавања у финалном мјерењу као функција контекстуалног учења у настави*

	Избор варијабилитета	*df*	*SS*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Разумијевање информација	Коваријата	1	59.01	59.01	2.78	.100	
	НАСТАВА	2	58.03	29.01	1.37	.262	.042
	Грешка	62	1313.45	21.18			
	Укупно	66	71393.00				
Прерада информација	Коваријата	1	6.78	6.78	0.20	.652	
	НАСТАВА	2	98.06	49.03	1.48	.235	.046
	Грешка	62	2050.17	33.06			
	Укупно	66	50700.00				
Култура писменог изражавања	Коваријата	1	227.28	20.75	20.75	<.001	.251
	НАСТАВА	2	98.01	49.00	4.48	.015	.126
	Грешка	62	10.94				
	Укупно	66	33100.00				

Нпомена. df – степени слободе; SS – сума квадрата; MS – просјечни квадрати; F – Фишеров F статистик; p – ниво значајности; η^2 – мјера величине ефекта т:квадрирана ета.

Просјечни скорови на тесту разумијевање информација релативно су сличне магнитуде за све три форме наставе: респонсибилна настава (M = 33.73, SD = 2.76); настава различитих нивоа сложености (M = 31.68, SD = 5.40) и традиционална настава (M = 32.20, SD = 4.67), сличан резултат установљен је на тесту прерада информација гдје је евидентиран „сличан“ образац у испољености просјечних скорова за три групе ученика који су били изложени контекстуалном учењу у респонсибилној настави (M = 28.18, SD = 3.95); настави различитих нивоа сложености (M = 25.26, SD= 6.11) и традиционалној настави (M = 27.12, SD= 5.75).

У складу са резултатима дескриптивних статистика резултати анализе разлика указују да нема статистички значајне разлике на мјерама разумијевање информација (F (2, 66) = 1.37, p = .262), и прерада информација (F (2, 66) = 1.48, p = .235) у условима контекстуалног учења у настави у различитим модалитетима наставе: *респонсибилна, настава различите сложености и традиционална настава*. Насупрот томе, евидентне су статистички значајне разлике на тесту *културе писменог изражавања* (*F* (2, 66) = 4.48, *p* = .015; η_p^2 = .126 са 95% *ИП* од .00 до .36). Евидентирано је да су ученици контекстуално учећи у респонсибилној настави били статистички значајно ефикаснији у култури писменог изражавања у односу на наставу различитих нивоа сложености (q_s = 2.43, *p* = .046) и традиционалну наставу (q_s = 2.72, *p* = .023).

Као и у случају анализе разлика између деконтестуалног и контестуалног учења у настави на преосталих пет тестова образовних постигнућа (*разумијевање чињеница* $\xi_{(K)} = 0.03$, $p = .849$; $F = 4.55$ $p = .006$; *брзина читања у себи* $\xi_{(K)} = 1.18$, $p = .276$; $F = 34.97$ $p < .001$; *тест рјечника* $\xi_{(K)} = 3.36$, $p = .066$; $F = 19.33$ $p < .001$; *тест знања из српског језика* $\xi_{(K)} = 1.90$, $p = .167$; $F = 16.51$ $p < .001$; *тест знања из познавања природе* $\xi_{(K)} = 2.72$, $p = .099$; $F = 5.19$ $p < .003$) тестирано је преко Пури-Сеновог поступка анализе коваријансе на рангираним скоровима како евидентирано нарушавање услова константности регресионих нагиба не утиче на ову процедуру тестирања значајности разлика. На три теста образовних посигнућа установљене су статистички значајне разлике између ученика на тестовима: *брзина читања у себи* ($L_{(2)} = 25.42$, $p < .001$), *тест рјечника* ($L_{(2)} = 6.15$, $p = .046$) и *тест знања из српског језика* ($L_{(2)} = 9.02$, $p = .011$).

На тесту *брзина читања у себи* највеће скорове остварила је група која је контекстуално учила у настави различитих нивоа сложености (M = 347.00), затим слиједе ученици који су контекстуално учили у традиционалној настави (M = 244.28), а најслабије резултате остварила је група ученика која је контекстуално учила у респонсибилној настави (M = 157.32). Резултати накнадних поређања (Tukay-Kramevov тест) показали су да резултати рада у групи која је контекстуално учила у настави различитих нивоа сложености (q = 8.97, p < .001) статистички значајно већи у односу на такво учење у респонсибилној настави, а такође су статистички значајно ефикаснији и у односу на традиционалну наставу (q = 5.00, п = .002). Поред тога група која је контекстуално учила у традиционалној настави статистички значано је била ефикаснија у односу на такво учење у респонсибилној настави (q = 4.40, p = .007). На тесту рјечника највише скорове остварили су ученици контекстуално учећи у респонсибилној настави (M = 98.73) иза којих са незнатно нижим скоровима слиједе ученици тако учећи у настави различитих нивоа сложености (M = 97.16) и у традиционалној настави (M = 96.48). Учећи контекстуално у респонсибилној настави ученици су остварили статистички значајно већи просјечни скор у односу на ученике који су тако учили у традиционалној настави (q = 3.86, p = .021).

Табела 13. *Сажетак резултата анализе коваријансе за пет образовних ефеката: одређивање чињеница, брзина читања у себи, тест рјечника, тест знања из српског језика и познавања природе у условима контестуалног учења*

Образовни ефекти	Систем наставе	Мјерење	*Mran*	*MRez*	*L*	*p*
Одређивање чињеница	Респонсибилна	Иницијално	*31.27*	*4.68*		
		Финално	*37.41*			
	Различити н. с.	Иницијално	27.68	-6.96		
		Финално	24.52			
	Традиционална	Иницијално	39.88	1.17		
		Финално	36.88			
		Укупно	33.50		5.373	.068
Брзина читања	Респонсибилна	Иницијално	*21.22*	-12.10		
		Финално	*18.97*			
	Различити н. с.	Иницијално	33.76	11.73		
		Финално	48.18			
	Традиционална	Иницијално	44.10	-4.95		
		Финално	35.12			
		Укупно	33.50		25.424	< .001
Тест рјечника	Респонсибилна	Иницијално	*37.54*	6.94		
		Финално	42.43			
	Различити н.с.	Иницијално	*37.58*	-4.63		
		Финално	30.87			
	Традиционална	Иницијално	26.84	-2.59		
		Финално	27.64			
		Укупно	33.50		6.155	.046
Српски језик	Респонсибилна	Иницијално	*39.15*	6.97		
		Финално	*43.98*			
	Различити н. с.	Иницијално	37.00	0.02		
		Финално	35.68			
	Традиционална	Иницијално	25.86	-6.15		
		Финално	22.62			
		Укупно	33.50		9.027	.011
Познавање природе	Респонсибилна	Иницијално	*45.93*	4.99		
		Финално	*42.13*			
	Различити н. с.	Иницијално	24.26	0.47		
		Финално	31.26			
	Традиционална	Иницијално	29.58	-4.75		
		Финално	27.60			
		Укупно	33.50		3.381	.184

*Напомена.*Mran *– Просјечни ранг;* Mrez *– Просјечно одступање;* L *– Пури – Сенов статистик базиран на* χ^2 *расподјели;* p *– ниво значајности.*

Нису евидентиране статистички значајне разлике између просјечног постигнућа ученика у одређивању чињеница контекстуално учећи у настави различитих нивоа сложености у односу на традиционалну наставу (q = 1.11, p= .692).

На тесту знања из српског језика највише просјечне резултате остварили су ученици под специфичностима контекстуалног учења у респонсибилној настави (M = 75.45), а затим слиједи група која је учила контекстуално у настави различитих нивоа сложености (M = 68.53) и традиционалној настави (M = 61.96). Група под условима контекстуалног учења у респонсибилној настави статистички значајно има бољи учинак у односу на групу ученика која је поучавана у условима традиционалне наставе (q = 5.50, p = .001).

Табела 14. *Дескриптивни статистички показатељи на тесту српски језик у финалном мјерењу у условима контекстуалног учења у настави*

	M	SD	Min	Maks	N
Респонсибилна настава	75.45	8.18	44	82	22
Настава различитих нивоа сложености	68.52	14.50	43	84	19
Традиционална настава	61.96	12.18	39	85	25
Све три групе узете заједно	68.34	12.94	39	85	66

Напомена. M – Аритметичка средина; SD – Стандардна девијација; Min – најнижи скор; Maks – највиши скор; N – број ученика у групи.

На преосталим тестовима образовних постигнућа нису установљене статистички значајне разлике ефеката контекстуалног учења између различитих система наставе: *одређивање чињеница* ($L_{(2)}$ = 5.37, p = .068) и *познавање природе* ($L_{(2)}$ = 3.38, p = .184). На сва три теста ученици који су контекстуално учили у респонсибилној настави остварили су највише просјечне скорове иако те разлике нису биле довољне да буду и статистички значајне.

Табела 15. *Дистрибуција скорова на три теста образовних постигнућа као индикатор дискриминативности тестова*

Одређивање чињеница			Разумијевање информација			Прерада информација		
скор	*f*	%	скор	*f*	%	скор	*f*	%
20	1	1.5	14	1	1.5	0	1	1.5
25	8	21.1	21	4	6.1	10	1	1.5
30	28	42.4	28	12	18.2	20	14	21.2
35	29	43.9	35	49	74.2	30	50	75.8
Σ	66	100		66	100		66	100

Двије трећине ученика остварило је максималне скорове на тестовима разумјевање информација и прерада информација, док је на тесту одређивање чињеница максимални скор остварило око 44 посто ученика. Екстремна робусност мјерења онемогућила је утврђивање финијих разлика у образовним постигнућима ученика што се јасно одражава у негативној асиметрији како су постављени евалуативни захтјеви за ученике, бар у случају поменута три теста, били „прениски“ у односу на стварни потенцијал ученика. Наведено је свакако неповољно утицало на компарацију испитиваних група јер није допустило да се потпуно евалуира утицај експерименталног фактора. Други проблем тиче се питања статистичке снаге код евалуације испитивања разлика између група. Анализа осјетљивости показала је да је за детектовање умјерене величине ефекта (f = .25) уз прихваћени ризик грешке I типа α = .05, те снагу одбацивање грешке II типа β = .80 било потребно осигурати минимално 158 испитаника. Наведено ограничење упућује на реалност могућности да су недовољно изражене тј. „маркантне“ вјероватно остале „испод прага статистичке значајности“ (Huck, 2008).

Саставни дио треће хипотезе било је и очекивање о већим васпитним ефектима контекстуалног учења у иновативној настави у односу на васпитне ефекте у традиционалној настави. У секцији „васпитни ефекти контекстуалног и деконтекстуалног учења“ констатовано је да су на свим васпитним варијаблама испуњени основни услови за провођење анализе коваријансе.

Просјечне вриједности и стандардна одступања на практично свим тестовима васпитних ефеката у односу на систем наставе веома су сличне магнитуде у складу са

дескриптивним статистицима су резултати анализе разлика. На пет тестова васпитних ефеката нису детектоване статистички значајне разлике међу групама које су биле изложене различитим системима наставе: *еколошке вриједности* (F = 0.55, p = .579), *мета вјештине–управљање размишљањем* (F = 0.01, p = .985), *мета вјештине–саморегулација* (F = 1.35, p = .266), *вањска мотивација* (F = 1.33, p = .272) и *унутрашња мотивација* (F = 0.55, p = .579).

Табела 16. *Аритметичке средине и стандардне девијације на тестовима постигнућа васпитних ефеката контекстуалног учења у иноватној и традиционалној настави*

	Систем наставе					
	Респонсибилна		Различити нивои сложен.		Традиционална	
	M	SD	M	SD	M	SD
Еколошке вриједности	43.22	3.51	41.52	6.09	43.16	6.10
Самопроцјена	27.36	2.40	27.57	3.27	25.08	2.75
Управљање размишљањем	9.68	4.68	9.63	1.34	9.64	1.55
Саморегулација	13.31	1.70	12.68	1.70	14.28	5.38
Вањска мотивација	42.50	3.66	40.89	2.23	41.72	2.82
Унутрашња мотивација	49.18	4.77	48.47	3.00	51.00	10.84
Вербална креативност	59.24	9.65	47.18	10.31	49.96	12.69
Амотивација	6.04	1.55	6.42	1.21	7.04	1.20

Напомена. M – Аритметичка средина; *SD – Стандардна девијација.*

У анализи „васпитних ефеката контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави“ већ је констатовано да су на свим тестовима васпитних ефеката, осим на тесту вербалне креативности, испуњени основни услови за провођење анализе коваријансе.

На пет тестова васпитних ефеката нису установљене статистички значајне разлике међу групама које су контекстуално училе у различитим системима наставе: *еколошке вриједности* (F(2, 66) = 0.55, p = .579), *мета вјештине–управљање размишљањем* (F(2, 66) = 0.01, p = .985), *мета вјештине–саморегулација* (F(2, 66) = 1.35, p = .266), *вањска мотивација* (F(2, 66) = 1.33, p = .272) и *унутрашња мотивација* (F(2, 66) = 0.55, p = .579).

На само два теста васпитних ефеката регистроване су статистички значајне разлике: *мета вјештине–самопроцјена* (F(2, 66) = 13.88, p = .017, η_p^2 = .123 са 95% *ИП* од 0.131 до 0.816) и *амотивација* (F(2, 66) = 3.25, p = .045, η_p^2 = .095 са 95% *ИП* од 0.00 до 0.293). Преко различитих система наставе могуће је објаснити око 12% варијансе *мета вјештине–самопроцјена*, док је на резултатима теста *амотивације* удио

објашњење варијансе нешто мањи и износи око 9%. Ученици који су контекстуално учили у иновативној настави остварили су статистички значајно већи просјечни скор на тесту *самопроцјена*, док је на тесту *амотивација* ученици који су контекстуално учили у традиционалној настави остварили статистички значајно већи скор.

Табела 17. *Преглед резултата анализе коваријансе на резултатима мјерења: еколошке вриједности, мета вјештине и мотивација као функција услова контекстуалног учења са скоровима са предтеста као коваријатом*

Васпитна мјера	Извор варијабилитета	*df*	*SS*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Еколошке вриједности	Коваријата	1	268.86	268.86	10.71	.002	
	Тип наставе	2	27.65	13.62	0.55	.579	.017
	Грешка	62	1555.10	25.082			
	Укупно	66	122267.00				
Мета вјештине-сампороцјена	Коваријата	1	64.82	64.82	9.33	.003	
	Тип наставе	2	60.191	30.095	4.33	.017	.123
	Грешка	62	430.733	6.947			
	Укупно	66	47433.00				
Мета вјештине - управљање размишљањем	Коваријата	1	6.61	6.61	0.75	.389	
	Тип наставе	2	.266	.133	.015	.985	> 001
	Грешка	62	544.33	8.780			
	Укупно	66	6699.00				
Мета вјештине - саморегулација	Коваријата	1	22.26	22.26	1.75	.190	
	Тип наставе	2	34.378	17.187	1.35	.266	.042
	Грешка	62	787.65	12.704			
	Укупно	66	12867.00				
Вањска мотивација	Коваријата	1	4.59	4.59	.51	.478	
	Тип наставе	2	23.95	11.97	1.33	.272	.041
	Грешка	62	557.73	8.99			
	Укупно	66	115589.00				
Унутрашња мотивација	Коваријата	1	177.57	177.57	3.34	.072	
	Тип наставе	2	58.48	29.24	0.55	.579	.017
	Грешка	62	3288.43	53.03			
	Укупно	66	166350.00				
Амотивација	Коваријата	1	0.01	0.01	0.01	.921	
	Тип наставе	2	11.82	5.91	3.25	.045	.095
	Грешка	62	112.52	1.81			
	Укупно	66	2939.00				

Напомена. df – степени слободе; SS – сума квадрата; MS – просјечни квадрати; F – F тест; p – ниво значајности; η^2 *– мјера величине ефекта: квадрирана ета.*

На тесту *вербалне креативности* највиши просјечни скор остварили су ученици који су контекстуално учили у респонсибилној настави (M = 59.24) док су ученици тако учећи у традиционалној настави (M = 49.96) и настави различитих нивоа сложености (M = 47.18) остварили ниже просјечне скорове. Ипак, магнитуда разлика у вербалној креативности није била довољна да детектоване разлике буду означене као сатистички значајне ($L_{(2)}$ = 1.20, p = .548).

Табела 18. *Преглед резултата анализе коваријансе за резултате тестирања вербалне креативности ученика који су контекстуално учили у различитим системима наставе*

Образовне мјере	Тип наставе	Мјерење	*Mran*	*MRez*	*L*	*p*
	Респонсибилна	Иницијално	*48.20*	0.63		
		Финално	*44.84*			
Вербална креативност	Различити нивои сложености	Иницијално	18.10	2.07		
		Финално	24.37			
	Традиционална	Иницијално	32.26	-2.13		
		Финално	30.46			
		Укупно	33.50		1.203	.548

Напомена. Mran – просјечни ранг; Mrez – Просјечно одступање; L – Пури-Сенов статистик базиран χ^2 расподјели; p – ниво значајности.

На основу добијених резултата може се констатовати да је истраживачка хипотеза: *Ученици млађег школског узраста постиће у просјеку статистички значајно већа образовно-васпитна постигнућа контекстуалним учењем у иновативној настави (респонсибилна настава, различити нивои сложености) него контекстуалним учењем у традиционалној настави* парцијално потврђена. Ученици који су били изложени иновативном учењу у настави остватрили су статистички значајно већа образовна постигнућа на три варијабле: *брзина читања у себи* гдје ученици који су контекстуално учили у настави различитих нивоа сложености остварили веће резултате, на *тесту рјечника* гдје су ученици контекстуално учили у респонсибилној настави и настави различитих нивоа сложености имали су бољи резултат у односу на ученике који су контекстуално учили у традиционалној настави, на *тесту знања из српског језика* гдје су статистички значајно више скорове остварили ученици учећи контекстуално у респонсибилној настави. У васпитној сфери ученици у иновативној настави остварили су статистички значајно већи скор на *тесту мета-вјештине самопроцјене* као и мањи степен *амотивације* у односу на ученике који су контекстуално учили у традиционалној настави.

Дјелимично потврђена хипотеза у практичном погледу можда представља једно чињенично стање, реалан приказ данашње школе, гдје је традиционална настава још увијек доминантна. Нису искључена стремљења појединацна ка имплементацији иновативне наставе и ентузијазам просветних радника, међутим ограничености простором, четрдесетпетоминутним часовним системом, оправданост поступака педагошко-психолошкој служби често и родитељима, стављају организатора процеса у један незавидан положај. Рад на припреми и реализацији иновације своди се на модификацију традиционалне наставе са минимумом материјално-техничке подршке. Све то није довољно за рад по етапама, амбијенталним рјешењима и на крају као директну посљедицу добијемо недовољан развој дивергентног, стваралачког, критичког, инвентивног, па чак и интуитивног мишљења. Школа је најдоминантније мјесто учења, наставни час најразрађенија јединица учења, активности се своде на обавезне предмете, а амбијентални параметри сведени на минимум, учешће других учесника у програму као што је породица, стручна лица, волонтери, вршњаци, јавни наступи сведено је на минимум. Интересанто, код амбијенталних рјешења нпр. животна окружења ученика као што су музеји, галерије, библиотеке су допуна учењу у школи у посебним приликама, а не мјеста за учење. Овакве ситуације нису ни правилницима утврђене.

Укоријењени обрасци приступа раду који трају и четири године ипак су доминантнији у односу на иновативни систем вјежби у петом разреду, које су недовољне за промјену начина размишљања и рјешавања проблема у настави, тако да предвиђања ментора да би експеримент требао трајати дуже од годину представљају неминовност.

Можда је наша реалност да традиционална настава је ипак оставила тај модел по којем се лакше кретати и ученицима и учитељима и захтјевима средине. Иновативна настава отвара питање партнерског односа породице и школе, васпитних стремљења, начина оцјењивања. Идеологије образовних програма такође одређују систем вриједности којим се остварује какав ће бити образовно-васпитни рад. Спој различитих идеологија често бива некохерентан и конфузан у образовно-васпитном раду. Програми академске идеологије првенствено подстичу учење да се више зна него да се развија стваралаштво на основу којег настају нове идеје и разумијевање разлога ствари и дјелања (Piters, 2012). Велики дио образовног програма и социокултурне

трансформације полазе од схватања учења као колаборативног и интегрисаног процеса тако да се брише граница између учења у школи и учења у стварности (Henting, 1997).

Све ово можда води једном нескладу између заступљености идеологије индивидуалног напредовања у оквирима наставног система, сваремених схватања о учењу и поучавању, академској идеологији, друштвеној ефикасности и спони педагошког дидактицизма.

Васпитно-образовни ефекти контекстуалног и деконтекстуалног учења у традиционалној настави

Као директно проширење основне хипотезе испитивања о постојању разлика између ученика у условима контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави била је претпоставка да ће контекстуално учење бити ефикасније у традиционалној настави у односу на деконтекстуално учење у традиционалној настави. Оправданост испитивања подстакнута је чињеницом да је традиционална настава широко заступљена у млађим разредима основне школе, те евалуација ефеката контекстуалног и деконтекстуалног учења у традиционалној настави налази своје утемељење. Валидност претпоставке о постојању разлика евалуирана је на основу података који су прикупљени у два одјељења, гдје је у једном од њих извођено контекстуално учење у настави, а у другом деконтекстуално учење у настави. Како је дистрибуција скорова на варијаблама које репрезентују образовна постигнућа (*одређивање чињеница, разумијевање информација, прерада информација, брзина читања у себи, тест рјечника, култура писменог изражавања, тест знања из српског језика и знања из познавања природе*) детаљно евалуирана у претходним сегментима испитивања разлика о учинцима контекстуалног и деконтекстуалног учења на ефикасност учења у традиционалној настави, проведена је по обрасцу који је примијењен код тестирања посебних хипотеза.

Табела 19. *Аритметичке средине и стандардне девијације за осам варијабли из домена образовних постигнућа ученика који су у традиционалној настави учили контекстуално и ученика који су учили деконтекстуално*

	Контекстуално учење				Деконтекстуално учење			
	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Одређивање чињеница	32.20	3.84	32.20	3.25	27.50	5.75	27.22	4.91
Разумијевање информација	26.32	8.87	32.20	5.34	24.50	9.05	30.72	7.64
Прерада инфор.	19.20	9.96	27.60	6.63	14.44	10.41	21.67	9.85
Брзина читања	207.48	73.66	244.28	94.87	125.94	63.89	141.78	73.12
Тест рјечника	93.52	4.83	96.48	3.49	91.83	4.92	91.89	7.62
Тест знања из српског језика	66.24	10.95	61.96	12.18	48.22	20.05	51.33	17.36
Тест знања из позн. природе	82.28	17.69	95.48	10.53	50.39	11.91	83.44	15.07

Напомена. M – Аритметичка средина; *SD – Стандардна девијација.*

У условима контекстуалног учења у завршној евалуацији дошло је до „видљивог“ повећања просјечних скорова у *разумијевању информација* (Δ_M = 5.88), *прераде информација* (Δ_M = 8.40), *брзини читања у себи* (Δ_M = 36.80), *знању из познавања природе* (Δ_M = 13.20), а исти тренд регистрован је и у образовним ефектима евалуираним у деконтекстуалним условима: *разумијевање информација* (Δ_M = 6.22), *прерада информација* (Δ_M = 7.23), *брзина читања у себи* (Δ_M = 15.84), *познавање природе* (Δ_M = 33.05). Варијабилност скорова на образовним ефектима је у распону од умјерене до изражене, што је посебно уочљиво на примјеру испитане *брзина читања у себи*. Комплетан преглед статистичких показатеља за све варијабле из домена образовних постигнућа приказан је у табели 19. Како је видљиво ученици који су контекстуално учили остварили су веће просјечне скорове у односу на ученике који су у деконтекстуално учили на свим мјерењима образовних ефеката.

Табела 20. *Сажетак резултата анализе коваријансе резултата тестирања разумијевање прочитаног текста–одређивање чињеница и разумијевање информација под утицајем контекстуалног и деконтекстуалног учења у традиционалној настави*

	Извор варијабилитета	*df*	*SS*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Одређивање чињеница	Коваријата	1	25.87	25.87	1.61	.211	
	УСЛОВИ	1	146.58	146.58	9.17	.004	.187
	Грешка	40	639.23	15.98			
	Укупно	43	39925.00				
Разумијевање информација	Коваријата	1	55.49	55.49	1.36	.249	
	УСЛОВИ	1	17.34	17.34	0.42	.517	-
	Грешка	40	1624.11	40.60			
	Укупно	43	44590.00				

Напомена. df – степени слободе; SS – сума квадрата; MS – просјечни квадратиі; F – Фишеров F статистик; p – ниво значајности; η^2 – мјера величине ефекта: квадрирана ета.

Резултати анализе коваријансе на резултатима примјене теста одређивања чињеница указују на постојање статистички значајне разлике у одређивању чињеница (F(1, 43) = 9.17, p = .004, η_p^2 = .19, са 95% *ІР* од .14 до .24). Контекстуалним учењем ученици у просјеку су имали статистички значајно виши степен одређивања чињеница (M = 32.20) у односу на ученике који су деконтекстуално учили (M = 27.22). Око 19% варијансе могуће је приписати контекстуалним условима у којима су ученици учили и поучавани. На мјери *разумијевање информација* није детектован статистички значајан утицај контекстуалних услова на образовна постигнућа ученика (F (1, 43) = 0.42, p = .517), као нити на мјери *култура писменог изражавања* (F(1, 43) = 1.37, p = .249).

Како је евалуација претпоставки за провођење процедуре анализе коваријансе на преосталим образовним ефектима указала на појаву неједнаких регресионих нагиба разлике су евалуиране преко непараметријске процедуре анализе коваријансе (Пури-Сенов метод). Сажет приказ резултата проведене анализе коваријансе приказан је у табели 21.

Табела 21. *Сажетак резултата анализе коваријансе резултата испитивања образовних ефеката: прерада информација, брзина читања, тест рјечника, тест знања из српског језика и познавања природе у финалном мјерењу као функција услова учења и поучавања са скоровима са иницијалног мјерења као коваријатом*

Образовне мјере	услови	Мјерење	*Mran*	*MRez*	*L*	*p*
Прерада информација	Контекстуално учење	иницијално	19.55			
		финално	23.76	-5.29		
	Деконтекстуално учење	иницијално	16.61			
		финално	25.88	3.81		
		Укупни	22.00		8.655	.003
Брзина читања	Контекстуално учење	иницијално	13.30	-0.85		
		финално	28.26			
	Деконтекстуално учење	иницијално	14.22	0.61		
		финално	27.60			
		Укупни	22.00		0.403	.526
Тест рјечника	Контекстуално учење	иницијално	18.83	-4.25		
		финално	16.13			
	Деконтекстуално учење	иницијално	24.28	3.06		
		финално	26.22			
		Укупни	22.00		4.939	.026
Тест знања из српског језика	Контекстуално учење	иницијално	15.41	-0.66		
		финално	17.50			
	Деконтекстуално учење	иницијално	26.74	0.47		
		финално	25.24			
		Укупни	22.00		0.134	.714
Тест знања из познавања природе	Контекстуално учење	иницијално	12.02	-1.38		
		финално	16.11			
	Деконтекстуално учење	иницијално	29.18			
		финално	26.24	0.99		
		Укупни	22.00		0.483	.487

Напомена. Mran – просјечни ранг; Mrez – Просјечно одступање; L – Пури – Сенов статистик базиран на χ^2 расподјели; p – ниво значајности.

Уз контролу иницијалних разлика међу ученицима у завршном мјерењу детектоване су статистички значајне разлике на двије образовне варијабле: *прерада информација* ($L_{(1)}$ = 8.65, p = .003) и *тест рјечника* ($L_{(1)}$ = 4.94, p = .026) 16.28, p < .001). Контекстуално учећи ученици су на оба теста остварили у просјеку статистички значајно већи резултат у односу на ученике који су учили деконтекстуално у настави: *прерада информација* (M_{KON} = *27.60*, M_{DEKON} = *21.67*); *тест рјечника* (M_{KON} = *96.48*, M_{DEKON}=91.89). Иако су и на преосталим образовним варијаблама *брзина читања у себи*, *знање из српског језика* и *познавање природе* ученици контекстуалним учењем остварили веће просјечне скорове, магнитуда регистрованих разлика није била довољна да би разлике били и статистички значајне. Како је већ раније истакнуто, компариран је релативно мали број ученика (n= 43) што је посљедично детерминисао да само разлике више магнитуде буду означане као статистички значајне.

Саставни дио ове хипотезе чинила је и евалуација разлика у васпитним постигнућима ученика у традиционалној настави који су учили контекстуално и оних који су учили деконтекстуално. Како је већ поменуто васпитни ефекати евалуирани су у осам сљедећих варијабли: вербалне креативности, еколошке вриједности, мета вјештине и мотивација: *еколошке вриједности, мета вјештине–самопроцјена, мета вјештине–управљање размишљањем*, *мета вјештине–саморегулација, вањска мотивација, унутрашња мотивација, амотивација и вербална креативност.*

Табела 22. *Аритметичке средине и стандардне девијације за мјере резултата мјерења васпитних постигнућа у традиционалној настави у условима деконтекстуалног и контекстуалног учења*

	Контекстуално учење				Деконтекстуално учење			
	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Еколошке вриједности	38.60	6.04	43.16	6.10	36.50	7.47	35.22	4.60
Самопроцјена	26.00	4.30	27.08	2.75	27.50	3.52	29.11	2.67
Управљање размишљањем	10.36	2.11	9.64	1.55	11.56	5.31	11.06	2.62
Саморегулација	12.72	1.24	14.28	5.38	15.17	4.64	13.72	3.04
Вањска мотивација	42.20	4.34	41.72	2.82	44.28	4.09	47.11	3.35
Унутрашња мотивација	46.24	6.14	51.00	10.84	44.61	4.00	33.67	6.48
Амотивација	8.48	3.54	7.04	1.20	9.94	2.85	13.33	2.51
Вербална креативност	40.76	12.33	49.96	12.69	38.56	10.06	33.64	12.21

Напомена. M –Аритметичка средина; SD – Стандардна девијација.

Под утицајем контекстуалног учења у завршној евалуацији није дошло до значајних промјена у просјечним вриједностима на тестовима васпитних ефеката осим на супскали *унутрашње мотивације* гдје је детектован благи прираштај у односу на иницијално мјерење (Δ_M = 4.56) и *вербалној креативности* (Δ_M = 9.20). Занимљиво је да је у условима контекстуалног учења дошло до смањења просјечног скора на тесту *амотивације* (Δ_M = -1.44), док је на истој мјери у условима деконтекстуалног учења у завршном мјерењу дошло до супротног тренда: пораст просјечног скора (Δ_M = 3.39). Вриједи истаћи да је у финалном мјерењу, у односу на иницијално мјерење, регистрована нижа просјечна вриједност код ученика који су деконтекстуално учили (Δ_M = -4.92). Флуктуација скорова на свим мјерама васпитних ефеката умјереног је интензитета и оквирно је иста за обје групе и у оба мјерења. Комплетан преглед мјера за све варијабле из домена васпитних постигнућа приказан је у табели 20.

Резултати анализе коваријансе показали су да само на тесту *мета вјештине саморегулација* нису детектоване статистички значајне разлике (F (1, 43) = 0.65, p= .422) између група, док су на осталим тестовима васпитних ефеката евидентиране статистички значајна разлике. Најрелеватнији статистички показатељи поступка тестирања разлика приказани су у табели 23.

Табела 23. *Преглед резултата анализе коваријансе на тестовима васпитних ефеката: еколошке вриједности, мета вјештине и мотивација као функција услова учења са скоровима са предтеста као коваријатом*

Васпитна мјера	Извор варијабилитета	*df*	*SS*	*MS*	*F*	*p*	η_p^2
Еколошке вриједности	Коваријата	1	92.42	92.42	3.17	.082	
	УСЛОВ	1	543.80	543.80	18.70	<.001	.319
	Грешка	40	1163.21	29.08			
	Укупно	43	70368.00				
Мета вјештине-самопроцјена	Коваријата	1	11.66	11.66	1.59	.214	
	УСЛОВ	1	35.31	35.31	4.83	.034	.108
	Грешка	40	291.25	7.299			
	Укупно	43	33891.00				
Мета вјештине-управљање размишљањем	Коваријата	1	2.04	2.04	0.47	.495	
	УСЛОВ	1	18.46	18.46	4.27	.045	.097
	Грешка	40	544.33	8.780			
	Укупно	43	6699.00				
Мета вјештине-саморегулација	Коваријата	1	29.87	29.87	1.44	.236	
	УСЛОВ	1	13.56	13.56	0.65	.422	-
	Грешка	40	824.77	20.62			
	Укупно	43	9342.00				
Вањска мотивација	Коваријата	1	14.86	14.86	1.61	.211	
	УСЛОВ	1	256.18	256.18	27.85	<.001	.410
	Грешка	40	367.95	9.19			
	Укупно	43	83847.00				
Унутрашња мотивација	Коваријата	1	86.50	86.50	1.00	.323	
	УСЛОВ	1	3230.21	3230.21	37.43	<.001	.483
	Грешка	40	3451.49	86.28			
	Укупно	43	88965.00				
Амотивација	Коваријата	1	1.08	1.08	0.306	.583	
	УСЛОВ	1	378.42	378.42	106.98	<.001	.728
	Грешка	40	141.48	3.53			
	Укупно	43	4555.00				

Напомена. df – степени слободе; SS – сума квадрата; MS –просјечни квадрати; F – F тест; p – ниво значајности; η^2 *– мјера величина ефекта: квадрирана ета.*

Највиши степен разлика детектован је на супскали *амотивације* гдје је објашњено око 70% варијансе ($F(1, 43) = 106.98$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .728$ са 95% *IP* од 0.82 до 2.65) различитим условима поучавања. Ученици у условима деконтекстуалног учења у настави (M =13.33) остварили су статистички значајно веће скорове у односу на ученике који су контекстуално учили (M = 7. 04). У истом смијеру биле су и разлике на тесту *вањска мотивација* ($F(1, 43) = 27.85$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .410$ са 95% IP од 0.13 до 0.85) гдје су ученици деконтекстуалним учењем (M = 47. 11) остварили статистички значајно виши просјечни скор у односу на контекстуално учење (M = 41. 72). Експерименталним утицајима објашњено је око 40 % варијансе. На мјери *унутрашње*

мотивације ученици контекстуалним учењем (M = 51. 00) остварили су статистички значајно већи скор ($F(1, 43) = 37.43$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .48$ са 95% *ІР* од 0.21 до 1.07) у односу на контролну групу ($M = 33.67$). Различитим условима било је могуће објаснити око 50 % варијансе разлика. Експериментални фактор показао се ефикасним и на тесту еколошких вриједности гдје је истим било могуће објаснити око 32% варијансе. Контекстуалним учењем остварен је статистички значајно већи просјечни скор ($F(1, 43) = 18.70$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .31$ са 95% *ІР* од 0.06 до 0.63). На тесту мета вјештина експериментални утицај био је статистички значајан али мање магнитуде: *Мета вјештине-самопроцјена* ($F(1, 43) = 4.83$, $p = .034$, $\eta_p^2 = .11$ са 95% *ІР* од 0.00 до 0.26). *Мета вјештине-управљање размишљањем* ($F(1, 43) = 4.27$, $p = .045$, $\eta_p^2 = .10$ са 95% *ІР* од 0.00 до 0.25), експериментални утицај био је одговоран за објашњење око 10% варијансе. На оба теста контекстуално учећи ученици су остварили статистички значајно веће просјечне скорове.

Табела 24. *Преглед резултата анализе коваријансе на тесту вербалне креативност у финалном мјерењу као функција услова учења са скоровима са иницијалног мјерења као коваријатом*

Образовне мјере	услови	Мјерење	*Mran*	*MRez*	*L*	*p*
Вербална креативност	Контекстуални	иницијално	19.86	-6.56		
		финално	13.97			
	Деконтекстуални	иницијално	23.54	4.72		
		финално	27.78			
		Укупно	22.00		16.286	< .001

Напомена. Mran – Просјечни ранг; Mrez – Просјечно одступање; L – Пури-Сенов статистик базиран на χ^2 расподјели; p – ниво значајности.

На тесту вербалне креативности ученици су контекстуално учећи у просјеку остварили већи степен напретка у вербалној креативности у односу на ученике који су деконтекстуално учили ($L_{(1)} = 16.28$, $p < .001$). На основу добијених резултата констатујемо да је потврђена истраживачка хипотеза: *Ученици млађег школског узраста постиће у просјеку статистички значајно већа васпитно-образовна постигнућа контекстуалним учењем у традиционалној настави него деконтекстуалним учењем у традиционалној настави парцијално је потврђена.* Ученици су контекстуалним учењем остварили веће резултате на двије варијабле у оквиру образовних ефеката: *прерада информација, тест рјечника.* Поред тога, ученици су контекстуалним учењем остварили „бољи“ васпитни ефекат у доменима *еколошких вриједности, мета вјештина, мотивације и вербалне креативности.*

Рекапитулација резултата емперијског истраживања

На основу проведених анализа добијених резултата експерименталног истраживања може се констатовати да су потврђене све појединачне хипотезе у оквиру посебне хипотезе: *Ученици млађег школског узраста постиће у просјеку значајно већа образовна постигнућа контекстуалним учењем него деконтекстуалним учењем.* Тиме је та посербна хипотеза у потпуности потврђена, јер су ученици контекстуалним учењем остварили статистички значајно већа образовна постигнућа на шест од укупно седам тестова: *разумијевање прочитаног текста одређивање чињеница* ($F(1, 127) = 8.72$, $p = .004$, $\eta^2 = .06$, са 95% *ІР* од .04 до .09), *прерада и схватање информација* ($L_{(1)} = 43.56$, $p < .001$), *култура писменог изражавања* ($F_{(1, 127)} = 3.81$, $p = .050$, $\eta_p^2 = .064$, са 95% *ІР* од 0.00 до 0.11), *брзина читања у себи* ($L_{(1)} = 24.01$, $p < .001$), *тест рјечника* ($L_{(1)} = 6.35$, $p = .012$), *тест знања из српског језика* ($L_{(1)} = 4.19$, $p = .041$) и *познавања природе* ($L_{(1)} = 8.47$, $p = .004$).

Друга посебна хипотеза: *У настави млађег школског узраста значајно су већи васпитни ефекти контекстуалног него деконтекстуалног учења у настави* дијелом је потврђена, јер је потврђена већина појединачних хипотеза како су ученици контекстуалним учењем у настави остварили значајно већа васпитна постигнућа у сфери еколошких вриједности и мотивације: *еколошке вриједности* ($F_{(1, 127)} = 13.88$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .099$ са 95% *ІР* од 0.02 до 0.25), *екстринзичне мотивација* ($F_{(1, 127)} = 46.33$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .267$ са 95% *ІР* од 0.17 до 0.61), *интринзичне мотивација* ($F_{(1, 127)} = 163.59$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .563$ са 95% *ІР* од 0.81 до 1.79), *амотивација* ($F_{(1, 127)} = 324.56$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .719$ са 95% *ІР* од 1.74 до 3.37) и *вербална креативност* ($L_{(1)} = 34.79$, $p < .001$).

Дијелом је потврђена трећа посебна хипотеза: *Ученици млађег школског узраста постиће у просјеку статистички значајно већа образовно-васпитна постигнућа контекстуалним учењем у иновативној настави (респонсибилна настава, различити нивои сложености) него контекстуалним учењем у традиционалној настави.* Ученици који су контекстуално учили у иновативној настави статистички значајно су остварили већа образовна постигнућа на тестовима: *култура писменог изражавања* ($F_{(2, 66)} = 4.48$, $p = .015$; $\eta_p^2 = .126$ са 95% ІР од .00 до .36), *брзина читања у себи* ($L_{(2)} = 25.42$, $p < .001$), *тест рјечника* ($L_{(2)} = 6.15$, $p = .046$) и *тест знања из српског језика* ($L_{(2)} = 9.02$, $p = .011$).

У васпитној сфери ученици у иновативној настави остварили су у просјеку статистички значајно већи скор на *мета вјештини самопроцјена* ($F_{(2, 66)}$ = 13.88, p = .017, η_p^2 = .123 са 95% *ІР* од 0.131 до 0.816) као и мањи степен *амотивације* (F = 3.25, p = .045, ηp2 = .095 са 95% *ІР* од 0.00 до 0.293) у односу на ученике који су били поучавани посредством традиционалне наставе. Тиме су потврђене те појединачне хипотезе.

И посљедња четврта посебна хипотеза парцијално је потврђена, а гласила је да: *Ученици млађег школског узраста постиже у просјеку статистички значајно већа образовно-васпитна постигнућа контекстуалним учењем у традиционалној настави него деконтекстуалним учењем у традиционалној настави, јер је потврђен један број појединачних хипотеза.* Контекстуалним учењем ученици су остварили у просјеку веће резултате на три теста којима су мјерени образовни ефекти: *одређивање чињеница* ($F_{(1, 43)}$ = 9.17, p = .004, η_p^2 = .19, са 95% *ІР* од 0.01 до 0.39), *прерада и схватање информација* ($L_{(1)}$ = 8.65, p = .003) *тест рјечника* ($L_{(1)}$ = 4.94, p = .026). Поред тога, ученици у условима контекстуалног учења остварили су „бољи“ васпитни ефекат у домену *еколошких вриједности* ($F_{(1,43)}$ = 18.70, p < .001, η_p^2 = .31 са 95% *ІР* од 0.06 до 0.63), *амотивацији* $F_{(1, 43)}$ = 106.98, p < .001, η_p^2 = .728 са 95% *ІР* од 0.82 до 2.65), *вањској мотивацији* ($F_{(1, 43)}$ = 27.85, p < .001, η_p^2 = .410 са 95% *ІР* од 0.13 до 0.85), *унутрашње мотивације* ($F_{(1, 43)}$ = 37.43, p < .001, η_p^2 = .48 са 95% *ІР* од 0.21 до 1.07), *Мета вјештини–самопроцјена* ($F_{(1, 43)}$ = 4.83, p = .034, η_p^2 = .11 са 95% *ІР* од 0.00 до 0.26), *Мета вјештини–управљање размишљањем* ($F_{(1, 43)}$ = 4.27, p = .045, η_p^2 = .10 са 95% *ІР* од 0.00 до 0.25) као и у области *вербалне креативности* ($L_{(1)}$ = 16.28, p < .001).

Дјелимично је потврђена наша главна теза: *Ученици млађег школског узраста постижу у просјеку статистички значајно веће образовно-васпитне резултате контекстуалним учењем него деконтекстуалним учењем у настави.* Образовни учинак контекстуалног учења у настави потврђен је у шест од седам образовних области: брзина читања, разумијевање прочитаног текста и прерада информација, култура писменог изражавања, тест рјечника и систематска знања из познавања природе. Идентификовани су сљедећи васпитни ефекти контекстуалног учења у настави: ниво еколошке свијести, мотивације и вербалне креативности. Развој метакогнитивних вјештина контекстуалним учењем у настави није значајно интензивиран.

Разлози за такве идентификоване васпитно-образовне ефекте контекстуалног учења у настави наведени су у претходним анализама и дискусијама.

ЗАКЉУЧЦИ

Константно трагање за иновативним и ефикаснијим моделима образовно-васпитног рада, тежња ка усавршавању рада, којим се превазилазе проблеми дидактичко-методичке праксе, наметнула је контекстуално учење, као својеврстан изазов. Тежња ка отварању нових педагошко-дидактичких видика указала је на контекстуално учење у настави којим би се интезивирао развој стваралачког и креативног мишљења и успјешније стицање функционалног знања без анимозитета и присиле са високим степеном мотивисаности за рад ученика, довела је до теоријског заснивања и реализације овог експерименталног истраживања.

У теоријском смислу недовољно разјашњен феномен контекст с аспекта психолошко-пеагошког и дидактичко-методичког оквира наметнуо је потребу дубљег, студиознијег и систематичнијег приступа сагледавања овог проблема.

Контекстуално учење и поучавање дјеце било је неминовно и природно понашање још у првобитној заједници. Било је спонтано и непосредно поучавање у оквиру практичних, одбрамбених, ритуалних и других животних активности. Током развоја цивилизације контекстуално учење бива замијењено ванконтекстуалним сазнавањем у настави, гдје постаје више наметнуто, догматско, репродуктивно, формализовано и недовољно примјењивано. Плејада педагошких мислилаца увиђа тај несклад и тежи да га ријеши у концепцијама нових и алтернативних школа, односно педагошко-дидактичких праваца. Иако се сматра да је Дјуји зачетник идеје о контекстуалном приступу учењу и поучавању са својим дуализмом образовања и прагматизмом, ипак руски научник Вербиитцки је утемељивач контекстуалне наставе (теорија и систем образовања изграђен за услове струковног и вишег техничког професионалног образовања инспиративни за општу примјену на свим нивоима и врстама школа и образовања). Значајан допринос и поглед на контекстуално учење налазимо и код америчких научника посљедњих тридесетак година, тако да се почињу назирати начела, модели, стратегије и психолошки приступи контекстуалном учењу и поучавању (Роџерс, Бровн, Џонсон).

Након теоријског утемељивања, операционализовано је припремљено и реализовано истраживање ефеката контекстуалног учења у настави током једне школске године у градској бијељинској школи у петом разреду у настави српског језика и познавања природе.

Примјењено је контекстуално учење у традиционалној и у два модела иновативне наставе (респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености). Циљ експерименталног истраживања је био испитати колико контекстуално учење наспрам деконтекстуалног учења у традиционалној настави и у моделима иновативне наставе доприноси повећању образовно-васпитних ефеката. У експерименту су биле укључене три експерименталне и три контролне групе, односно експериментална група (Е1) са претежно контекстуалним учењем у респонсибилној настави и контролна група (К1) са претежно деконтекстуалним учењем у респонсибилној настави, експериментална група (Е2) са претежно контекстуалним учењем у настави различитих нивоа сложености и контролна група (К2) са претежно деконтекстуалним учењем у настави различитих нивоа сложености, експериментална група (Е3) у којој је преовладавало контекстуално учење у традиционалној настави и контролна група (К3) у којој је преовладавало деконтекстуално учење у традиционалној настави. Педагошко-дидактички експеримент одвијао се у неколико фаза: иницијално испитивање (све релевантне варијабле), увођење и праћење експерименталног фактора, финално испитивање (све релевантне варијабле), обрада, анализа и синтеза резултата истраживања.

Респонсибилну наставу, као модел савременог иновативног наставног рада, одабрали смо првенствено због њене препознатљивости у односу на одговорности ученика и наставнка за партиципацију у демократском избору и активном остваривању педагошки релевантних и дидактичко методички прикладних активности. Ако овоме додамо да је респонсибилна настава условљена антрополошко-психолошким статусом њених носилаца, затим одређеним социјално културолошким факторима и да амбијенталним школским рјешењима придаје посебан значај, све ово иде у прилог чињеници да су ови фактори повољни за развој контекстуалног учења и поучавања.

Контекстуано учење у настави различитих нивоа сложености имало је своје упориште јер овај модел има обиљежја која на основу јасних дидактичких смјерница омогућавају ученику да на основу личног напредовања прелази из једноставније ка сложенијој фази учења, дајући могућности активне позиције ученика и интензивирања образовања, васпитања и самоваспитања ученика.

Веома охрабрујући резултати истраживања указују да наша претпоставка да ће ученици млађег школског узраста остварити у просјеку већа образовна постигнућа

контекстуалним учењем у традиционалној и иновативној настави него ученици који су учили деконтекстуално у истим моделима наставе, потврђена је у већини зависних варијабли. У складу са теоријским полазиштима и очекивањима очекивано ученици који су радили у условима контекстуалног учења су развили већу брзине читања у себи, показали боље разумијевање и прераду информација, побољшали рјечник тј. (флуентност ријечи) и културу писменог изражавања и показали већи ниво знања из предмета познавање природе.

Према повећаним образовним постигнућима можемо говорити о значајној предности контекстуалног у односу на деконтекстуално учење у настави и то у свим областима, осим на тесту знања из српског језика гдје је процјењено знања код ученика мање изражено у односу на ученике који су учили деконтекстуално. Мада су и остала слична истраживања дала различите резултате ова „аномалија“ остаје да се разматра у оквирима недовољно ефикасних вјежби контекстуалног учења или можда питања да ли је напредак у знању матерњег језика дијелом резилијентан, односно инваријантан у односу на начин рада са ученицима.

Контекстуално учење имало је најзначајнији утицај код ученика у брзини читања, што је директно условило и боље учинке у разумијевању и преради информација. Такође, контекстуалним учењем изражен је велики утицај на образовна постигнућа у настави познавања природе. Треба нагласити да је код ученика који су радили у условима деконтекстуалног учења прогрес у образовним постигнућима знатно мање изражен, а чак долази до незнатног пада у образовним постигнућима у брзини читања, разумијевању чињеница и знању из граматике и правописа.

Добијени резултати указују на већи образовни ефекат контекстуалног учења у настави у односу на деконтекстуално учење у настави у истраживаним сферама. Недвосмислени доминантнији образовни учинак експериментално реализованог контекстуалног учења у односу на деконтекстуално учење није изненађење, јер је имало за циљ превазилажење слабости доминирајућег догматског и објашњавалачко-репродуктивног рада у традиционалној настави.

Креиран је и експериментално остварен систем вјежби контекстуалног учења које проширују просторе интензивнијег интелектуалног ангажовања ученика и реализују „такве дидактичке поставке и концепције које стављају у фокус индивидуалност сваког појединог ученика, са свим његовим потенцијалима, животним позицијама, сазнајним и откривалачким потенцијалима начина учења и поучавања и

извора информисања, чиме се не увећавају само његова образовна постигнућа и когнитивни капацитети, већ се интернализују специфичне емоционално-вољне димензије и етичко-хуманистичке вриједности до појединачних максимално могућих персоналитета“ (Илић, 2015, стр. 651).

Истраживањем су идентификовани васпитни ефекти контекстуалног учења у настави па претпоставка да ће експериментални програм имати утицај на прогрес ученика и у васпитном домену није се показала исправна у потпуности. Систем вјежби контекстуалног учења у експерименталном програму био је фокусиран на сфере: бољу мотивацију, активну и позитивну оријентацији ка учењу (развој метакогнитивних вјештина), развој еколошке свијести и вербалну креативност.

Чињеница је да је за значајно повећање васпитних ефеката потрабан дужи временски период, индивидуални приступ, дјеловање изван школских оквира и други циљани фактори, као и сам систем друштвених вриједности у којем се крећемо. У наше истраживању установљен је дјелимичан васпитни утицај експерименталног програма. Утврђено је дејство експерименталног фактора, односно система вјежби контекстуалног учења на развој еколошке свијести ученика, бољу мотивацију за учење и вербалну креативност. Систем експерименталних вјежби контекстуалног учења није остварио значајан учинка на интензиван развој метакогнитивних вјештина учења (самопроцјена, управљање размишљањем и саморегулација).

Васпитни утицај контекстуалног учења на развој еколошке свијести није се односио само на наставну тему екологије у петом разреду основне школе. Немогућност одступања од уобичајеног Наставног плана и програма, као и епидемија изазвана вирусом (COVID-19), сузили су дијапазон дјеловања експерименталног фактора (није реализована школа у природи гдје је планиран систем еколошких радионица, заједничке еколошке акције и сл.). Сматрамо да би експериментални фактор изазвао веће васпитне ефекте да није било ометајућих фактора.

Вјежбама контекстуалног учења постигнут је интензивнији развој пожељне интринзичне мотивације за учење. Посредством контекстуалног учења ученици су имали „хијерархијски“ бољу мотивацију за рад, па је оправдана тежња за примјеном вјежби контекстуалног учења у свакодневном васпитно-образовном раду са ученицима, знајући које све пожељене ефекте унутрашња мотивација има на развој и формирање позитивних васпитних и образовних навика ученика.

Модел вјежби контекстуалног учења показао се дјелотворнији у развоју вербалне креативности ученика у односу на рад гдје је преовладавало деконтекстуално учење у коме је дошло до регресије у области вербалне креативности према компарацији иницијалног и финалног стања у контролној групи. Питање креативности, укључујући и вербалну, спада у домен насложенијих питања дјечије природе, а с аспекта савременије педагошко-психолошке мисли непрестана је тежња за њеним развојем у настави. Нека експериментална истраживања дала су позитивне учинке развоја вербалне креативности у иновативној настави (Илић, Квашћев). Веома често на креативни процес се гледа као на нешто неорганизовано, спонтано, неозбиљно, без обзира што је у научном смислу креативност продукт дисциплинованог размишљања, давања прилике ученицима да рјешавају проблеме и представе властите креативне идеје. У вјежбама контекстуалног учења је дато мноштво могућности креативног рада ученика али ограничења су поново у оквирима исхода, положаја појединца у систему, деконтекстуалног уџбеника и слично. Без обзира што се на креативност гледа као крајње индивидуалну особину и што се сматра да се на развој креативности утиче у оквиру крајње индивидуално прилагођених програма, наше истраживање је повод за даље анализе овог битног педагошког-психолошког феномена на који је могуће утицати али ипак у другачијим приступима у васпитно-образовном раду и иновативним моделима учења у настави.

Контекстуално учење у нашем експерименталном истраживању није имало значајан учинак у развоју метакогнитивних вјештина (самопроцјене, управљања размишљањем и саморегулације). У сличном истраживању (Спасојевић, Илић, 2019) контекстуалне вјежбе су утицале на развој метакогнитивне вјештине и то на област управљања размишљањем. Треба узети у обзир чињеницу да је за развој метакогнитивних вјештина и уопште васпитних ефеката, поред развојних потенцијала, социјалних компоненти потребан дужи временски период и то су подручја која се спорије одвијају у односу на образовне.

У раду нас је занимало да ли су ефекти контекстуалног учења у иновативној настави већи од ефеката контекстуалног учења у традиционалној настави?

Ученици који су контекстуално учили у настави, статистички значајно су остварили већа образовна постигнућа док је у оквирима васпитних ефеката установљен утицај на већу мотивисаност за учење. Под утицајем контекстуалног учења у иновативним моделима наставе најизражена образовна постигнућа су у: култури писменог

изражавања (у свим композицијско- формалним компонентама), брзини читања у себи, развоју рјечника и нивоима знања из правописа и граматике.

Интересантна су остварења резултата контекстуалног учења у иновативним моделима. Систем вјежби контекстуалног учења највеће је утицао на брзину читања у настави различитих нивоа сложености, потом традиционалној настави и на крају у респонсибилној настави.

На тесту ријечника навеће скорове остварила је група која је контекстуално учила у иновативном систему респонсибилне наставе, затим у настави различитих нивоа сложености и на крају у традиционалној настави. На преосталим образовним постигнућима предност контекстуалног учења установљена је у респонсибилној настави, али та постигнућа нису статистички значајна.

И на крају провјера образовно-васпитних домета утицаја контекстуалног учења у моделу традиционалне наставе указала је на интересантну педагошку стварност. У условима контекстуалног учења ученици су напредовали у одређивању чињеница, преради информација и развијености рјечника.

Програм контекстуалног учења показао се бољи у васпитним ефектима, односно ученици су били више мотивисани, значајније су развили властиту еколошку свијест и у доменима метакогитивних процеса боље развили мета-вјештину самопроцјене и вербалне креативности. Рад у условима контекстуалног учења у традиционалном моделу наставе показао се ефикасан.

Резултати овог експерименталног истраживања могу бити поуздана основа за дубља и систематичнија педагошко-психолошка и дидактичко-методичка проучавања контекстуалног учења у настави, а све с циљем стицања потпунијег функционалног знања, продуктивних умијећа, развоја стваралачких способности и просоцијалног понашања ученика.

ЛИТЕРАТУРА:

Bandura, A. (1977). Self-efficasy: Toward a unifaying theory of behavioral change. *Psyhological Review*, 84, 191-215.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind Northvale*: Jason Aronsoninc.

Biggs, J. B., Kembler, D., Leung, D. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Jurnal of Educational psyhology*, 71, 133 – 149.

Brown, B. L. (1987). Metacignition, executive control, self/regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert&R Kluwe, eds., Metacognition, Motivation, and Understanding (pp. 65 -116). Hillsdale, NJ:Erlbaum.

Brown, B. L. (1998). Aplying Constructivisim in Vocational and Career Education. Information, Information Series no. 378. Columbs: *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and vocational Education, Center on Educational and Trainig for Employment*, the Ohio State University.

Brown, T. A. (2015). *Methodology in the social sciences. Confirmatory factor analysis for applied research (2nd ed.).* The Guilford Press.

Bruner, J. S. (1966). *Studies in Cognitive Browth*. New York: Jonh Wiley.

Вербицкий, А. А. (2004). *Компетентностный подход и теория контекстного обучения.* Москва: ИЦ ПКПС, 84. стр.

Verbitsky, A., A. Kalashnikov, V.G. (2010). (*Category of "Contekst" in Psychology and Pedagogocs).* Moscow: Logos.

Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Sabrana dela III, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

G.Schraw,R.S.Dennison, Assessing, Metacognitive Awareness, *Contemporary Educattional Psychology*, 19, 1994.

Gardner, H. (1993). Frames of mind: *The Theory of Multiple Intelligences*. NY: BasicBooks.

Garner, R., Alexsander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unswered question. *Educational Psyhologyst*, 24 (2), 143-158.

Goleman, D.(1999). *Emocionalna inteligencija.* Geopoetika. Beograd.

Guay, F. Ratelle, C. F.& Chanal, J. (2008). Optimal Learning in optimal Contexts: The roleof Self-Determination in Education. *Canadian Psychology*, Vol. 49, No.3, 233-240.

de Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Bussines Management.* Little, Brown & Company.

Dewey, J. (1952). *Experience and Education*. New York: The McMillan Company.

Diamantopoulos, A., & Siquaw, J. (*2000). Introducing LISREL: A guide for the uninitiated. Thousand Oaks,* CA: Sage.

Драгић, Ж. (2019). *Рецепција књижевног текста у моделима развијајуће наставе код млађег школског узраста.* Необјављена докторска дисертација. Бања Лука: Филозофски факултет.

Драгић, Ж., Јоргић, Д. (2019). *Брзо читање и школски успјех ученика.* Бања Лука: Филозофски факултет и АРТ СЦЕНА д.о.о.

Edling, I. V. (1971). *Individualiyed Instruction,* A Manuel from Administrators, oregon state University.

Edwards, L. (1993). Applied Analysis of Variance in Behavioral Science. Taylor & Francis.

Ellard, J. H. & Rogers, T. B. (1993). Teaching questionnaire construction effectively: The Ten Commandments of question writing. *Contemporary Social Psychology*, 17(1), 17–20.

Enciklopedija leksikografskog zavoda, 3. (1967). Jugoslovenski leksikografski zavod. Zagreb, MCMLXVII.

Zeinder, M., Boekearts, M. I Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation. Directions and Challenges for Future Research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich I M. Zeinder (Ur.) *Handbook of Self-regulation* (pp. 749-768). San Diego, CA: Academoc Press.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman I D. H. Schunk (Ur.), Self-regulated learning and academic achievement*: Theoretical perspectives*, (2nd ed., pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Учитељски факултет. Београд.

Илић, М. (2015). Учење и поучавање у ефикасној настави. *Учење и настава,* I(1), 11-30.

Илић, М. (2017). Контекстуализована настава у теорији и пракси. *Зборник Бањалучки новембарски сусрети.* Бања Лука: Филозофски факултет, 391-408.

Илић, М. (2019). *Расправе о савременој настави и дидактици*. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.

Ilić, M. (2020). *Didaktika.* Banja Luka: Filozofski fakultet.

Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: what it is and why it`s here to stay.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC.

Karsenti, T. P., & Thibert, G. (1996, April 8-12). A motivation scale for elementary-school children: Refining the extrinsic/intrinsic dichotomy. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York, NY.

Kvaščev, R. (1978). Psihološki problemi vaspitanja i obrazovanja. *Psihologija* 4-5.

Klajić, B. (1978). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Exsperience as hte Source of Learning and Development.* Enlewood Cliffs, NJ: Prantice Hall.

Krnjaja, Ž. (2014). Ideologije obrazovnih programa: Šta očekujemo od obrazovanja, Stanje i perspektive u Srbiji. *Sociologija,* Vol LVI, (2014), Broj 3.

Кундачина, М. (2010). *Еколошко васпитање*. Учитељски факултет у Ужицу. Ужице 2010.

Lewis-Beck, M. S., Bryman, A., & Liao, T. F. (2004). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Little, R.J.A. & Rubin, D.B. (1987). *Statistical analysis with missing data*. New York: Wiley.

G. Schraw, R. S. Dennison, Assessing, Metacognitive Awareness, *Contemporary Educattional Psychology,* 19, 1994. стр, 460-470.

Maričić, S. i Milinković, N. (2017). Udžbenik u stvaranju uslova za kontekstualni pristup učenju sadržaja algebre u početnoj nastavi matematike. *Zbornik radova*, Pedagoški fakultet u Užicu, XX (19), 117-130.

Mertler, C. A., Vannatta, R. A., & LaVenia, K. N. (2021). Advanced and Multivariate Statistical Methods: *Practical Application and Interpretation* (7th ed.). Routledge.

McCelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. I Lowel, E. L. (1953). *The Achievement Motive.* New York: Apleton-Century-Crofts.

Mertler, C. A., Vannatta, R. A., & LaVenia, K. N. (2021). Advanced and Multivariate Statistical Methods: *Practical Application and Interpretation* (7th ed.). Routledge.

Momirović, K. (1997). O realnoj egzistenciji psiholoških konstrukata. u: Momirović Konstantin [ur.] *Provera egzistencije psiholoških konstrukata*. Filozofski fakultet - Institut za psihologiju.

Newton, R. R., & Rudestam, K. E. (1999). Your statistical consultant: Answers to your data analysis questions. Sage Publications, Inc.

Newmann, F., M., Wehlage, G., G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership.* 50 (7), 8/12.

Павловић, З. (2003). Контекстност интерактивног учења. *Наша школа 1-2,* 226-239.

Павловић, З. (2016). *Презентовање знања у уџбеницима физике*. Филозофски факултет Источно Сарајево.

Павловић, З. (2016). *Контекстност учења у виртуелној стварности*. Наука и стварност, Зборник радова, Филозофски факултет Источно Сатајево.

Павловић, З. (2017). *Примјена аналогија у учењу и настави*. Графид д. о.о. Бања Лука.

Павловић, З. (2016). *Презентовање знања у уџбеницима физике*. Филозофски факултет Источно Сарајево.

Piaget, J. (1985). *The Equilibration of Cognitive Strructure.* Chicago: Chicago University Press.

Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich I M. Zeinder (Ur.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Laerning in Collage Students. *Educational Psyhology Review*, 16, 385-407.

Piters, R. Stanley (2012). Ciljevi obrazovanja-pojmovno istraživanje. *Reč,* god 18, Broj 28, 11-41.

Purković, D., Brezjak, J. (2015). Kontekstualni pristup učenju i poučavanju u nastavi temeljnog tehničkog odgoja i obrazovanja. *Školski vijesnik*, 64 (1), 131-152.

Putnam, A. R. (2001). Problem/Based Teaching and Learning in Technology Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465039.pdf

Puri, M. L. & Sen, P. K. (1969). Analysis of covariance based on general rank scores. *Annals of Mathematical Statistics* 40, 610-618.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, Deci, Edward. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: ClassicDefinition and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25. 54-67.10.1006/ceps.1999.1020.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. U: E. L. Deci I R. M. Ryan (ur), *Handbook of self-determination reserch* (183-205). University of Rochester press.

Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: research findings and policy implications. *Child Development*. Vol. 54 No.1, 1-29.

Rogers, A., Weinbaum, A. (1995). Contextual Learning*: A Critical Aspect of School to Work Transition Programs*. http:/niwl.thi360.org /pdfs /Contekst Learning.pdf (2.3.2020).

Sceier, M. F. I Carver, C. S. (2003). Goals and confidence as self-reulator elements underlying health and illness behaviour. In L.D. Cameron I H Leventhal (Ur.), *The Self – regulation of Healt and Illness Behaviour* (pp. 17-41). London: Routledge.

Schunk, D. (2005). Commentary on self/regulation in school context. *Learning and Instruction*, 15 (2005), 173-177.

Schultz, W. (1980). Die lerntheorezische Didaktik. *Westermanns Pad, Beitrage*, 32,2.

Спасојевић, В., Илић, М. (2021). Образовни ефекти контекстуалног учења у настави српског језика. *Иновације у настави*, XXXIV, 2021/3, стр. 61-75.

Sternberg J. R. (2009). *The Essential.* Springer Publishing Company LLC.

Степанский, В. И. *(2006). Психоинформация. Теория. Эксперимент.* Москва: Московский психолого-социальный институт.

Шпијуновић, К., Маричић, С. (2017) Контекстуални приступ учењу и поучавању у почетној настави математике. *Бањалучки новембарски сусрети* 2016, Филозофски факултет, Бања Лука.

West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56–75). Sage Publications, Inc.

Wilkinson, L., & Task Force on Statistical Inference, American Psychological Association, Science Directorate (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist, 54*(8), 594–604. https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.8.594

Fajgelj, S. (2013). *Psihometrija: Metod i teorija psihološkog mjerenja* (4. dopunjeno izdanje). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Hair, J. E., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis*. (8th ed.). Prentice-Hall.

Hamilton, J., Singwhat, T. (2010). Teaching and learning: ASEM blended learning system approach, *Higher Education Research and Development* (HERD), 29 ,1-16.

Harwell, M. (2003). Summarizing Monte Carlo results in methodological research: The single- factor, fixed-effects ANCOVA case. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 28, 45–70.

Hentig, Harmut. 1997. *Humana škola*. Zagreb: Educa.

Huitema B.E. (2011). The analysis of covariance and alternatives: *Statistical methods for experiments, quasi-experiments,* and single-case studies (2nd edn). Hoboken, NJ: Wiley.

Huck, S. W. (2008). *Statistical Misconceptions* (1st ed.). Routledge.

Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1969). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.

Crawford, M. L. (2001). *Teaching contextually: Research, rationale and technique: for improving student motivation and achievement in mathematics and science*. Waco,TX: CCI Publishing, Inc.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Crocker, L. & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory.* Mason, OH: Cengage.

Thorndike, J. W. (2000). *The psychology of arithmetic.* New York: MacMillan.

Wilcox, R. R. (2003). *Applying contemporary statistical procedures*. San Diego, CA: Academic.

Wothke, W. (1993). Nonpositive definite matrices in structural modeling. In Bollen, K.A. & Long, J.S. [Eds.], *Testing structural equation models* (pp. 256–293). Newbury Park, CA: Sage.

Whitehead, A. N. (1967). *The Aims of Education and Other Essays.* New York: The Free Press.

ПРИЛОГ 1

МОДЕЛИ ВЈЕЖБИ КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА

Модели вјежби контекстуалног учења у настави српског језика и књижевности за пети разред основне школе

Неки од основних циљева контекстуалног учења овим путем су стимулација развоја асоцијативног размишљања, апстраховање, визуелизација, мисаона класификација и серијација, функционално размишљање.

Без обзира да ли се ради о мултимедијалном или другом типу рада све вјежбе дате су оријентационо, тако да се може користити један њихов дио или у цјелости имајући у виду њихов основни циљ, афинитете ученика, структуру одјељења, професионалне способности наставника, сродински фактор и сл.

Амбијент

Амбијент, односно физичко окружење је од посебне важности у контекстуалном учењу. Чињеница је да је учење у нашим школама (не)оправдано затворено у круг школске зграде и да се веома ријетко користе специфичне средине за учење. Контекстуалина настава амбијент за учење види у различитим потенцијалима као што је природна средина, културне институције, историјска мјеста, научно-истраживачке установе, предузећа, фабрике. Понекад је довољан плакат у учионици као мотивишући амбијент.

Постављање питања

Разговор, односно, постављање питања је сваккао основна врста комуникације. Суштина у контекстуализацији је избјегавање репродуктивних питања и репродуктивних одговора.

Стимулативна питања имају за циљ развој асоцијативног и дивергентног мишљења, да створе атмосферу размишљања, „слатке муке“ али и радости и социјалне афирмације након извршења задатка. С обзиром на то да најновија истраживања доказују да логичко размишљање и брзо рјешавање проблема може да се вјежба и да мозак може да оствари одређено стање форме, попут осталих органа оваква врста стимулативних питања могу доста допринијети развоју контекстуализације у настави.

Подстицајни начин у настави и смислена питања увијек су бољи показатељ усвојености степена разумијевања обрађених информација. Ученици могу постављати питања наставнику, једни другима и тиме обављају фундаменталне сазнајне дјелатности у уочавању проблема и артикулисаном формулисању питања.

Слагалица знања

Једна од методичко сложенијих и ефектнијих групних вјежбања је тзв. „Слагалица“. Према методичкој структури дијели се на четири главне етапе:

1. „рад у основним групама (упознавање радних задатака и летимичан увид у изворе учења, подјела појединачних „специјалистичких“ или „експертских“ задужења...),
2. учење у специјалистичким групама (овладавање знањима из оквира одређеног дијела лекције),
3. поучавање у основним групама (специјалисти редом обучавају основну групу посредујући суштинске садржаје из свог сегмента лекције),
4. провјера разумијевања (наставник упућује питања и задатке цијелом одјељењу, односно пита било ког полазника)“ (Илић, 2015, стр. 193).

Иако је Слагалица намијењена старијем узрасту, њене могућности и примјена у контекстуалном учењу имају велику вриједност и могу се посматрати са неколико аспеката гдје је основа, усвајање и примјена знања, развој критичког мишљења али и улазак у метакогнитивне процесе учења. Захваљујући ефикасном методичком

приступу, могућности слагалице су неисцрпна ризница у усвајању најразличитијх наставних садржају из српског језика и књижевности.

Вртешка

Још једно од веома интересантних и динамичних, али и најсложенијих групних вјежбања је „Вртешка“. И ово вјежбање више је намијењено старијем школском узрасту, међутим специфична и занимљива методичка рјешења која имају тачно одређена етапе, пружају велике могућности примјене у контекстуалном учењу у настави српског језика без обзира о којем виду наставе се радило. Ова игра подразумијева предзнања, умијења, навике и способности, а њене етапе су слиједеће:

1. „формирање група, преузимање групних питања и материјала за рад,
2. продукција, селекција и евиденција групно усаглашених оцјена, идеја и приједлога, етапа која траје најдуже вријеме,
3. међугрупна кружна евалуација датих рјешења (свака група брзо упознаје рјешења редом осталих група, означавајући „+“ идеје и рјешења са којима се слаже, знаком „-„оне оцјене и препоруке које не прихвата, те дописује нове одреднице на евиденцију дотичне групе),
4. групни увид (и евентуална презентација) у сопствена (позитивни или негативно) вреднована рјешења задатака,
5. провјера разумијевања и резимирање садржаја“ (Илић, 2015, стр. 195).

Уз јасне методичке етапе није тешко „Вртешку“ уклопити у систем контекстуалног учења, нарочито имајући у виду да контекстуализацију учења и наставе не треба сводити на пуку примјену стеченог знања. У њеним ширим оквирима допринос вртешке је у различитим педагошким ефектима од стимулативно-развојних, емоционалних, мотивационих, креативних и функционалних је заиста велики. Поред активне улоге ученика и најразличитијих смјерова педагошке комуникације, наставник активно прати и усмјерава рад у оквиру вртешке.

Игра Суђење

Основни циљ ове игре је активирање ученика и формирање њихових ставова у односу на дати књижевни текст, неку историјску личност, филмски лик, имагинарни лик и сл.

У импровизацији суднице и процеса суђења ученици аргументовано бране или оповргавају ставове и тиме јачају вјештину свог ненасилног аргументованог расправљања у складу са познавањем чињеница. Игра доприноси бољем тумачењу и усвајању пожељног понашања одређеног лика и његовог дјела, те примјену таквог понашања у датој животној ситуацији.

Игра суђења доприноси развоју културе комуницирања, адекватног опхођења, развијање ставова и критичког мишљења, развија реторичке способности, закључивање на основу чињеница, праведност и рационалност у ставу, логику, концентрацију, међусобну сарђњу и опхођење, поштовање правила и ауторитета.

Овакав начин контекстуалног учења, усклађен са искуством ученика, доприноси уопштавању проблемских ситуација, вјештинама понашања у специфичним ситуацијама, примјени стеченог знања у новој ситуацији, формирању личних ставова на основу закључивања, предвиђања ситуација и сл.

Детективске приче

У циљу прилагођавања и приближавања љепоте и лакоће писане ријечи ученици индивидуално или у пару добијају крај приче, први или последњи корак и треба да усмено, а затим и писмено реконструишу одређени догађај, опис, слијед ситуације тј. да открију шта се дешавало, како се прича завршава или почиње. На овај начин би лакше и природније приступали оригиналности и маштовитости у властитом књижевном раду.

Ученици могу да извлаче картице са мјестом радње, временом радње, ликовима и њиховим осјећањима, посљедицама. На основу тога састављају дијелове и стварају своју причу.

Развој креативног мишљења, оригиналности, логичког повезивања ситуација, предвиђање ситуације, концизност у писању.

Овакав начин контекстуалних вјежби значајно доприноси лакшем начину изражавања у свакодневним школским и животним ситуацијама, личног догађаја, доживљаја или неке научне чињенице, те увиђања узрочно-послиједичне везе међу стварима и догађајима. Оваква контекстуална вјежбања развијају смисао за естетске вриједности писане ријечи, развој ријечника, вербалне креативности.

Редитељи и сценаристи

Познато је да драматизација је чест приступ при обради умјетничког дјела у разредној настави, мада њене форме чешће добијају облик изражајности у читању, слободној интерпретацији, а сценски приказ се односи на напамет научен текст и костиме.

Писање сценарија као и драматизација тежиште би ставило на увиђање естетске и умјетничке вриједности текста. Овај сложени процес осмишљавања сценарија, односно предвиђања прецизне секвенце, покрета, исказаног осјећања подразумијева не само детаљну анализу текста него и његов дубљи смисао, имагинацију и корак даље у развоју естетске анализе и разумијевања, а да се не изгуби основни смисао прочитаног дјела.

Корак даље била би и промјена жанрова умјетничког текста, прозне у пјесничку форму, пјесничке у прозну, дужи текст преобликовати у краћи и сл.

Ликовно и музичко изражавање одређене књижевне форме такође је пожељан начин усвајања постављених циљева часа и умјетничког изражавања.

Игре правила

На принципу друштвених дјечијих игара „ Човјече не љути се“ , „ Ризико“ „Монопол“ и сл. правимо игру према обрађеним правописним или граматичким правилима, карикатурама и сл., тражећи да ученици конструишу своје табле, картице, правила...

Гост на часу

Не толико стран начин рада у нашим школама, међутим и овдје је планирана активација ученика и њихов однос према госту, односно занимању или институцији коју гост представља. Посјета часу је сама по себи мотивишућа али исто тако ученици могу припремити питања за госта, дилеме, истраживачке задатке, специфичности и сл.

Шест шешира

Технику “Шест шешира” осмислио је доктор Edward de Bono и она представља једноставан и учинковит поступак који подстиче сарадњу, повећава продуктивност, креативност и иновативност.

Постоји шест (симболичних или стварних) шешира од којих сваки представља одређени тип размишљања. Учесници се поделе у групе од по (најбоље) троје. Сви добију исту тему за размишљање. Свака група добије један шешир уз објашњење коју врсту односа према теми он симболизује. Посебно је добро подијелити шешире тако да свако добије управо онај шешир чија је симболика у супротности са његовим уобичајеним начином мишљења.

Бијели шешир — неутралан, само га чињенице интересују, као машина, ништа не осећа. Конценрише се на податке, чињенице и информације којима располаже. Особа којој је додијељена бијела боја мора да заборави на приједлоге, аргументе и сугестије и да се концентрише на то које су информације потребне и расположиве и на који начин се до њих може доћи.

Црвени шешир — јаке емоције осећајан, бијес, мржња, љубав, симпатија, не осећа потребу за правдањем. Концетрише се на своја осјећања и предосјећаје када размишља о проблему и износи их без много размишљања.

Црни шешир — опрезан, посматра негативне стране, критичар, мрзовољан. Концентрише се на ризике и негативне послиједице, заговара опрез и истиче све што се не може ријешити.

Жути шешир — позитиван карактер, оптимиста, пун наде, посматра позитивне стране, конструктиван карактер, види само најбоље. Оптимиста који размишља о најбољим могућим (реалним) резултатима и као противтежа Црном шеширу заговара позитивне стране рјешења проблема или могућности. Није интуитиван као Црвени шешир већ свој оптимизам заснива на логичким основама.

Зелени шешир — креативност, нове идеје, нови начин сагледавања ствари, олакшава промјене. Размишља креативно, о могућем напретку, о идејама које могу произаћи једна из друге, поставља питање: „Да ли се ово може објаснити/направити/разумјети на било који други начин?“

Плави шешир – обједињује карактере осталих, указује на недостатке, на оно што је сувишно, на оно што је корисно да би се извели закључци. Размишља измакнуто из теме/проблема, посматра са стране. То је особа која разматра процес размишљања и контролише рад групе.

Послије унапред одређеног времена (нпр. 25 минута), свака група износи став према одређеној теми, заснован на симболици шешира који јој је додијељен. Ученик /група којој је додијељен плави шешир (може бити учитељ – особа која задаје и води вјежбу, али и једна од група) на основу одговора које су дале остале групе, сачињава тезе/одговоре на основу симболике плавог шешира. Наравно, вјежби се могу дати различити облици, а да се суштина не измијени (на пример да сваки учесник покуша да

формира став на основу симболике сваког шешира) и модификовати је у односу на потребе групе са којом се ради.

Циљ ове вјежбе је да унапређује тимски рад и комуникацију међу члановима групе, развије креативност као и да учи на критичко и аналитичко мишљење, те лакше доношење одлука. Вјежба има за циљ и уочвање могућности да се све може посматрати из више углова, да повећа продуктивност рада, а сваки проблем се сагледава и излази изван оквира очигледних рјешења (Edward de Bono, 1985).

Одговорност за послиједице

У склопу обраде књижевног дјела гдје неко од ликова има неадекватан облик понашања, ученици треба да се присјете што већег броја игара и да ли је неко од учесника у тим играма угрожен, а затим да измијене правила тих игара како не би дошло до нежељених послиједица. (Ако временска ограниченост дозволи одиграти једну игру по новим правилима).

Оваквим начином рада контекстуализација учења доприноси увиђању узрочно-послиједичне везе и одређивање правила, развоју логичког мишљења, аналитичко-синтетичког приступа проблему, увиђање грешке, истрајности у раду и међусобној сарадњи.

У свему овоме контекст садржи елементе рјешења проблема, примјену конкретног знања у датој ситуацији, развој позитивних ставова и ненасилног понашања.

Порука у боци

На крају часа, односно у складу са обрађеном темом ученици могу симболично да пошаљу „Поруку у боци“. Сваки ученик по жељи пише поруку. Најљепше жеље по избору ученика стављамо у боцу и пуштамо у ријеку, креирамо пано, ...

Преношење корисне поруке другима у различитим облицима, развој позитивних ставова према околини, писање концизне поруке, развој креативности и оригиналности у раду, развој личних ставова, примјена и преношење знања другима, примјена правописних правила у конкретној ситуацији.

Млади новинари

По завршетку рада у групи, представник групе презентује добијене резултате. Сједа за сто као спикер и износи информације на званичном нивоу трудећи се да буде што репрезентативнији попут, спикера или репортера. Остали ученици су пажљиви. У току излагања задужени ученик "снимателј" мобилним телефоним снима "спикера". Након тога слиједи садржинска анализа.

Снимљено излагање касније служи за усавршавање особина као што су: брзина и јасност читања, дикција, пауза у говору, јачина гласа, правилно држање тијела, несвјесне реакције и сл.

Овакав начин контекстуалног учења има у циљу усавршавати правилно презентовање одређених садржаја, јасноћу, тачност и концизност у изражавању. Игра „Млади новинари" доприносила је развоју оригиналности, стваралачког и умјетничког приступа у раду, развоју пажње, активног слушања и критичког мишљења, развоју смисла за фотографију, дизајн као и социјалној афирмацији. Оваквим начином контекстуалног учења није изостао развој критичког мишљења, оригиналност у интерпретацији и ослобађање од треме при јавним наступима.

Квиз

Након обраде текста, ученици формирају групе и слиједе одговори на питања. Учитељ поставља питања, а ученици у складу са претходним консултовањем пријављују се за тачан одговор за који добијају бодове. Побједничка група је са највећим бројем бодова. Постоје и негативни поени, они који се одузимају у случају негативног одговора.

Ова контекстуална вјежба развија критичко мишљења и стваралачке способности, технике памћења, запажања, аналитичко мишљење и активно слушање, доприносећи бољој међусоној сарадњи ученика и примјену усвојеног знања у датој ситуацији.

Асоцијације

Асоцијације као модел вјежби контекстуалног учења подстичу развој концентрације, логичког и асоцијативног мишљења, системе аналогије и помажу у селектовању градива, раздвајању „битног од небитног“ и стварање менталних веза са већ постојећим знањима и искуствима. Игре асоцијација се организују према датој ситуацији у односу на скривене појмове, постављене циљеве, искуства, предзнања ученика и сл.

Мапе ума (Когнитивно мапирање)

Мапе ума подразумијевају организовање информација и мисли на начин који је најприроднији за мозак. Мапе ума говоре језиком мозга бојама, сликама и асоцијацијама, што омогућава ефикасније ангажовање укупног потенцијала мозга, креативније размишљање, боље схватање, а тиме и ефикасније учење и рјешавање проблема. У овом раду контекстуализација учења примјеном мапа ума огледа се у успјешнијем памћењу, подстицањем креативности и оригиналности, слободном изражавању без страха од грешке, посебан вид вођења забиљешки. Предвиђен је компјутерски рад са мапама ума које имају предност мултимедијалног приступа информацијама. Контекстуално учење подразумијева прављење мапа ума чиме се утиче на развој дивергентнгог мишљења, флуентност идеја, оригиналност, критичко мишљење, асоцијативно мишљење, селективност информација. Овдје је циљ учења да се повежу стара искуства и нова сазнања која испуњавају смисаоне захтјеве са текстом, мултидимензионални приступ проблему, смислена веза међу информацијама, селектовање информација.

Моја архива

Још један вид прикупљања и селекције у мору информације је лична архива ученика. Иако има могућност примјене у свим предметима у настави српског језика контекстуализацијом учења захтијева се активнији рад ученика у прикупљању информација. Ученик би имао своју украсну кутију или фасциклу и ту би у складу са појединим наставним ситуацијама самостално прикупљао, складиштио, а послије и активно користио информације. Ту спадају, појмови, исписи реченица, текстови из новина, слике, илустрације и сл. Овим начином обезбјеђивао би се дугорочни развој неког појма и дијапазон кретања би ишао од конкретног ка апстракном и функционалном. С друге стране, лични избор илустрације развија креативни и стваралачки смисао, пружајући ученику прилику за своје индивидуално исказивање, те личну афирмацију изоловану од страха од грешке.

Стрип

Саставни дио обраде књижевног текста је илустрација неког дијела или цјелине. Ученици у четвртом и петом разреду већ имају тенденцију свог сложенијег илустративног изражавања, тако да представљање прозног или поетског текста у сликама једна је од омиљених активности ученика. Цртање стрипа због специфичности и временске ограничености може да буде неки вид домаћег задатка.

Контекстуализацијом наставе српског језика, овај вид креативног задатка доприноси истраживању заједничких принципа и увиђању проблемске ситуације у различитим контекстима са новог аспекта, довођење у везу проблема који рјешавамо са новим полазним тачкама али и изводимо нове корелативне идеје.

Врсте вјежби имају за циљ и подстицање индивидуалних креативних потенцијала наставника у процесу контекстуалног учења и поучавања у традиционалној и иновативној разредној настави српског језика.

Модел вјежби контекстуалног учења у настави познавања природе за пети разред основне школе

Програмске специфичности што је условљавало дидактичко-методичку усклађеност са системом контекстуалних вјежби. Контекстуално учење у вјежбама подразумијевало би више самосталног и истраживачког рада, док наставни садржаји који се односе на тему Животне заједнице реализовале би се у природи јер су планиране током школе у природи која се организује у мају мјесецу. Доста садржаја планирано је и у виду мултимедијалних садржаја који рјешавају питање амбијента нарочито у темама Свемир, Раст биљака, Људско тијело. Један дио предвиђен је за самостални групни истраживачки рад ученика.

Неке од вјежби су: Гост на часу, Људско тијело, Правимо јеловник, Љековите биљке, Грнчарска радионица, Млади еколози, Еколошка полиција, Свемир у тегли, Ја као љекар, Ја као учитељ, Млади проналазачи, Наша лабораторја, Мултимедијални садржаји и друге.

Већ је било ријечи да контекстуалност учења у виртуелној стварности отвара нове несагледиве могућности када су у питању различити наставни садржаји, односно учење у настави, међутим техничке специфичности своде нас на мултимедијални приступ у различитим наставним садржајима који се може посматрати у индивидуалном, групном или раду у пару.

У складу са приоритетима наставног плана и програма, један дио наставе замишљен је кроз реализацију мултимедијалних наставних јединица. Ови наставни часови планирани су као видови програмиране наставе. Ученици су својим радом савладавали мање секвенце наставних јединица “корак по корак” до знања. Када заврше једну секвенцу, могу да пређу на наредни ниво. У склопу наставне јединице планирана је свакако галерија фотографија, мини филмови, тестови вишеструког избора, и сл. Мултимедијалне наставне јединице могле би се примјењивати и као самосталн рад ученика, али и као групни. Неке приоритетне функције мултимедијалних наставних јединница у систему контекстуалних вјежби су:

Стимулација развоја асоцијативног размишљања (Апстраховање, Визуализација, Мисаона класификација и серијација, Асоцијације, Музика), Функционално размишљање, Загонетне приче, Загонетна и проблемска питања.

ПРИЛОГ 2

ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

ТЕСТ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ – (ТБЧУС) – ФОРМА А

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ:_____УСПЈЕХ УЧЕНИКА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА:_____
ШКОЛА:_____ ДАТУМ:_____
РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ:_____

УПУТСТВО УЧЕНИКУ!

Драги /а ученичe/це,

Научио/ла си читати у себи! На дати знак окрени лист папира на којем је написан текст „Шаргарепа, јаје и камилица“ и почни читати у себи! Текст читај пажљиво и са што више разумијевања.

Читај све до тренутка када чујеш „Престаните читати!“ Тада заокружи двије посљедње ријечи које си прочитао/ла. Те двије ријечи напиши на предвиђено мјесто.

Одмах послије тога настави даље да читаш текст.

Послије читања датог текста на посебном листићу папира одговори писмено на постављена питања. На свако питање напиши кратак одговор од једне или неколико ријечи. На свако питање смије се утрошити највише један минут. Ако ниси сигуран/на немој давати било какав одговор, већ пређи на сљедећи задатак. Вријеме читања и одговарања на постављена питања износи само 10 минута. Зато читај брзо и добро памти.

Чекај знак за окретање листа и почетак читања!

Желим ти срећан и успјешан рад!

ШАРГАРЕПА, ЈАЈЕ И КАМИЛИЦА

Једног дана пожалила се тринаестогодишња дјевојчица баки:

-Не знам више како да се носим са толиким животним проблемима и тешкоћама. Ријешим један проблем, појави се други још тежи. Чини ми се да немам више снаге да се борим са тешкоћама.

Кад је то чула, бака је њежно помиловала унуку и упитала:

- Јеси ли о томе разговарала с неким?
- Не! Нико нема довољно времена и стрпљења да мирно разговара о ономе што ме брине?

Бака се мало замислила, а затим се обратила унуки:

- Проблеми су саставни дио живота и свако, временом, пронађе начин како да се бори са њима. Да би боље разумјела о чему причам нешто ћу ти показати!

Три мање посуде, бака је напунила водом и ставила на шпорет. Кад је вода проврила у једну посуду је стваила шаргарепу, у другу јаје, а у трећу цвјетове камилице. Послије неког времена извадила их је и ставила пред унуку и рекла:

- Огули и опипај јаје! Опипај шаргарепу! Закључи шта се промијенило!

Пошто је учинила како јој је бака рекла, унука мало замисли па рече:

- Скувана шаргарепа је постала мекша, а скувано јаје је постало тврдо.
- Сада помириши чај у трећој посуди – рече поново бака.

Када је осјетила пријатан мирис чаја камилице унука се насмијешила и радознало упитала:

- Бако, објасни ми шта све ово значи?

Бака је благо погледала унуку и почела јој објашњавати.

- Знај, мила моја, и шаргарепа и јаје и камилица кували су се на истој ватри борећи се са истим непријатељем - врелом водом, али су се понашали различито. Шаргарепа је у кључалој води врло брзо омекшала и ослабила. Скувано јаје је прешло из течног у чврсто стање. Камилица је успјела промијенити врелу воду, свог непријатеља у чај пријатног мириса. А ти? Да ли си шаргарепа, наизглед јака, али чим наиђеш на тешкоће и препреке ослабиш и губиш снагу? Или си као јаје, меког срца? Кад наиђеш на проблеме, твоја љуска (спољашњи изглед) се не мијења али се мијења твоја унутрашњост - срце ти постаје тврдо и јаче? Или си камилица - умјесто бриге и туге настојиш да мијењаш своју околину чинећи је бољом? Размисли, мила моја, како треба да се суочаваш са својим проблемима и тешкоћама у животу. Исто тако, важно је настојати, да реално сагледаш узроке и величину проблема. Ако их не можеш сама ријешити, потражи помоћ оних на које се можеш увијек ослонити – од маме, тате, брата, сестре, пријатеља и наравно – знај да ћу увијек бити уз тебе као твој анђео чувар.

И послије много година када је унука одрасла, сјећала се бакиног „експеримента“, њених топлих ријечи и животних путоказа – када треба бити камилица, шаргарепа, јаје...

Прерађено према народној причи

1. ЗАДАТАК

УПИШИ НА ЛИНИЈЕ ДВИЈЕ ПОСЉЕДЊЕ РИЈЕЧИ КОЈЕ СИ ПРОЧИТАО/ЛА !

_____ _____

2. ЗАДАТАК

Одговори на постављена питања.

1. Главни лик у овој причи је : а) дјевојчица,
   б) бака,
   в) камилица?
2. Ко је имао проблеме у причи?

   _____

3. Ко је савјетовао дјевојчицу?

   _____

4. Како је бака објаснила унуки животне проблеме?

   _____

   _____

5. Како се у кључалој води понашала шаргарепа?

   _____

6. Како се у кључалој води понашало јаје?

   _____

7. Како се у кључалој води поначала камилица?

   _____

8. Шта је дјевојчица схватила из бакине приче?

   _____

9. Коме треба повјеравати своје проблеме?

   _____

10. Шта је дјевојчица одлучила?

    _____

(www.nicetopic.com)

ТЕСТ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ – ТБЧУС (ФОРМА Б)

ШКОЛА:_____	ИМЕ И ПРЕЗИМЕ:_____
РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ:_____	ДАТУМ: _____

Драги /а ученичe/це,

Научио/ла си читати у себи! На дати знак окрени лист папира на којем је написан текст „Рањена ограда“ и почни читати у себи! Текс читај пажљиво и са што више разумијевања. Кад дам знак, окрени лист и читај текст „РАЊЕНА ОГРАДА“. Читај га у себи БРЗО И ПАЖЉИВО и настој да што боље РАЗУМИЈЕШ.
Читај док наставник не каже „ПРЕСТАНИТЕ ЧИТАТИ!“ Тада препиши задње двије прочитане ријечи.
Одмах послије тога настави даље да читаш текст.
Послије читања датог текста на посебном листићу папира одговори писмено на постављена питања. На свако питање напиши кратак одговор од једне или неколико ријечи. На свако питање смије се утрошити највише један минут. Ако ниси сигуран/на немој давати било какав одговор, већ пређи на сљедећи задатак. Вријеме читања и одговарања на постављена питања износи само 10 минута. Зато читај брзо и добро памти.
Чекај знак за окретање листа и почетак читања!

РАЊЕНА ОГРАДА

Био неки дјечак који се звао Арес. Имао је веома лошу нарав. За ситницу се наљути и тада не може да се контролише – виче на друге и вријеђа их. Тешко је успостављао пријатељства и није имао сталних другова. Аресу је живот био све тежи, јер су га многи избјегавали.

Једног дана отац је ријешио да помогне своме сину и то на необичан начин. Дао му је пуну врећу ексера и рекао:

-Сваки пут кад изгубиш контролу над собом и почнеш да некога вријеђаш, закуцај један ексер у дрвену ограду.

Првог дана дјечак је закуцао много ексера у ограду. Није могао сам себи да повјерује да је толико људи повриједио. Одлучио је да више води рачуна о својим поступцима према другима. Почео је да избјегава непристојно добацивање, мање је викао и псовао, није више за ситницу ружио друге. И радовао се што сваког наредног дана закуца мањи број ексера. Постао је стрпљивији, мање су му сметали људи који не мисле као он. Схватио је да и сам мора се прилагодити другима, када су у праву. И тако је током сљедећих неколико мјесеци Арес научио да много боље контролише свој бијес. И број укуцаних ексера се смањивао. Схватио је да је лакше контролисати своју нарав, него закуцавати ексере у ограду. И тако је дошао дан, током којег није испољавао љутњу, бијес и није морао закуцавати ни један ексер. Поносан на себе, рекао је то свом оцу:

-Успио сам, научио сам да се контролишем.

Отац се обрадовао, помиловао га и рекао:

-Од данас имаш нови задатак. Сваког дана у којем успијеш контролисати своје понашање и помириш се с неким од људи које си повриједио ишчупај по један ексер.

Арес је у почетку био задовољан, јер није повриједђивао друге. Схватио је да ексере може повадити само ако уради нешто више од тога. Почео је да тражи све које је раније повриједио. Они су с изненађењем слушали његово извињење и кајање. Тако се сваким даном повећавао број људи с којим се помирио, па тиме и смањивао број ексера у огради. Кад је изгладио односе са свим људима које је повриједио и извадио посљедњи ексер, отрчао је оцу и озареног лица му рекао:

-Успјели смо!

Отац се насмијао, загрлио је сина, повео га до ограде и рекао:

-Добро си то урадио сине, али погледај све те рупе у огради. Ограда више никад неће бити иста. Када у бијесу кажеш неке ствари оне остављају ожиљак у нечијој души, као што су ове рупе у огради. То је као да си некога убо ексером па га извадио. Рана коју направе лоше ријечи је исто толико болна као и тјелесна. Надам се да ћеш се увијек сјећати ове ограде, посебно кад се много наљутиш.

На крају је отац загрлио сина и тихо му рекао:

-Молим те, опрости ми ако сам некада направио рупу на твојој огради.

(Народна прича)

1. ЗАДАТАК
УПИШИ НА ЛИНИЈЕ ДВИЈЕ ПОСЉЕДЊЕ РИЈЕЧИ КОЈЕ СИ ПРОЧИТАО/ЛА !

_____ _____

2. ЗАДАТАК
Одговори на постављена питања.

1. Ко је главни лик у овој причи?

   _____

2. Какву нарав је имао дјечак у овој причи?

   _____

3. Зашто су Ареса многи избјегавали?

   _____

4. Ко је савјетовао Ареса?

   _____

5. Како је отац савјетовао дјечака о његовим проблемима?

   _____

6. Шта је дјечак урадио послије очевог савјета?

   _____

7. Колико је ексера дјечак закуцао у ограду први дан?

   _____

8. Како се промијенило дјечаково понашање након неколико мјесеци?

   _____

9. Шта је дјечак схватио након што је послушао оца?

   _____

10. Шта је отац тихо рекао сину на крају приче?

    _____

ТЕСТ РАЗУМИЈЕВАЊА ПРОЧИТАНОГ ТЕКСТА – (ТРПТ) – ФОРМА А

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ:_____	УСПЈЕХ УЧЕНИКА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА:_____
ШКОЛА:_____	ДАТУМ:_____
РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ_____	

УПУТСТВО УЧЕНИКУ!

Драги /а ученичe/це!

Пред тобом се налази текст који ћеш прочитати у себи. Пажљиво читај и са разумијевањем. Након тога добијаш питања и понуђене одговоре на које ћеш одговорити заокруживањем. Можеш се вратити на текст без предугог задржавања. Ако ниси сигуран, не бирај било који одговор него пређи на сљедећи задатак.
Успјешан рад!

САМОЋА

Никад нисам видео тако малу птицу. Учинило ми се: Лист. Један пресушен лист који укосо пада с гране.

Али кад се оштрије загледах- птица!

У ствари – мало репа, мало перја и шиљати кљун који је, просто, равнотежа репу. Да није тог издуженог кљуна, птица би била нестабилна. Узалуд би се дочекивала на мале ножице. Претегнуо би реп.

Боја? Као просушено лишће.

Малена. Скоро невидљива птица. Глас – као кад се у врели зејтин стави уштипак – цвркне.

Нисам ни слутио да ме познаје. Не боји се. Сваки дан чека у оградској живици. Чека да истресем мрве које остају послије ручка. Уверен сам: у почетку се плашила. Ико зна колико је то трајало.

А сада? Не боји се тог покрета. Кад са обе руке износим трпезаријски чаршав.

И треснем мрве. Поручила је, дакле, сваки мој покрет. Она полети. Лет је кратак. Низак. Ни два метра висине. Слеће са живице. Са најнижих гранчица. Долеће из приземља. И кљуца мрве.

Колико је дуго требало да се увери да ће кроз прозор – кад се отвори – летети само мрве?

Данас сам је први пут угледао. Заиста, не боји се!

Црно око. Као чиодица. Као главица чиоде. И мало сивог перја. И у том перју мало рујевине. На једној страни реп, на другој – кљун. Због клацкалице и равнотеже.

Сива птица.

И у том вртњаку, учини се: просине мало рујног перја. Мало рујевине на прсима.

Сад и ја њу познајем. Стојим крај прозора. Гледамо се. Птица се клати. Клати.

Накљуцала се мрвица. Пропршорила перјем. Протеглила једним крилце, протеглила друго крилце. Скакутала. У грмић, па у живицу, па натраг, у три полета и три скока, под прозор.

Упознали смо се. Добро. Ваљало би да прославимо познанство. Окрећем се и прилазим столу. Узимам сув колач који стоји на послужавнику. Ванилица. То је ванилица са орасима. Нисам узео штанглицу са ледом. Са белим, као лед шећерним преливом. Изабрао сам сув колач без фила. Јер има ванилица филованих пекмезом.

У ствари, две ванилице, једна на другој, спојене су пекмезом од пекмеза. Пекмез од кајсије је златаст. Пекмез од шљива је црножут. Узимам, дакле ванилицу. Мрвим је у шаци. Прилазим прозору. И лаганим покретом руке распршујем облачић мрвица који мирише на ванилу. Птица се није померила. Толико је поверљива. Питома. А ја о томе нисам имао појма!

Птица није ни полетила. Дозволила је да је пошећерим мрвицама слатког колача. Да, сад и птица мирише на ванилу.

- Не знам како се зове птица – причам са планинцем, човеком који живи у планини и познаје птице. – Грмуша! Живи у грму. Ниско полеће. Неће у висину.
- Не није грмуша – осмехну се планинац.
- Знам добро ту птицу. Зове се царић!
- Царић! Сигуран си да је то птица царић?
- Сигуран? Питаш. То ти је као што тебе гледам. У планини нема мање птице од царића. Цар није. А царић, ваистину, јесте. Царство му је велико као багремов хлад.

Ограђено је врзином. На њему жбун лескова прућа. У том простору расте жбуњићњак боквице, два стручка плаве водопије. Ветар навеје лањско лишће.

То је царићево царство. Понекад, дуго у ноћ, стојим поред освјетљеног прозора. Напољу мрак. Али светлост која пада с прозора обасјава кутић живе ограде у којој живи птица. Светлост продире кроз завесе и пада као мрежа на оградицу и жбуње.

Не могу да видим птицу. Али отуд, из живице, осећам да ме неко гледа.

Или је то уображење. Или, стварно, мала птица, потпуно сама, опомиње како ни ја више нисам усамљен, као што ни она није сама кад сам ја ту, крај прозора, поред ње.

Брако В. Радичевић

ТЕСТ ОДРЕЂИВАЊА ЧИЊЕНИЦА
1. Овај текст је: а) пјесма, б) басна, в) приповјетка.
2. Текст садржи опис: а) шуме, б) односа међу ликовима, в) куће.
3. Ко су главни ликови у тексту? а) Писац и царић, б) Писац и планинац, в) Планинац и царић.
4. Ко је споредни лик? а) Писац, б) Царић, в) Планинац.
5. Који је лик најпотпуније описан? а) Планинац, б) Царић, в) Писац.
6. У тексту је приказан однос између: а) писца и птице, б)птице и планинца, в) планинца и писца.
7. Када царић није сам? а) Када је близу планинац, б) Када је писац крај прозора , в) Када једе мрвице.

ТЕСТ РАЗУМИЈЕВАЊА И СХВАТАЊА ИНФОРМАЦИЈА
8. Зашто је царић скоро невидљива птица? а) Зато што је тиха. б) Зато што воли природу. в) Зато што је мала и слична просушеном лишћу.
9. Који дио тијела омогућује равнотежу и стабилност птици? а) Крила, б) Кљун, в) Ножице.
10. Зашто се птица не боји пишћевог покрета? а) Зато што је проучила сваки његов покрет. б) Зато што су познаници. в) Зато што је гладна. г) Зато што је храбра.
11. Када је птица показала повјерљивост? а) У сред дана. б) Када је добила колач. в) Када је наишао планинац. г) Када је чула пишћев глас.
12. Зашто се писац прије разговора са планинцем мислио да се птица зове грмуша? а) Зато што ниско полијеће. б) Зато што има боју просушеног лишћа. в) Зато што живи у грму.
ТЕСТ ПРЕРАДЕ ИНФОРМАЦИЈА
13. Са чиме је упоређена величина царевићевог царства? а) Са жбуном љескова прућа. б) Са багремовим хладом. в) Са шумом.

14. Када су царић и писац осјећали самоћу? а) Када писац није давао царићу храну. б) Када је царић разговарао са планинцем. в) У почетку, када се нису познавали.
15. Пронађи дио текста у коме је истакнуто успосављено познанство између главних ликова! Оно је изражено у реченицама: а) Сваког дана чека у оградској живици. б) Слеће са живице.Са најнижих гранчица. в) Упознали смо се. Добро. Ваљало би да прославимо познанство.

ТЕСТ РАЗУМИЈЕВАЊА ПРОЧИТАНОГ ТЕКСТА –ТРПТ (ФОРМА Б)

Име и презиме:_____	Успјех из српског језика полугодиште:_____
Школа:_____	Успјех из српског језика крај године:_____
Разред и одјељење:_____	Датум:_____

УПУТСТВО УЧЕНИКУ!

Драги /а учениче/це!

Пред тобом се налази текст који ћеш прочитати у себи. Пажљиво читај и са разумијевањем. Након тога добијаш питања и понуђене одговоре на које ћеш одговорити заокруживањем. Можеш се вратити на текст без предугог задржавања. Ако ниси сигуран, не бирај било који одговор него пређи на сљедећи задатак.
Успјешан рад!

ПРАВО ПРИЈАТЕЉСТВО

Били једном мала бубамара која није имала тачкице, мали лептир који није имао крила и скакавац који није могао да скаче. Случајно се сретоше једног дана. Прво се упиташе за здравље и како живе, затим су причали о свему и свачему и на крају, свако се пожалио шта га највише мучи у животу.

Бубамара се прва пожали:

-Знате ли какав је живот бубамаре која нема своје тачкице? Стидим се погледати друге бубамаре, а како тек оне мене гледају!

Лептирић тужно настави:

-Знате ли како је мени? Сви лептирићи ми се смију и кажу да ја нисам лептир! Можда су у праву!

Скакавац на то тужно уздахну:

-Немам жељу да било шта радим. А шта и да радим када сам скакавац, а не могу да скачем?

Бубамара која није имала тачкице, лептир који није имао крила и скакавац који није могао да скаче разочарано почеше да плачу. Кад стиже ноћ, умор их савлада и они заспаше. Изненада лептир поскочи, чуо је глас који плачљиво дозива... Пробуди своје мале пријатеље и заједно ослушнуше да би одредили ко плаче и гдје се налази у тој мрклој ноћи. Лептирић повика:

-Ко то плаче? Шта се десило? Могу ли ти помоћи? Плачни глас одговори из таме:

-Ја плачем. Ја сам мали мрав. Изгубио сам се, а моја мама ме неће моћи пронаћи! Шта да радим?

Лептирић га упита:

-Гдје си? А гдје је отишла твоја мама?

Мали мрав је уплакано шмрцао:

-Моја мама је отишла да потражи храну за мене. Бубамара га је умиривала.

-Не брини! Доћи ће твоја мама и пронаћи те! Мали мрав био је неутјешан.

-Мама је рекла да чекам на црвеном цвијету, али кад је дувао вјетар, пао сам. Зато ме неће пронаћи. Бубамара се замисли па га умири:

-Дођи, попни се на моја леђа јер су црвена попут цвијета. Мајка ће те тако прије угледати и пронаћи!

Мрав се обрадова. Послушно сједе и поче ишчекивати мајчин долазак. Вријеме је пролазило, а од мравићеве маме није било ни трага ни гласа. Мравић се растужи и поче поново плакати, све гласније.

-Не плачи малиша! Склопи очи да спаваш док мама не дође, тјешили су га.

Не, не могу! Нема моје маме да ми пјева како би ме успавала.

Скакавац је мало размишљао, а потом му се тихо обрати:

-Добро, ја знам да пјевам, ево слушај! И скакавац поче да пјева малом мраву.

Мрав се смири слушајући пјесму и убрзо заспа. Док је мали мрав спавао, свануло је. Наједном, лептирић поскочи. Чуо је дозивање мравићеве маме, зато је брзо позва:

-Госпођо, овдје се налази ваше дијете!

Мама мравица се збуњено осврталa покушавајући да одреди одакле допире глас. Пажљиво је посматрала около, а потом уочила црвена леђа бубамаре. Одахнула је, и потрчала према њој јер је видјела своје дијете. Одмах га је загрлила и пољубила. Мали мрав се пуно обрадовао. Кроз смијех је причао мајци:

-Погледај мама, бубамара је моја пријатељица која ми је помогла, јер је дозволила да се попнем на њена црвена леђа, како би ме ти прије угледала! Мајка је одмах уочила да бубамара нема тачкице као остале бубамаре, али се само љубазно захвалила на помоћи:

-Ви имате тако лијепу црвену боју крила да сам од Вас помислила да сте црвени цвијет! Боја вам је заиста лијепа! Да Вас није било, сигурно бих тешко пронашла своје дијете! Хвала Вам много!

Мали мрав је представио и скакавца:

-Ово је мој друг скакавац који је дуго пјевао док нисам заспао! Мајка се и њему захвалила и рекла:

-Ви сигурно имате лијеп глас када сте успјели својом пјесмом успавати мога сина!

Мали мрав је затим представио и лептира:

-Мама, пријатељ лептир је први чуо мој глас када сам плакао, уплашен и сам. Он ме је дозвао и тако спасио! Мама мравица није ни за тренутак жељела да се примијети како је видјела да лептир нема крила, да га не би повриједила. Обрати му се с поштовањем:

-Ви заиста имате добар слух чим сте чули његов плач. Да Вас није било је никада не бих пронашла своје дијете! Веома сам Вам захвална!

Кад су се испричали, мајка поведе свог сина, још једном срдачно захваљујући тројици малих јунака ове приче. Они су имали неке недостатке, али су имали и велико, храбро срце.

Бубамара, лептир и скакавац су се посматрали и смијешили.

-Па, чини се да, иако немам црне тачке на крилима нисам баш тако лоша и бескорисна, задовољно се смијала бубамара.

-Од једног лептира без крила очито може бити неке користи, блистао је лептир од задовољства и среће.

-Мада не скачем као остали скакавци, ипак могу помоћи некоме у невољи, поносно се прсио мали скакавац.

Три мала другара били су задовољни и пуни наде. Храбро су крочили даље! Жељели су почети нови живот без сажаљења и туге

ТЕСТ РАЗУМИЈЕВАЊА ПРОЧИТАНОГ ТЕКСТА

ТЕСТ ОДРЕЂИВАЊА ЧИЊЕНИЦА
1. Овај текст је: а) пјесма, б) басна, в) прича.
2. Текст садржи опис: а) ливаде, б) односа међу ликовима, в) куће.
3. Ко су главни ликови у тексту? а) Бубамара, б) Лептир, в) Скакавац г) Мрав д) Бубамара, Лептир, Скакавац.
4. Ко је споредни лик? а) Скакавац б) Мали мрав в) Бубамара.
5. Гдје се дешавала радња приче? а) На ливади, б) У шуми, в) У граду.
6. У тексту је приказан однос између: а) Бубамаре и Скакавца б) Мрава и Лептира, в) Бубамаре, Скакавца, Лептира и Мрава.
7. Ко се изгубио у причи? а) Лептир, б) Скакавац и Бубамара, в) Мрав.

ТЕСТ РАЗУМИЈЕВАЊА И СХВАТАЊА ИНФОРМАЦИЈА
8. Шта је Бубамару мучило у животу? а) Била је тиха. б) Разликовала се од осталих због физичког недостатка. в) Била је мала и слична просушеном лишћу.
9. Зашто је лептир био тужан? а) Због тога што га нису прихватали други лептири. б) Због тога што није могао да лети. в) Због своје несигурности.
10. Зашто је мали мрав плакао? а) Зато што се изгубио. б) Зато што се уплашио Скакавца. в) Зато што је гладан. г) Зато што није слушао маму.
11. Шта су урадили Скакавац, Лептир и Бубамара? а) Одвели су малог мрава до његове маме. б) Забављали су малог мрава док није дошла његова мама. в) Дали су мраву да једе. г) Нису се трудили да помогну малом мраву.
12. Како су се осјећали Бубамара, Скакавац и Лептир када је Мали мрав пронашао маму? а) Корисно, б) Уплашено, в) Незадовољно.
ТЕСТ ПРЕРАДЕ ИНФОРМАЦИЈА
13. Који проблем је повезивао Бубамару, Лептира и Скакавца ? а) Проблем неприхватања у дрштву због различитости. б) Проблем бјежања из школе. в) Недостатак хране.
14. Када су се три другара осјећала корисним? а) Када су пјевали малом мраву. б) Када су помогли мраву да пронађе маму. в) Када се мравица правила да не примјећује њихове недостатке.
15. Догађај са малим мравом за три другара је побудио осјећај: а) обесхрабрења и туге, б) гордости и надмености, в) задовољства и наде у живот без туге.

ТЕСТ КУЛТУРЕ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА ТКПИ – (ФОРМА А)

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ:_____	УСПЈЕХ УЧЕНИКА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА:_____
ШКОЛА:_____	ДАТУМ:_____
РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ:_____	

УПУТСТВО ЗА РАД

Драги /а учениче/це!

Пред тобом се налази неколико ријечи на основу којих треба да напишеш један догађај. Дате ријечи су само основа, а ти би требало да напишеш причу. Сигурно си већ у школи писао писмену вјежбу на основу задатих ријечи. Буди маштовит и оригиналан! Вријеме предвиђено за писање овог задатка је 30 минута.

Желим ти успјешан рад!

ДОГОДИЛО СЕ НА ШКОЛСКОМ ДВОРИШТУ

Дате ријечи: школско двориште, септембарско јутро, разиграна дјеца, трка дјечака, упозорења, неспретан пад, санирање повреде, срећан крај.

ТЕСТ КУЛТУРЕ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА - ТКПИ- (ФОРМА Б)

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ:_____	УСПЈЕХ ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА-полугодиште:____
ШКОЛА:_____	УСПЈЕХ ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА-крај године:____
РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ:_____	ДАТУМ:_____

УПУТСТВО ЗА РАД

Драги/а ученичe/це!

Пред тобом се налази неколико ријечи на основу којих треба да опишеш поглед са свог прозора. Сјети се свог погледа са прозора. Опиши тај поглед. Прије тога прочитај план описа може ти помоћи. Не мораш се држати овог плана. Буди маштовит и оригиналан! Вријеме предвиђено за писање овог задатка је 30 минута.

МОЈ ПОГЛЕД СА ПРОЗОРА

План:

Јутро: ведро,топло, обасјано сунцем, свјеже...

Небо: Плаво, модро, облачно, чисто...

Дрвеће: зелено, повија се, умивено росом, разиграно...

Пролазници: весели, ужурбани, забринути,

Моје расположење: раздрагано, надање, оптимистично...

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ЈУ ОШ:_____ ИМЕ И ПРЕЗИМЕ:_____
РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ:_____ ДАТУМ:_____

ТЕСТ РЈЕЧНИКА ТР- (ФОРМА А)

Драги ученичe,
Пред тобом се налази Тест рјечника у којем ћеш радити вјежбе за познавање ријечи. Овај тест неће утицати на твоју оцјену из српског језика.
На страницама које си добио/ла великим штампаним словима одштампане су ријечи. Поред сваке ријечи налази се пет других ријечи.
На примјер: ПРИМИТИ – узети – дати – посјетити – потпомагати – уздрмати.
Твој задатак је да прво прочиташ крупно одштампану ријеч и у продужетку између осталих ријечи нађеш ону која која је по свом значењу најближа крупно одштампаној ријечи. Кад нађеш ту ријеч, подвуци је!

-Ради пажљиво!
-Увијек прочитај свих пет ријечи прије него што одговориш и немој нагађати ријечи!
-Подвуци само једну ријеч у супротном одговор се сматра погрешним!
-Срећан рад!

1. АПОСТРОФ – калуђер – правописни знак – лирска пјесма – саобраћајни знак – спортска знчка
2. БЕЗДУШАН – тужан – умиљат – прост – врло осјетљив – неосјетљив
3. БОСИЉАК – ситно сијено – зрнаст плод – степска трава– љупка особа – цвијет јаког мириса
4. БРИЖЉИВ – неспособан – несмотрен – сањив – пажљив – жалостан
5. ВАЖАН – значајан – велики – тежак – измјерен – нетачан
6. ВЈЕШТАЧКИ – који није сигуран – који није природан – непознат – који није модеран – вјешт
7. ВОЉАН – који неће – који мора – који хоће – тврдоглав – неодлучан
8. ГДЕМУДРАГО – свугдје – нигдје – овдје – гдје – драге воље
9. ГЛАСОВНИ – нечујан – пун свијета – звјездани – мирисан – звучни
10. ГРАБУЉЕ – дио машине – елиса – сликарска четка – прибор за риболов – пољопривредна справа
11. ГОЊЕЊЕ – сањање – слабљење – планирање – потјера – сумња
12. ДЈЕЛИЋ – мали дио – половина – птица – барска трска – исјечак
13. ДИРЕК – жица – ограда – стуб – таван – одређени правац
14. ДОБРОВОЉНО – слабе воље – од своје воље – несавјестан – колебљиве воље – нерасположен
15. ДРАГУЉЕ – конфекција – упакована роба – кабаста роба – безначајне ствари – успомена

16. ЂАВОЛИК – враста лака – несташна особа – воденичар – мирна особа – врста цвијећа
17. ЖМИРАВ – погрбљен – трепав – просјед – раван – уплетен
18. ЗАПОВЈЕСТ – историја – казна – наређење – почетак – извјештај
19. ЗАСИЈАТИ – угасити – освијетлити – потонути – зађи – нестати
20. ЗАУВИЈЕК – за сва времена – одавно – дуго – понекад – никад
21. ЗГЊЕЧИТИ – раставити – плакати – запечатити – спљескати – излијечити
22. ЗМИЈАСТ – кривудав – кос – прав – тајни – шарен
23. ИЗБАВИЈАТИ – пасти у клопку – појавити се – дуго говоритио – ослобађати – пријатно се проводити
24. ИЗГАЗИТИ – преносити – погазити – посадити – ићи брзо – отјерати
25. ИЗЈАВА – острво – здравица – саопштење – оправдање – понос
26. ИКАКО – на ма који начин – нерадо – увијек – на одређен начин
27. ИСПАШТАТИ – отрести прашину – потопити – јако дувати – много трпјети – одријешити чвор
28. ЈЕСТИВО – оно што се лијечи – оно што није скупо – врло марљиво – домаћа лектира – оно што се једе
29. ЈУТРО – сан – зора – туга – молитва – доручак
30. КАМЕЊАРКА – врста змије – каменолом – кошница – ноћна птица – врста камена
31. ЛАБАВО – опуштено – није порозно – пјесма у прози – чесма – смрзнуто
32. ЛЕДИТИ – топити – замаглити – исправити – пратити – смрзавати
33. ЉУТЊА – срџба – досада – ларма – омот – поздравна ријеч
34. МАГЛОВИТ – сјајан – облачан – топао – сунчан – непрозиран
35. МИР – љековита трава – дубоке воде – бука – тишина – зора
36. МЛАК – ни велик ни мали – врло чест – ни врућ ни хладан – млијеко у праху – прелакиран
37. МОКАР – празан – влажан – прокуван – озбиљан
38. МРАВИЊАК – вјетроказ – мноштво мрава – рај пчела – свијећњак – врста мрава
39. НАДАЛЕКО – ограничено – близу – непосредно – приближно удаљено
40. НАПАСНИК – силеђија – новинар – фотограф – расадник – говорник
41. НАПРЕДАК – продужетак – дрворед – изложба – поредак – успјех
42. НЕВОЉА – богатство – немање воље – жетва – савјест – несрећа
43. НЕКАД – у раније доба – сада – врло често – ових дана – у будуће
44. НЕОБАЗРИВ – врло учтив – неугледан – зрикав – непажљив – непромјенљив
45. НЕПРИЈАТЕЉСТВО – слога – мржња – уљудност – суђење – лијепо понашање
46. НЕСПОСОБАН – несхватљив – талентован – духовит – невјешт – споредан
47. НЕЧУЈАН – врло чувен – гласан – невјешт – живахан – врло тих
48. НОШЊА – мољакање – врста носила – корпа – одијело – соба

49. ОБЕЗНАЊЕНОСТ – бесвјесност – јунаштво – мудрост – школовање – усамљеност
50. ОГОРЧЕЊЕ – насљедство – маштање – побједа – одговарање – разљућеност
51. ОДАЗИВАЊЕ – сналажење – гласно причање – високо звање – концертно пјевање – одговарање на позив
52. ОСВАНУТИ – поранити – дневник водити – увенути – уплашити се – освојити
53. ОСНИВАЊЕ – сплеткарење – утемељивање – сан – ткање – рецитовање
54. ОСТВАРИВАЊЕ – дубока старост – заваривање – неслога – противурјечност – извршавање
55. ПАМЕТ – разум – ватра – аманет – тешкоћа – обавеза
56. ПАТУЉАК – мали растом – замотуљак – мали брежуљак – врста цвијећа – заклопац
57. ПЕТОСТРУК – удвостручен – из пет дијелова – са пет страна петина – пети спрат
58. ПИПКАТИ – пљескати – преписивати – додиривати – ткати – откуцавати
59. ПОВАЗДАН – никада – по неки пут – понор – висина – стално
60. ПОВИШИВАЊЕ – лишавање – увећавање – силажење – разрјешавање – одрицање
61. ПОГУБЉЕЊЕ – вечера – смртна казна – новчана награда – орден – говорна мана
62. ПОКЛАПАТИ СЕ – сјећи се – бити несагласан – бити неуредан – подударати се – клапарати
63. ПОКУЋСТВО – школске књиге – станарина – познанство – кућни намјештај – кров
64. ПОПРАВИТИ – нестати – поставити – дићи – обновити – установити
65. ПОСЛИЈЕ – раније – због тога – никако – недосљедно – касније
66. ПОМИСЛИТИ – бити необавијештен – потпомоћи – повјеровати – бити стављен – слити се
67. ПРГАВ – сталожен – сиве боје – напрасит – тијесан – исполиран
68. ПРЕДИГРА – завршетак – уводна игра – такмичење – позајмица – дјечија игра
69. ПРЕОБЛАЧЕЊЕ – мијењање стана – одуговлачење – мијењање одјеће – одустајање – претварање
70. ПРЕСАХНУТИ – уздахнути – исушити се – превагнути – одморити се – преорати
71. ПРЕУЗИМАТИ – пренаглити – прихватити – очекивати – превозити – премазати
72. ПРИЗИВАТИ – позивати – зијевати – признати – наговјестити – бити одсутан
73. ПРИПЕЋИ – заобилазити – јако назепсти – растопити – заледити се – јако гријати
74. ПРОЛАЗАН – заразан – сталан – привремен – пренатрпан – будан – пасти на кољена
75. ПРОСТАК – једноставан човјек – неваспитан човјек – врло културан човјек – сретан човјек – скроман човјек
76. ПРОЋАСКАТИ – поскакивати – потпомоћи – препоручити – испричати се – истражити се
77. ПУТОПИС – епска пјесма – вјенчање – врста описа – знак навода – ловачка шала
78. РАБОТА – скривено благо – посао – кутија – боца нерадо
79. РАЗВЕСЕЛИТИ СЕ – бити тачан – раселити се – бити марљив – бити расположен –

пропасти

80. РАСТЕЗАЊЕ – ширење – сажимање – сазнање – откриће – немоћ
81. САВРЕМЕН – преран – у духу времена – врло застарио – пренатрпан – са рамена
82. САСТАТИ СЕ – потући се – разићи се – сусрести се – срушити се – растајати се
83. СЕЛИЦА – оса – врста плода – рјечна риба – збирна именица – врста птице
84. СЕСТРИЋ студент – занатлија – рођак – пјесник – птица
85. СМИШЉЕНО – пметно – немарно – сложено – допуњено – бијесно
86. СРДИТО – умјерено – тихо – бијесно – весело – несрећно
87. СТАДО – невоља – заједница оваца – дрвени штап – планински пас – велика пауза
88. СТРАСТАН – немаран – јаких осјећаја – врло лијен – неосјетљив – јаких нерава
89. СУМЊА – двоумљење – говор – премијера – сусрет – сретно
90. ТВОРЕЊЕ – изграђивање – предвиђање – сањање – уображавање – упозорење
91. ТУЧАК – дио листа – жиличаст коријен – таксена марка – дрвене степенице – дио цвијета
92. УБРАЈАТИ – настојати – припитомити – урачунати – избрисати – покајати се
93. УВИЈАТИ – замотати – пребројати – разбити – развити – придодати
94. УЗНЕМИРАВАТИ – утишати – намјеравати – досађивати – приговарати – занемаривати
95. УЉУДНО – намјерно – пристојно – уједињено – непристојно – смањено
96. УЧЕСТВОВАТИ – бити одстрањен – тежити – наглашавати – полемисати – судјеловати
97. ХВАТАТИ – шчепати – потонути – прелетјети – лупати – препоручити
98. ЦРТЕЖ – кичица – пилула – казна – скица – дугачка црта
99. ЧЕЗНУТИ – туговати – ласкати – грдити – снажити
100. ЧИСТУНАЦ – издајица – неукаљан – сиромашак – грубијан- неодлучан

ЈУ ОШ:_____	ИМЕ И ПРЕЗИМЕ:_____
РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ:_____	ДАТУМ:_____

ТЕСТ РЈЕЧНИКА ТР – (ФОРМА Б)

Драги ученичe,
Пред тобом се налази Тест рјечника у којем ћеш радити вјежбе за познавање ријечи. Овај тест неће утицати на твоју оцјену из српског језика.
На страницама које си добио/ла великим штампаним словима одштампане су ријечи. Поред сваке ријечи налази се пет других ријечи.
На примјер: ПРИМИТИ – узети – дати – посјетити – потпомагати – уздрмати.
Твој задатак је да прво прочиташ крупно одштампану ријеч и у продужетку између осталих ријечи нађеш ону која која је по свом значењу најближа крупно одштампаној ријечи. Кад нађеш ту ријеч, подвуци је!

-Ради пажљиво!
-Увијек прочитај свих пет ријечи прије него што одговориш и немој нагађати ријечи!
-Подвуци само једну ријеч у супротном одговор се сматра погрешним!
-Срећан рад!

1. БАДАВА – увијек – смијешно – не плаћа се – бачва – бацање
2. БЕСКИЧМЕЊАК – припадник класе животиња – поуздан – минерал - једна биљна врста
3. БЛЕСАВ – ружан – ћорав – глуп – необријан – паметан
4. БРУС – врста руде – камен за оштрење – точак од дрвета – дио моста – цемент
5. ВАСИОНА – брзина свјетлости – свемир – сунчев лук – сателит
6. ВИНОГРАД – подрум – продавац вина – изданци винове лозе
7. ГЛАВИЧИЦА – порез – олуја – плод – лијек – младунче
8. ГИЊЕЊЕ – пожар – њихање – губљење живота – потјера – завјера
9. ГРЕБОТИНА – чир – завој – ињекција – велика греда – ожиљак
10. ГРОЗД – коштица – зрнаст плод – пољска птица – плод мака- трешња
11. ГУМА – бијели восак – воденички камен – врста каучука – гомила – тропска животиња
12. ДЕБЛО – лопата – жбун – даска – стабло – грана
13. ДИВОВСКИ патуљаст – очаран – огроман – војнички – лијеп
14. ДИЈЕТЕ – играчка – студент – неожењен човјек – блиски рођак – неодрасла особа
15. ДОВИТЉИВОСТ – гимнастика – свечаност – упорност – сналажљивост – јачина
16. ДУГОГОДИШЊИ – прије годину дана – стар двије године – прије десет година – од идуће године – из давне прошлости
17. ДОЛИЈАТИ – пасти у клопку – додавати још – брзо изникнути – полијевати водом – лајати

18. ДРЖЕЋИ – неотпоран – пролазни – врло слаб – висећи – још снажан
19. ДРОБЉИВ – трошан – чврст – провидан – рјечит – несташан
20. ДУГА – ситна јесења киша – најсјајнија звијезда – поларна ноћ – небески свод – небески лук у бојама
21. ЂЕРДАН – звук – накит – понор – бич – звекет
22. ЖЕРАВИЦА – жар – опекотина – ситан угаљ – ужарено гвожђе – ноћна птица
23. ЖИР – шипак – багремов плод – храстов плод – шешир – платно
24. ЗАБАВА – расположење – станарина – узалуд – разонода – превара
25. ЗАЛИЈЕЧИТИ – прикачити – пребољети – узети лијек – ударити печат – ранити
26. ЗАВИЈУТАК – веза – камен – окука – кука – затвор
27. ЗАКЛЕТИ СЕ – опустити се – залетјети се – обавезати се – склонити се-задржати се
28. ЗАЛУД – јефтино – непотребно – обилно – хитро – важно
29. ИЗМИРИТИ – измислити – дати тражено – разбољети се – уљепшати – умирати
30. ИСКАПЉИВАЊЕ – свечана поворка – сјечење дрва – стасање – испијање до дна – велики пљусак
31. ИСПРАВА – врста алата – писмени доказ – пјесмарица – врста браве – усправан
32. ИСКУШЕЊЕ – водоскок – поплава – колебање – усахнуће – казна
33. ЈАБУЧАР – јабуково дрво – вућњак са јабукама – сок од јабука – колач – врста пужа
34. КАЧИЦА – прибор за јело – плитак базен – мала каца – мали лонац – посуда за какао
35. КОПЧАТИ – замотати – спајати – много причати – накитити се – глумити
36. КРЗАВ – шарен – исцијепљен – упрљан – злочаст – клизав
37. ЛИПСАТИ – ударати се – липу садити – угинути - лијевати
38. МАГЛОВИТ – сјајан – облачан – топао – сунчан – замишљен
39. МАШИЦЕ – шибица – жарач – велике маказе – игла – пожар
40. МЕМЛА – влага – чађ – тамбура – опна – жути шешир
41. МНОЖИТИ – смањити – изједначити – образложити – увећати – предложити
42. МУКА – досада – лијеност – тешкоћа – примједба – забава
43. НАВИЋИ СЕ – прилагодити се – попети се – напустити мјесто – изборити се – бити запослен
44. НАДИРАТИ – утопити – пробијати – удисати – зауставити – бити даровит
45. НАНУЛЕ – чизме – катке чарапе – лаковане ципеле – дрвене папуче
46. НЕПОГРЕШИВ – недостижан – непогодан – везан у чвор – тачан – врло грешан
47. НЕУГОДНОСТ – неправда – непотребност – неприлика – нерад – удобност
48. НОШЊА – мољкање – врста носила – корпа – одијело – соба
49. ОБАВИТИ – разлабавити – умотати – одвезати – наставити – пренијети

50. ОБИЧАЈ – навика – ношња – одлика – окука – несмотреност
51. ОБРУКАТИ – посматрати – плакати – изложити опасности – осрамотити – обухватити
52. ОВНИЋ – мали орао – мали ован – звончић – првак – птичица
53. ОДЈАХАТИ – одњеговати коња – сићи с коња – њихати се – отићи јашући – руком махати
54. ОМРКНУТИ – помакнути – омрзнути – уђутати – занићити – стићи
55. ОРТАЧКИ – узорано – замршено – заједнички – зналачки – лаковјерно
56. ОСКУДНОСТ – кућење – богатство – запомагање – несташица – захтјев
57. ОТКОПАТИ – пресахнути – одмотати – извадити из земље – заковати сандуке – очистити
58. ОТРГНУТИ – изникнути – саопштити – бојати се – одвојити – прогутати
59. ПАСТИРЧАД – спортски тим – ситан пасуљ – чобани – граничари – дјеца
60. ПЕРУТАТИ – љуштити се – раскомадати – купати се – маштати – бити сањив
61. ПЉУВАЧКА – гас – пљусак – слуз – пилула – инјекција
62. ПОВОЈ – спирала –кола –пелена – промјена – плот
63. ПОДВАЛИТИ – ваљати – измјерити – дуго путовати – преварити – измијешати
64. ПОНЕКАД – послије свега – с времена на вријема – никада – у заказано вријеме- стално
65. ПОПАСТИ – поставити – испарити – бити упакован – све однијети – поломити
66. ПРАЋКА – моторно возило – лутрија – врста оружја – оцјена из владања – школска књига
67. ПРЕКИВАЊЕ – поново ковање – закивање – препакивање – поновно паковање – прекоријевање
68. ПРЕМИНУТИ – зађутати – умријети – разбудити се – очајавати – добити премију
69. ПРЕЧУТИ – лијепо цртати – погршно разумијети – прочистити – не сагласити се – препоручити
70. ПРИМИЦАЊЕ – долажење – одступање – приморје – прекретница – примитивност
71. ПРИСЛОН – поклон – подупирач – принуда – салон – пристанак
72. ПРОЖЕТ – извјештачен – неостварен – обојен – освијетљен – обузет
73. ПРОМАЈА – утовар робе – муња – струјање ваздуха – програм – ваздушна пара
74. ПУЗАВИЦА – пењачица – сунцокрет – дрво – играчка – четинарска шума
75. РАЗДРАГАНОСТ – одушевљење – разматрање – ганутост – расправа – температура
76. РАСТУРИТИ – средити – поставити – изоставити – подметнути – разбацати
77. САЗНАЊЕ – полијетати – разумијевање – помјерање- кајање – похвала
78. СЕДАМНАЕСТОРО – седамнаест жена – седамнаести дио – од седам година – из седамнаест дијелова – седамнаест мушких и женских
79. СИЛЕЏИЈА – превозник – посластичар – магационер – продавац леда – насилник
80. СКРЕТАЊЕ – промјена правца – народна игра – велика поворка – прескакање – смањивање брзине
81. СМИЈЕХ – радост – туга – колут – промјена – смјелост

82. СОЛДАТСКИ – ловачки – умјетнички – глумачки – племићки – војнички
83. СПРОВЕСТИ – пропратити – уштедјети – наговијестити – напунити – увриједити
84. СТИСАК – звиждук – ознака – притискивање – плач – упаљач
85. СУВ – дебео – мочваран – безводан – намјештен – увучен
86. ТИХОСТ – охолост – мирноћа – галама- препоручено писмо – заостајање
87. ТРОУГЛИ – из три слова – округао – у виду квадрата – по три угла – тродимензионалан
88. ТУЂ – стран – уобичајен – невесео – ослобођен – таман
89. УВРХ – врло ниско – у средини – заврнуто – при дну – сасвим горе
90. УЗБУРКАТИ – оставити – смирити- одстранити – путовати – ускомешати
91. УЈНА – ученица – рођака – кутија – домаћица – невјеровање
92. УСМРТИТИ – похвалити – прихватити – убити – услужити – понијети
93. УТВРЂЕЊЕ – сјенка – застава- осигурање – налог – провиђење
94. УШТИПАК – хладно пиће – врста колача – штирак – велике маказе – црвени плод
95. ХИТАР – брз – бистар – врло спор – врло одлучан – храбар
96. ХРОМ – глув – без зуба – сакат – без очију – позлаћен
97. ЦИГЛО – нарочито – резметљиво – једино – смрзнуто – порозно
98. ЧАСКОМ – доста касно – намјерно – са прекидима – причајући – за тренутак
99. ШЕГРТ – трговачки путник – бродски кувар – падобранац – занатски ученик – заставник
100. ШТИПКАТИ – плакати – нагомилавати – штити – стискати – сполирати

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ (ТВК)

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ:_____ УСПЈЕХ УЧЕНИКА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА:_____
ШКОЛА:_____ ДАТУМ:_____
РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ:_____

ТЕСТ КРЕАТИВНОСТИ 1
„ПОЧЕЦИ РИЈЕЧИ“

Драги ученичe! Дата су почетна слова ријечи. Досјети се што је могуће више ријечи са датим почетним словом и напишите их брзо једну испод друге.
То могу бити ријечи било које врсте писане великим или малим словом, дакле и стране ријечи које се код нас користе, имена итд. Али ипак не ријечи које су из српског језика.
Вријеме за рад на задатку је 90 + 90 секунди!

Примјер: А..... ЗАДАЦИ: О_____ И_____
АФРИКА _____ _____
АКО _____ _____
АМЕБА _____ _____
АЛУМИНИЈУМ _____ _____

ТЕСТ КРЕАТИВНОСТИ 2

„КРАЈЕВИ РИЈЕЧИ“

Дати су крајеви ријечи. Досјетите се што је могуће више ријечи с датим завршецима и напишите их брзо једну испод друге. То могу бити било које врсте ријечи писане великим или малим словом дакле и стране ријечи које се код нас користе, имена итд.
Вријеме за рад на задатку 90 + 90 секунди!

Примјер: _____ОР ЗАДАЦИ: _____АЦ _____АР

ШАТОР _____ _____
ДИРЕКТОР _____ _____
ОТПОР _____ _____
ИНСПЕКТОР _____ _____
ОТВОР _____ _____

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 3

„РЕЧЕНИЦЕ ОД ЧЕТИРИ РИЈЕЧИ“

Дата су четири почетна слова и за свако од ова четири почетна слова треба да се досјетиш неке ријечи и онда четири ријечи чине једну реченицу. Није дозвољено убацивати никакве сувишне ријечи али се може мијењати редослијед почетних слова.
Направи што је могуће више различитих реченица. Реченице не морају бити нарочито духовите.
Пиши увијек само једну реченицу у појединим ред.
Вријеме за израду задатка је 150 + 150 секунди!

ЗАДАЦИ: А - Н – О – В

_____

_____

_____

_____

ЗАДАТАК: А – Ц – О – Р

_____

_____

_____

_____

_____

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 4

„ПРОНАЛАЖЕЊЕ ИМЕНА“

Дуга и сложена имена се често ради једноставности скраћују на почетна слова нпр. СКЈ, СССР, ЗУР, и многа друга. Свако слово такве кратице је почетно слово једне важне ријечи у цијелом називу.
Сви ћете добити једну листу таквих кратица (од организација, предузећа, установа партија) које у стварности не постоје али за које ви требате пронаћи неко име.
Будући да се ради о кратици имена овај пут се не смије мијењати редослијед почетних слова.
Ипак у овом тесту можете по потреби врстити неке допунске ријечи (их, код, у, за, итд.).
За врсте имена нема никаквих прописа. Свака сличност са правим организацијама је намјерна и чисто случајна. За сваку кратицу требате пронаћи више имена.
За израду задатка предвиђено вријеме је пет минута.

АВТ _____

МНП _____

УКЗ _____

ТЕСТ КРЕАТИВНОСТИ 5

„ИСТА ОИЉЕЖЈА“

Наведено је неко обиљежје које се може установити код врло много ствари. Ти треба да за овако именовано обиљежје напишеш, једну испод друге, што је могуће више ствари код којих је такво обиљежје уобичајено без посебне промјене.

Вријеме за израду задатка 90 + 90 секунди.

ЗАДАЦИ:	ОКРУГАО	СИТАН
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

ТЕСТ КРЕАТИВНОСТИ 6

„СЛИЧНОСТИ“

У нашем језику је могуће одређене особине описати помоћу много ријечи којима се подразумијева нешто слично. При томе често сваки појам јаче истиче неко одређено својство.

Вријеме за израду задатка 120 +120 секунди.

ЗАДАЦИ: Пронађи друге ријечи за изразе:

РУЖНО	ПОЛАКО	ЛИЈЕПО
Непријатно	_____	_____
Неукусно	_____	_____
Стравично	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

ТЕСТ КРЕАТИВНОСТИ 7

„НЕОБИЧАН НАЧИН УПОТРЕБЕ“

За један предмет свакодневне употребе, који ће вам се именовати, треба да се досјети могуће више необичних начина употребе. Настојте да неуобичајене, несвакидашње употребе буду што разноврсније.

Вријеме за израду задатка 120 + 120 секунди.

ПРИМЈЕР:	ЗАДАЦИ:	
КЉУЧ	ОЛОВКА	ЦИГЛА
Као вадичеп	_____	_____
За одвртање шрафова	_____	_____
За звиждање	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

ТЕСТ КРЕАТИВНОСТИ 8

„УТОПИЈСКЕ СИТУАЦИЈЕ“ (немогуће, нестварне ситуације)

Замисли како би било кад би неки научник пронашао пилуле које би људима омогућиле да не морају више да спавају. Они би прогутали пилуле и нико више не би спавао, а сви би ипак били здрави и свјежи.
Какве би све посљедице имало овакво стање? Наведи што више таквих посљедица:
Вријеме за израду задатка 180 секунди.

_____
_____
_____
_____
_____

_____

ТЕСТ КРЕАТИВНОСТИ 9

„ПРОНАЛАЖЕЊЕ НАДИМАКА“

Сви познајете обичај да се неке ствари из свакодневне употребе свакодневног живота или одређене особе означе шаљиво, смијешним ријешима или надимцима.
Молимо те да покушаш за сваку ствар да пронађеш више оригиналних надимака. Оцјениће се укупан број свих пронађених надимака, али други израз за те ствари који су у употреби неће се вредновати.

Вријеме за израду задатка је 4 минута.

МАЧАК – _____
ИГЛА- _____
КАДА ЗА КУПАЊЕ-_____
ТАЊИР- _____
МЛИЈЕКО- _____
ПИСАЋИ СТО – _____
КОШУЉА – _____
ЛИВАДА – _____
КРАСТАВАЦ - _____

ПОДТЕСТ	1	„Почеци ријечи“	скор_____
ПОДТЕСТ	2	„Крајеви ријечи“	скор _____
ПОДТЕСТ	3	„Реченице од четири ријечи“	скор _____
ПОДТЕСТ	4	„Проналажење имена“	скор_____
ПОДТЕСТ	5	„Иста обиљежја“	скор _____
ПОДТЕСТ	6	„Сличности“	скор_____
ПОДТЕСТ	7	„Необичан начин употребе“	скор _____
ПОДТЕСТ	8	„Утопијске ситуације“	скор _____
ПОДТЕСТ	9	„Проналажење надимака“	скор _____

ИНВЕНТАР META-Q

ШКОЛА:_____ ИМЕ И ПРЕЗИМЕ: _____

РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ:_____ ДАТУМ:_____

Поштовани/а ученичe/це!

Пред тобом се налази низ тврдњи о учењу које треба да прочиташ. Тврдње означи са тачно или нетачно тако што ћеш заокружити слово Т или Н. Нема погрешних одговора. Битно је да будеш искрен. Успјешан рад!

Т В Р Д Њ Е	Тачно	Нетачно
1. Учење ми је лакше кад већ нешто знам о теми.	Т	Н
2. Учење ми је лакше када ми је тема позната из живота.	Т	Н
3. Знам коју врсту информација је најбитније учити.	Т	Н
4. Свјесно се усредсредим на важну информацију.	Т	Н
5. Знам када ће свака стратегија коју користим бити најучинковитија.	Т	Н
6. Размишљам колико сам успјешно остварио/ла своје циљеве кад нешто завршим.	Т	Н
7. Знам шта се од мене у школи очекује да знам.	Т	Н
8. Док учим имам јасну представу гдје ћу то примијенити у пракси.	Т	Н
9. Тачно знам који је исход мог знања.	Т	Н
10.Тачно знам како је настало градиво које учим.	Т	Н
11. Прије него што ријешим задатак сагледам неколико одговора.	Т	Н
12.У учењу користим стратегије учења који су ми се показали успјешним.	Т	Н
13. Направим резиме градива кад завршим са учењем.	Т	Н
14. Добар сам у памћењу информација.	Т	Н
15. Планирам вријеме када ћу учити.	Т	Н
16. Учим када добијем инспирацију.	Т	Н
17. Учим више од планираног времена.	Т	Н
18. Учим мање од планираног времена.	Т	Н
19. Прије него што ријешим задатак сагледам неколико одговора.	Т	Н
20. Лакше учим када имам јасан и конкретан задатак.	Т	Н
21. Задатке више волим да радим по сегментима.	Т	Н
22. Радије учим системом асоцијације.	Т	Н
23. Радије учим на основу вербалних расправа.	Т	Н
24. Радије учим на основу конкретних питања.	Т	Н
25. Радије учим на конкретном примијењеном знању.	Т	Н
26. Најбоље учим када знам како је дошло до стеченог знања.	Т	Н
27. Повремено понављам што ми помаже при повезивању знања.	Т	Н
28. Покушавам изрећи нове информације својим ријечима.	Т	Н
29. Стварам властите примјере како би ми информације биле разумљивије.	Т	Н
30. Поново прочитам оно што ми није јасно.	Т	Н
31. Често се питам остварујем ли своје циљеве.	Т	Н
32. Знам колико сам успјешан/а кад завршим са учењем.	Т	Н
33. Добро просуђујем колико нешто знам.	Т	Н
34. Размишљам да ли сам научио/ла највише што сам могао/ла након учења.	Т	Н
35.Т рудим се да урадим задатак и када не знам чему служи.	Т	Н
36. Трудим се да урадим задатак ради бољег прихватања у разреду.	Т	Н
37. Знам тачно гдје гријешим у раду.	Т	Н

ШКОЛА:_____ РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ:_____
ИМЕ И ПРЕЗИМЕ:_____ ДАТУМ:_____

СКАЛА АКАДЕМСКЕ МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕНИКЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ (САМ)

Драги ученичe! Пред тобом се налази неколико понуђених одговора на питање ЗАШТО ИДЕШ У ШКОЛУ? Ти би требало да одговориш искрено, односно да искажеш степен свог слагања или неслагања тако што ћеш уписати знак X за сваки понуђени одговор у одговарајућем пољу. Овдје нема „тачних“ ни „нетачних“ одговора. Битно је да су одговори искрени и да су стварно оно што мислиш и осјећаш!

Желимо ти срећан рад!

ЗАШТО ИДЕШ У ШКОЛУ?

	ОДГОВОРИ	Уопште се не слажем	Не слажем се	Немам мишљење	Слажем се	Потпуно се слажем
1.	Да не бих био кажњен /укорен од стране учитеља.					
2.	Зато што волим да учим.					
3.	Зато што желим да завршим школску годину.					
4.	Зато што уживам у учењу.					
5.	Нема посебног разлога.					
6.	Зато што волим изазове.					
7.	Зато да не бих изгубио школску годину.					
8.	Да бих једног дана осигурао добар живот.					
9.	Зато што волим да знам ствари.					
10.	Како би био добар у мом будућем занимању.					
11.	Зато што волим школу.					
12.	Мислим да губим вријеме у школи.					
13.	Због задовољства успјеха у школи.					

14.	Зато што се бојим да ћу добити лоше оцјене ако пропустим школу.					
15.	Како бих избјегао сукоб.					
16.	Како бих сазнао о свим стварима.					
17.	Како бих имао бољу будућност.					
18.	Како бих се забављао и био са друговима.					
19.	Понекад не знам зашто.Осјећам као да губим вријеме у школи.					
20.	Како бих се бавио занимљивим стварима.					
21.	Зато јер се бојим да ћу поновити годину.					
22.	Зато јер ме родитељи тјерају.					
23.	Како бих научио више.					
24.	Зато јер је то важно за моју будућност.					
25.	Како бих нашао нове пријатеље.					
26.	Не знам само желим да завршим са школом.					
27.	Осјећам се лијепо кад завршим са својим обавезама.					
28.	Зато јер осјећам кривицу ако останем код куће.					

ШКОЛА:_____	ИМЕ И ПРЕЗИМЕ:_____
РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ:_____	ДАТУМ:_____

СКАЛА ЕКОЛОШКИХ ВРИЈЕДНОСТИ (СВ-3)

Пред тобом се налазе тврдње о заштити животне средине. Твој задатак је да изнесеш степен свог слагања, односно неслагања са сваком тврдњом, тј. да убиљежиш знаком X одговор за сваку тврдњу у одговарајућем пољу. Овдје нема „тачних“ ни „нетачних“ одговора, сви одговори су добри само ако су искрени, ако су стварно оно што мислиш и осјећаш.

Тврдње	Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
1. За човјекову средину није нарочито опасно ако технички развој иде без еколошког програма.					
2. Потомци ће нас цијенити и по томе какву им животну средину остављамо.					
3.Човјек најчешће не мора да поштује равнотежу која је у природи.					
4.Онај ко се понаша безобзирно и неодговорно према природи постаје сам себи непријатељ.					
5. Човјек је по ономе што чини у својој средини најважнији фактор њене заштите.					
6.Очување природе је пријека потреба за живот будућих покољења.					
7. Природа се не штити апелима и законима већ конкретним радњама.					
8. Човјекова вриједност се не може мјерити и тиме како се он понаша према природи.					
9. Природу нема потребе толико чувати,она ће се сама обновити.					
10. Човјеково је право да према природи поступа како му одговара.					
11. Највећа вриједност човјека је у томе што он није роб еколошких захтјева.					
12. Не може се рећи да је човјек непријатељ себи кад је непријатељ природи.					
13. Казне за оне који угрожавају животну средину не морају бити оштре.					

ШКОЛА:_____ ОЦЈЕНА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА КРАЈУ ГОДИНЕ:_____
ИМЕ И ПРЕЗИМЕ:_____ БРОЈ МОГУЋИХ БОДОВА _____ БРОЈ ОСТВАРЕНИХ БОДОВА:_____
РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ:_____ ДАТУМ:_____

УПУТСТВО УЧЕНИКУ

Сада ћеш самостално рјешавати задатке из српског језика. Прво пажљиво прочитај сваки задатак, добро размисли и тек онда почни одговарати на захтјеве. Уколико за неки задатак не можеш одмах пронаћи рјешење , немој губити вријеме, пређи на сљедећи задатак. Ако остане времена, врати се поново и покушај ријешити тај задатак. У току рада не смије бити разговора или преписивања.

ТЕСТ НИВОА И СТРУКТУРА ЗНАЊА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА – ТНИСЗСЈ – (ФОРМА А)

ПИТАЊА	Бод. макс.	Бод. освој.
1. Разврстај дате именица на бића, предмете или појаве! Зец, кишобран, човјек, дуга, паприка, оловка; Бића:_____, _____, _____ Предмети:_____, _____ Појаве: _____	3	
2.Разврстај дате именице на властите и заједничке! Град, Милош, дрвеће, вјетар, Бијељина, Дрина, Властите:_____, _____, _____, Заједничке:_____, _____, _____	3	
3. Заокружи слово испред тачног одговора! Замјенице су: а) врста ријечи, б) врста реченица, в) врста глагола.	2	
4.У наведеним реченицама заокружи личне замјенице! Ти си у школи. Ја ћу доћи касније. Гдје су они? Он то зна. Ви сте јуче били у школи.	5	
5. Сљедеће реченице допуни одговарајућим облицима личне замјенице она! ___ је моја најбоља другарица. Волим са ___ да се играм. Од __ често добијам колаче. Често о ___ причам брату.	6	

6.Издвој придјеве из текста ! Освануло је дивно прољећно јутро. Пробудио ме весели цвркут птица и опојан мирис јутарње росе. Бљештави сноп свјетлости улазио је у шарену собу кроз тешка прозорска окна. То је било чаробно јутро. Придјеви: _____, _____, _____, _____, _____, _____ _____,_____,_____,_____,	5	
7. Заокружи реченицу у којој су написана два придјева! Стара врата отвара метални кључ. Веадр, сунчан дан је почео од ране зоре. Стаклену чинију сам ставила у креденац.	3	
8. Сљедеће глаголе разврстај у односу шта означавају радњу, стање или збивање! Глаголи: носити, спавати, грмити, свирати, свитати, плесати, мислити; Радња:_____, _____, _____, Стање:_____, _____ Збивање:_____, _____	7	
9. Напиши три реченице (изјавну, упитну и узвичну) у којима ћеш користити глагол читати! _____ _____ _____	6	
10. Дате глаголе напиши у прошлом, садашњем и будућем времену у првом лицу једнине! Пливати: _____, _____, _____ Учити: _____, _____, _____ Цртати:_____,_____,_____	9	
11. Прочитај реченице и којем скупу ријечи припадају подвучене ријечи! Весели ђак <u>се усхићено припремао за полазак у школу.</u> Моја сестра Ана <u>освојила је награду у школи.</u> <u>Сутра крећемо</u> код баке <u>у посјету.</u>	6	
12. Вриједна дјевојчица синоћ је пажљиво нахранила пса у дворишту. Дату реченицу анализирај и одреди : Реценица је по саставу:_____ Субјекат:_____ Према значењу је :_____ Предикат:_____ Према облику је :_____ Мјесто вршења радње:_____	12	

13. Попуни табелу!

РИЈЕЧИ			
Исто значење	Супротно значење	Умањено значење	Увећано значење
Пут -	Чист -	Ципела -	Зграда -
Љепота -	Висок -	Папир -	Птица -
Херој -	Весео	Торба -	Књига -
Мрква -	Здрав -	Вјетар -	Момак -

8

14. Поштујући правила писања великог почетног слова, исправи грешке у сљедећем тексту.

АНА ЈЕ ИЗ БАЊАЛУКЕ, А САРА ЖИВИ У НОВОМ САДУ. УПОЗНАЛЕ СУ СЕ ПРОШЛОГ ЉЕТА КАДА СУ БИЛЕ НА ОДМОРУ У ЦРНОЈ ГОРИ.ЉЕТОВАЛЕ СУ У ХЕРЦЕГ НОВОМ. ПЛАНИРАЈУ ПОНОВО ДА СЕ ВИДЕ ЗА ПРАЗНИК ПРВИ МАЈ И ДА ПУТУЈУ ПО РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ. ПОСЈЕТИЋЕ ЈЕЗЕРО БАЛКАНА КОД МРКОЊИЋ ГРАДА , ИЗЛЕТИШТЕ ЗЕЛЕНКОВАЦ , ПЛАНИНУ ЛИСИНУ И ДРУГЕ ЉЕПОТЕ ТОГ КРАЈА. ЗАЈЕДНО ЋЕ ЧИТАТИ КЊИГУ АЛИСА У ЗЕМЉИ ЧУДА .

10

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ШКОЛА:_____	ОЦЈЕНА ИЗ СРПАКОГ ЈЕЗИКА НА КРАЈУ ГОДИНЕ:_____
ИМЕ И ПРЕЗИМЕ:_____	ДАТУМ:_____
РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ:_____	БРОЈ МОГУЋИХ БОДОВА _____ БРОЈ ОСТВАРЕНИХ БОДОВА:_____

УПУТСТВО УЧЕНИКУ

Сада ћеш самостално рјешавати задатке из српског језика. Прво пажљиво прочитај сваки задатак, добро размисли и тек онда почни одговарати на захтјеве. Уколико за неки задатак не можеш одмах пронаћи рјешење , немој губити вријеме, пређи на сљедећи задатак. Ако остане времена, врати се поново и покушај ријешити тај задатак. У току рада не смије бити разговора или преписивања.

ТЕСТ НИВОА И СТРУКТУРА ЗНАЊА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА –ТНИСЗСЈ- (ФОРМА Б)

ПИТАЊА	Бод. макс.	Бод. освој.
1. Дате именице разврстај на: властите, заједничке, збирне и градивне! Памук, шећер, ауто, телад, грање, Бијељина, злато, ружа, дрвеће, Ружа Властите :_____ Заједничке:_____ Збирне:_____ Градивне: _____	5	
2. У тексту пронађи глаголе, а затим одреди вријеме, лице и број! „...Једном га три дана није било. Брат и ја смо се просто разболели од туге: требало је да за неколико дана кренемо са родитељима на море, а Босоногог нигде...Уплашили смо се да га нечемо видјети. Он се ипак појави...“ (Босоноги и небо) _____ _____ _____	6	
3. У датом тексту написани су описни, присвојни и градивни придјеви. Пронађи их и разврстај! Код ђачке стазе, поред старе камене ограде, сваког дана лајао је разиграни пас. Весела дјеца доносила су му укусну храну и остављала испод предивне јапанске трешње. Понекад је пас долазио у школско двориште провлачећи се кроз металну ограду. Описни придјеви:_____ Градивни придјеви:_____ Присвојни придјеви:_____	6	

4. Личним замјеницама допуни сљедеће реченице! _____ читам књигу. _____ пажљиво вјежбамо. _____ стално машташ.	3	
5. Сљедеће започете реченице допуни прилошким одредбама за мјесто, вријеме и начин како је назначено! Јаков воли да иде _____ . (ПОМ) Јана шета у парку_____ . (ПОВ) Весна _____ чита књигу. (ПОН)	3	
6. Пронађи објекат у стиховима пјесме „Слике и прилике“ (М. Радовановић) Душка чије хаљине Љуба учи песме Драган куца рам. Влада прави кучицу. Мирка прави новине Слађа испод чесме. Од папира, сам . Купа своју луткицу.	6	
7. У сљедећој реченици одреди и обиљежи службу ријечи! Марљива дјевојчица пажљиво чита књигу сваки дан у библиотеци. _____	7	
8. Сљедећу просту реченицу допуни атрибутом, објектом и прилошком одредбом за вријеме и мјесто! Перо једе. _____	4	
9. Састави једну реченицу у којој ћеш број пет употријебити као основни и као редни! _____	6	
10. Реченицу из неуправног говора напиши у управном говору на сва три начина! _____ _____ _____	9	
11. Напиши по два синонима за дате ријечи! Говорити:_____, _____ Лијепо: _____, _____	4	

12. Издвој из сљедећих реченица глаголске облике, правилно их напиши и разврстај на: Перфекте, презенте и футуре! Данас рјешавам задатке из математике. Сутра ћу ићи у Београд. Мама је разговарала са учитељицом. Сједимо и гледамо телевизију. Перфекат:_____ Презент:_____ Футур:_____	12	
13. Подвуци ријечи у којима је слово ј правилно употријебљено! Био – бијо, обоица – обојица, уми се- умиј се, кои- који	3	
14. Напиши скраћенице за дате ријечи! На примјер:_____, и тако даље:_____, страница:_____	3	
15. Напиши присвојне придјеве на основу властитих именица: Ана:_____, Бијељина:_____, Душан:_____, Бања Лука:_____	4	
16. Пронађи и подвуци у сваком низу неправилно написане ријечи! Не могу, нећу, нежелим, никада, не волим, немам Не устрашив, невидљив, немогућа, не смотрено	4	
17. Заокружи правилно написане реченице. а) Путовали смо у Нови Сад, затим наставили пут до Суботице и Палићког језера. б) Сања живи у Бијељини у петроградској 10. в) Саша је ученик Основне школе „Свети Сава“. г) У школи примамо дјечији часопис Мале новине. д) са баком идем у шетњу од Његошеве улице до Трга слободе.	6	

ШКОЛА:_____ ОЦЈЕНА ИЗ ПиД НА КРАЈУ IV РАЗРЕДА:_____
ИМЕ И ПРЕЗИМЕ:_____ РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ:_____

УПУТСТВО УЧЕНИКУ

Драги /а ученичe/це

Сада ћеш самостално одговарати на питања из познавања природе. Прво пажљиво прочитај питање, а затим одговори. Уколико на неко питање не можеш одмах одговорити, немој губити вријеме, пређи на сљедеће питање. Ако остане времена, врати се поново и покушај одговорити на то питање. У току рада не смије бити разговора или преписивања.

Срећан и успјешан рад!

ТЕСТ НИВОА И СТРУКТУРА ЗНАЊА ИЗ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ – ТНИСЗПП- (ФОРМА А)

ПИТАЊА	Бод. макс.	Бод. освој.
1. Које су четири основне стране свијета? _____, _____, _____, _____	4	
2. Наведи четири начина (осим Сунца и компаса) помоћу којих се можемо оријентисати у природи! _____,_____,_____,_____	4	
3. Допуни реченице! - Издужено удубљење у копну је _____. - Веће удубљење које се налази између планине и брда је _____. - Уска и дубока ријечна долина са стрмим странама је _____. - Дубоко сужење усјечено између стијена је _____. (Ријечна долина, висораван, водопад, котлина, клисура, кањон, планина, равница;)	4	
4. Нацртај три картографска знака! [ ] [ ] [ ]	3	
5. На нијемој карти обиљежи: -Плавом бојом ентитет Републике Српске, жутом ентитет Федерације Босне и Херцеговине, -Наранџастом бојом свој завичај, -Одговарајућом бојом рељеф свог завичаја,	12	

-Највећи град, -Двије највеће ријеке, -Најближу планину. 6. Нацртај и обој Републике Српске! заставу	2	
7. Који је главни град Републике Српске? _____	2	
8. Наведи три већинска народа која живе у Републици Српској! _____, _____, _____	3	
9. Наведи три високе планине у Републици Српској! _____ , _____, _____	3	
10.Наведи пет врста индустрије и заокружи која врста је најзаступљенија у твом завичају? _____, _____, _____, _____, _____	6	
11. Наведи: - пет већих ријека у Републици Српској _____, _____, _____,_____, _____, _____,_____ -два природна језера _____, _____.	7	
12. Наведи по двије домаће животиње: -папкари _____, _____, -перад _____, _____, -копитари _____, _____.	6	
13. Која је основна разлика између домаћих и дивљих животиња? _____ _____	4	

14. Наведи три вресте порука у комуникацији! -Остварују се путем говора, усмене ријечи _ _ _ _ _ _ -Остварују се у виду писаних ријечи , слика цртежа _ _ _ _ _ _ _ -Засноване на покретима тијела _ _ _ _ _ _ _ _	3	
15. Прецртај оно што од наведеног не представља природна богатства ! Плодно земљиште, шуме, пољопривредне машине, пашњаци, љековите траве;	1	
16. Повежи појам са његовим значењем! ВРИЈЕМЕ Просјечно стање временских појава изнад неког мањег или већег подручја које траје више од десет година. КЛИМА Појаве које утичу на нормално одвијање живота узрокују жртве, велике штете и поремећаје у животу људи на одређеном подручју. ЕЛЕМЕНТАРНЕ НЕПОГОДЕ Тренутно стање атмосфере на неком подручју.	6	
17. Наброј пет грана привреде! _____, _____, _____, _____, _____	5	
18. У којим дијеловима Републике Српске су најразвијеније гране привреде пољопривреда и сточарство? _____	3	
19. У чему је разлика између воћарства и виноградарства? _____	3	
20. Шта су фарме? _____	3	
21. Наведи три користи од шума за човјека! _____ _____	3	
22. Које су три врсте размножавања биљака? _____, _____, _____	6	
23. Која је основна разлика између дрвенастих и зељастих биљака? _____ _____	4	
24. Наведи најмање три средства комуникације! _____, _____, _____	3	

ШКОЛА:_____ ОЦЈЕНА ИЗ ПП НА ПОЛУГОДИШТУ:_____
ИМЕ И ПРЕЗИМЕ:_____ ОЦЈЕНА ИЗ ПП НА КРАЈУ VРАЗРЕДА:_____
РАЗРЕД И ОДЈЕЉЕЊЕ:_____ ДАТУМ:_____

УПУТСТВО УЧЕНИКУ

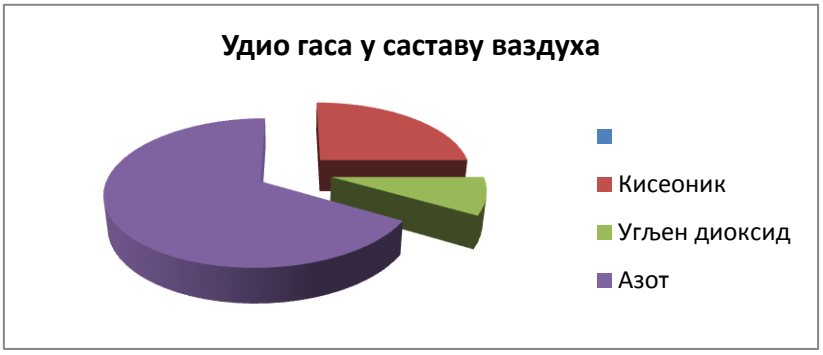
Драги /а ученике/це

Сада ћеш самостално одговарати на питања из познавања природе. Прво пажљиво прочитај питање, а затим одговори. Уколико на неко питање не можеш одмах одговорити, немој губити вријеме, пређи на сљедеће питање. Ако остане времена, врати се поново и покушај одговорити на то питање. У току рада не смије бити разговора или преписивања.

Срећан и успјешан рад!

ТЕСТ НИВОА И СТРУКТУРА ЗНАЊА ИЗ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ – ТНИСЗПП- (ФОРМА Б)

ПИТАЊА	Бод. макс.	Бод. освој.
1. Ти живиш у: Галаксији_____, Систему_____, Планети_____	6	
2.. Шта је извор свјетлости и топлоте за сва жива бића на Земљи? _____	2	
3. Која су основна два кретања планете Земље и које су њихове посљедице? Кретање:_____ Посљедице:_____ Кретање:_____ Посљедице:_____	8	
4.Када и како је настала планета Земља? Заокружи тачан одговор! а)Прије више од четири милијарде година, постепеним хлађењем и очвршћавањем ,асе ужареног камења б) Прије више од два милинона година сударом галаксија. в) Прије милијарду година одвајањем од других непознатих планета.	2	
5. Допуни реченице: Ваздушни омотач планете Земље назива се А _ _ _ _ Ф _ _ _ , док водени омотач планете Земље назива се Х _ _ _ _ _ Ф _ _ _.	4	
6. Које су три основне врсте тла? _____, _____, _____	6	

7. Које су три карактеристике хумусног тла чије је народно име Црница? 1. _____ 2._____ 3. _____	6	
8. Заокружи особине ваздуха! а) Има боју, б) без укуса, в) без мириса, г) има масу и тежину, д) врши притисак, ђ) на топлоти се скупља, е) на тополти се шири, ж) на хладноћи се скупља.	8	
9. Већ ти је познато да је ваздух смјеша гасова. Наведи процентуално удио гасова у саставу ваздуха!  	6	
10. Који гас је најопаснији за човјека? _____	2	
11. Наброј животне заједнице које знаш? 1._____ 2._____ 3._____ 4._____и_____ 5._____и_____ 6. _____и_____.	7	
12.Наведи двије љековите биљке из твог окружења које знаш и наведи њихова љековита својства! 1._____ 2._____	4	
13. Објасни зашто су шуме најсложеније животне заједнице? _____ _____ _____	6	

14. Наведи двије животиње са којима се не би волио/љела срести : а) шумске:_____ б)ливадске:_____ 15. Наведи двије особине риба које им омогућавају живот у води. _____	2 4	
16. Напиши станиште за дате животиње и биљке! Мрена-_____ Локвањ-_____ Камилица-_____ Жаба-_____ Дјетлић-_____ Дуван-_____ Жижак-_____ Виноградарски пуж -_____	8	
17. Које су код нас најпознатије сорте јабука? 1._____ 2._____	2	
18. Допуни реченицу! Хамбург, мускат и блатина су врсте_____.	2	
19. Шта чини систем органа за кретање? _____	4	
20. Како је најбоље носити ђачку торбу како не би долазило до оптерећења кичме? _____	2	
21. Који све органи учествују у варењу хране? Напиши тачан редослијед. 1.Језик, 2.једњак, 3.уста, 4.зуби, 5.желудац , 6.дебело цријево,7. танко цријево. _____	4	
22. Како се најбоље његују и штите органи за дисање? _____		
23. Која је улога крвних зрнаца? Црвена крвна зрнца:_____ Бијела крвна зрнца:_____ Крвне плчице:_____	6	
24. Који органи излучују штетне материје из тијела? _____ и _____		

25. Који су главни дијелови нервног система? _____, _____, _____	2 3	
26. Шта је правилна исхрана? _____ _____	2	
27. Пет чула код човјека су: 1._____ 2._____, 3._____, 4._____, 5._____.	3	
28. Шта је екологија? _____ _____	3	
29. Како можеш заштити природу и своју околину?(Наведи три начина!) _____ _____ _____	3	

ПРОТОКОЛ О ПРИМЈЕНИ КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ НАСТАВИ (СРПСКИ ЈЕЗИК)

Школа: Разред и одјељење: Датум:

Истраживачка група:

Наставна јединица:

Дио наставног часа	Етапе часа	Присутност контекстуалних вјежби			Примјери активности и индикативних резултата у реализацији контекстуалног учења (ако ДА и ДЈЕЛИМИЧНО)	Трајање	Број ученика који учествују
Припремне активности:	1.Припремне активности за реализацију контекстуаних вјежби	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ			
Уводни дио часа	2.Заједничке уводне наставне активности	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ			
Главни дио часа Интерактивни рад на контекстуалним вјежбама:	1. Рад, контекстуалне вјежбе	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ			
Завршнне заједничке наставне активности:	1. Презентација резултата рада контекстуалног учења 2. Заједничка евалуација рада контекстуалног учења и завршне наставне активности	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ			

ПРОТОКОЛ О ПРИМЈЕНИ КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У МОДЕЛУ НАСТАВА РАЗЛИЧИТИХ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ (СРПСКИ ЈЕЗИК)

Школа: Разред и одјељење: Датум:

Истраживачка група:

Наставна јединица:

Дио наставног часа	**Етапе часа**	**Присутност контекстуалног учења**			**Примјери активности и индикативних резултата контекстуалног учења** (ако ДА и ДЈЕЛИМИЧНО)	**Трајање**	**Број ученика који учествују**
Припремне активности:	1. Припремне активности за реализацију контекстуалних вјежби у настави различитих нивоа сложености:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ			
Заједничке уводне наставне активности:	2. Заједничко упознавање кључних, егземпларних наставних садржаја:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ			
	3. Подјела вјежби одговарајућег ступња сложености сваком ученику:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ			
Интерактивни рад на диференцираним вјежбама: **Кооперативно вредновање одговора и рјешења:**	4. Самосталан рад ученика на вјежби, уз нужну помоћ наставника:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ			
	5. Вредновање и самовредновање ученикових одговора и рјешења: 6. Осврт на резултате вјежбања и одређивање типа наредне вјежбе за сваког	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ			

	ученика:						
Завршнне заједничке наставне активности	7. Евентуално задавање диференцираних домаћих задатака:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ			

ПРОТОКОЛ О ПРИМЈЕНИ КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У МОДЕЛУ РЕСПОНСИБИЛНЕ НАСТАВЕ (СРПСКИ ЈЕЗИК)

Школа: Разред и одјељење: Датум:

Истраживачка група:

Дио наставног часа	Етапе часа	Присутност контекстуалног учења			Примјери активности и индикативних резултата контекстуалног учења (ако ДА и ДЈЕЛИМИЧНО)	Трајање	Број ученика који учествују
Припрема респонсибилне наставе	1.Конципирање приједлога варијанти наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ			
Респонсибилни наставни рад	2.Предлагање двије или више варијанти програмски релевантни и дидактичко-методички прикладних наставних активности у припремањуре ализацији и валориза. респонсибилне наставе	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ			
	3. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте наставне активности	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ			
	4.Реализација демократски одабране варијанте наставног рада	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ			

Вредновање тока ирезултата респонсибилног рада	5. Вредновање тока и резултата респонсибилне наставе	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ				

ПРИЛОГ 3

ПРИМЈЕРИ НАСТАВНИХ ПРИПРЕМА

МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИРПЕМЕ КОНТЕКСТУАЛНО УЧЕЊЕ У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ НАСТАВИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
ЈУОШ:	„Свети Сава“
Разред и одјељење:	V/1 (експериментална група, Е1)
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Правопис
Наставна јединица:	Писање ријечце не уз глаголе и придјеве
Тип часа:	Утврђивање градива
Иновативни модел рада:	Контекстуално учење у традиционалној настави
Облик наставног рада:	Фронтални, индивидуални, групни
Наставна средства:	Материјали за рад, картице, пано, карикатуре (Бојан Јокановић)
Наставне методе:	Вербално-текстуална, илустративно-демонстративна
Амбијентална рјешења:	Учионица као изложбени простор
Планирано вријеме реализације:	Два часа
ИДЕНТИФИКАЦИЈА ОЧЕКИВАНИХ РЕЗУЛТАТА ЧАСА	
Циљ рада: - усвајање и примјена основнвих знања о писању ријечце НЕ уз глаголе и именице, - развој когнитивних и метакогнитивних вјештина, - развој асоцијативног и креативног мишљења, - развој оригиналности, врбалне креаативности, - нови начини комуникације.	
Образовни задаци: - усвајање знања о правописним правилима о писању ријечце не уз глаголе и придјеве; - правилно пише ријечцу не уз глаголе и придјеве, самостално увиђа властите грешке и исправља их у раду, проналази оригиналне идеје за превазилажење грешака;	
Васпитни задаци: -поступно, систематично и досљедно оспособљавање ученика за писање без правописних грешака, -развијање смисла за тачност и дослиједност у раду, -развијање смисла за стваралачко мишљење.	
Функционални задаци: - правилно пише ријечцу не уз глаголе и придјеве,	

-самостално увиђа властите грешке и исправља их у раду, -проналази оригиналне идеје за превазилажење грешака.	
ТОК ЧАСА	
1. Уводни дио Циљ контекстуалног учења у раду: *суочавање са властитим проблемима и тешкоћама у раду, развијање васпитног смисла о значају научених правила, развијање свијести о властитом знању и начинима савладавања тешкоћа.*	Са ученицима се разговара о томе зашто је важно познавати правописна правила, које су то грешке које они најчешће праве у писању, односно која су им правописна правила најтежа. Разговарамо и о томе да ли им се чини дај је тај напор узалудан и да ћемо на овом часу покушати ријешити тешкоће.
2. Главни дио часа Циљ контекстуалног учења: *развој стваралачког мишљења, самосвјести, тимски рад, развој говора, емоционалног доживљаја, креативних и функционалних потенцијала.*	Даље разговарамо о томе да ли знају ко је био Сизиф, односно шта је „Сизифов посао“, а затим им укратко објашњавам да је Сизиф био херој из грчке митологије познат по персонификацији узалудног посла. Он је био осуђен да велику камену громаду гура уз планинску стрмину како би је поставио на врх, али би се она сваки пута измакла и суновратила у подножје брда. Сизиф је тако покушавао и покушавао али без успјеха. Слично као и у правопису, изнова и изнова ученици праве правописне грешке. ВЈЕЖБА 1. Сада ученицима по систему игре „Вртешка“ предлажем да свако од њих (5 група) тј. представник групе дође до мене и извуче једну „правописну карикатуру“ коју треба да опише и да одреди које је то правописно правило. У склопу задатка треба да се осмисли кратка шаљива прича или да се ученици присјете анегдоте када су они погрешно написали неку ријеч и како их је учитељица исправила. Према правилима игре „Вртешка“ свака група извјештава о свом раду. Ученици имају право користити уџбенике.
Циљ контекстуалног учења: *развој тимског рада и прихватање својих недостатака, развијање личног става, поштовање правила и ауторитета, активнији начини социјалних*	ВЈЕЖБА 2. Након излагања прича и читања пјесмица, свака група добија нови задатак, тј. помоћу карикатура исправља дати текст. Заједнички

интеракција. Циљ контекстуалног приступа у раду: *развој метакогнитивних процеса саморегулације, самосвијести, креативног и стваралачког мишљења, упоређивање старих и нових знања, доминација циљаног наставног контекста на ситуацијско искуствено учење, развијање нових принципа на основу датих чињеница.*	анализирамо исправљене грешке. ВЈЕЖБА 3. Пред крај завршног дијела часа сваки ученик има индивидуални задатак да анализира властити „Сизифов посао“, односно која грешка или правило му је најтеже и да га покуша осмислити и представити као карикатуру или неку другу креативну ликовну илустрацију.
3. Завршни дио часа Циљ контекстуалног учења: *проналажење оригиналних идеја, адаптирање и модификовање идеја и прилагођавање новом систему, доминација физичког дијела околине као подстицајне средине за учење, смисао учења и правописних правила, начин памћења, развој креативног и стваралачког мишљења, развој смисла за тимски рад, уопштавање проблемске ситуације и преношење онога што се научило на нове ситуације.*	ВЈЕЖБА 4. Ученици заједнички одлучују да ли желе направити изложбу од датих и својих карикатура, направити школски пано, залијепити правописна правила у свесци, направити карикатуре у виду картица, подсјетника и слично.

Материјали за рад

НЕ
МОЈ
МАМ
БУ
МОГУЋЕ

Препиши правилно

И ОВЕ ГОДИНЕ НЕЗНАМ КАКО ЋУ ЗАВРШИТИ РАЗРЕД. СТАЛНО САМ НЕСИГУРАН И НЕМОГУ ДА УПАМТИМ НЕКА ПРАВОПИСНА ПРАВИЛА НАРОЧИТО КАКО СЕ ПИШЕ РИЈЕЧЦА НЕ. КАД ГОД ТО НАУЧИМ НАЈВИШЕ МЕ МУЧИ ПИСАЊЕ СЛОВА Ј У РИЈЕЧИМА. ДА ЛИ СЕ ПИШЕ БИО ИЛИ БИЈО, ХЕМИА ИЛИ ХЕМИЈА, БИОЛОГИЈА ИЛИ БИЈОЛОГИЈА. НАДАМ СЕ ДА ЋУ ТО НАУЧИТИ ДА МИ НЕБУДЕ НЕПРИЈАТНО КАДА ПИШЕМ ПОРУКЕ.

МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИРПЕМЕ КОНТЕКСТУАЛНО УЧЕЊЕ У НАСТАВИ РАЗЛИЧИТИХ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
ЈУОШ:	„Свети Сава“
Разред и одјељење:	V/3 (експериментална група, Е2)
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно тема:	Правопис
Наставна јединица:	Писање присвојних придјева
Тип часа:	Обрада новог градива
Иновативни модел рада:	Контекстуално учење у настави различитих нивоа сложености
Облик наставног рада:	Фронтални, индивидуални, групни
Наставна средства:	Уџбеник, наставни листићи, картице за игре правила
Наставне методе:	Вербално-текстуална, илустративно-демонстративна
Амбијентална рјешења:	Учионица као сала за презентације
Вријеме реализације:	Два часа

ИДЕНТИФИКАЦИЈА ОЧЕКИВАНИХ РЕЗУЛТАТА ЧАСА

Циљ рада:
-усвајање основних правописних правила о писању присвојних придјева,
-подстицање способности примјене правописних правила у различитим ситуацијама,
-развој когнитивних, мотивационих и метакогнитивних способности,
-развој нових начина комуникације, представљања личних ставова и презентовања идеја,
- развој вербалне креативности и рјечника.

Образовни задаци:
- усвајање знања о правилном писању присвојних придјева,
-самостално увиђање правила писања присвојних придјева на основу датих примјера,
- развија сарадњу и демократске односе у заједници,
- правилно пише придјеве с наставцима: -ски, -шки, - чки, -ов, -ев, -ин,
- открије грешке у писању придјева с наставцима: -ски, -шки, -чки, -ов, -ев, -ин,
- правилно пише придјеве изведене од властитих и заједнички именица.

Васпитни задаци:
- развијање способности демократски партиципирајућег избора у реализацији

варијанти активности у заједничком раду на усвајању правила, - развијање критичког мишљења, - развијање самосталности и одговорности у раду, - развијање вербалне креативности, - развој метакогнитивних вјештина, - развијање смисла за властиту традицију и културу.	
Функционални задаци: -поступно, систематично и досљедно оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процијењивање прочитаних правила, - оспособљавање за аналитичко-синтетички и проблемски приступ градиву, - примјена правила у датој ситуацији, - учење на међусобну сарадњу и правилну комуникацију.	
ОРИЈЕНТАЦИОНИ ТОК АКТИВНОСТИ	
1. Етапа- идентификација нивоа и структуре (и осталих индивидуалних обиљежја релевантних за успјех у учењу) сваког учениика;	Утврђивање нивоа и структуре знања и осталих релевантних обиљежја за сваког ученика. Припремање вјежби за ученике према нивоу сложености. Исподпросјечни: - препозна, описне, градивне и присвојне придјеве, - на основу примјера препозна и напише придјеве са датим наставцима (ОВ, ЕВ, ИН) - на основу примјера правилно напише придјеве у наставном листићу. Просјечни: - препозна, описне, градивне и присвојне придјеве, - на основу примјера препозна и напише придјеве са датим наставцима (СКИ, ШКИ, ЧКИ), - на основу примјера правилно напише придјеве у наставном листићу и доносе закључак о правилу писања присвојних придјева. Изнадпросјечни: - на основу примјера покушавају донијети закључак, однопсно правило како се пишу присвојни придјеви, - правилно пише присвојне придјеве у датом задатку, - самосталан рад у наставном листићу. По завршетку рада ученици сами бирају ниво сложености задатка, односно даљег вјежбања и тако у складу са својим интересовањима и темпом напредовања усвајају одређене нивое знања.

2. Припремање вјежби различитих нивоа сложености и осталих елемената наставе; Ученици су подијељени у хомогене групе у односу на оцјену из српског језика и претходну идентификацију нивоа и структуре знања, односно исподпросјечни, просјечни и изнадпросјечни. Ученици сједе у формацији круга на три стола и први задатак је заједнички за све.	Планирани рад са контекстуалним вјежбама: -Разговор наставника и ученика, -Групни рад на задацима различитих нивоа сложености, - Вјежба „Замишљено путовање“, - Игра „Квиз“, - Вјежба „Ја као учитељица“, - Вјежба „Стрип илустрација“, - Вјежба „Туристички водич“.
3. Извођење наставе; Циљ контекстуалне вјжбе: *ситуацијско циљано учење, развој саморегулишућег учења, развијање нових принципа на основу датих чињеница, разој вербалне креативности, нови начин социјалних интеракција.* Циљ контекстуалне вјежбе: *ситуацијско циљано учење, развој саморегулишућег учења, развијање нових принципа на основу датих чињеница, разој вербалне креативности, нови начин социјалних интеракција.*	- Ученицима се саопштава да ће на часу учити писање присвојних придјева. Свака група ће добити одређени садржај и задатак да на основу датих информација покуша закључити о правилу писања присвојних придјева. Свака група добија своје задатке, тј. сваки ученик у групи добија наставни листић. Ученици раде групно и уписују одговоре свако у свој наставни листић. Свака група има свога вођу. Ученици добијају своје задатке. Наставни листићи 1, 2 и 3 у прилогу! Вјежба 1. (Ниво А) Присвојни придјев (ОВ, ЕВ, ИН) граде се од властитих именица која означавају жива бића и увијек се пишу великим почетним словом. Вјежба 2. (Ниво А) Присвојни придјеви са наставцима СКИ, ШКИ, ЧКИ, пишу се малим почетним словом.

Циљ контекстуалне вјежбе: *ситуацијско циљано учење, развојк саморегулишућег учења, развијање нових принципа на основу датих чињеница, разој вербалне креативности, развој ријечника, развој стваралачког мишљења,развој метакогнитивних приступа учењу, развој међусобне сарадње и културе комуницирања, нови начин социјалних интеракција.*	Вјежба 3. „Замишљено путовање“ (Ниво Б) Састави ранг листу од пет мјеста које би волио/љела посјетити, врсту хране коју би волио пробати и књиге које би волио прочитати. (Ученици користе уџбеник у раду).
Циљ копнтекстуалне вјежбе: *провјера степена усвојености правописног правила, активног слушања, развој технике памћења, запажања, међусобне сарадње и оспособљавање за рад у групи.*	Вјежба 4. „Квиз“ (Ниво В) У односу на формулацију група како сједе организујемо мини квиз гдје ученици поред општих информација морају знати и правило писања присвојних придјева. Група која прва да тачан одговор добија поен. На крају заједнички анализирамо одговоре и правила писања. (Ученици користе уџбеник у раду).
Циљ копнтекстуалне вјежбе: *провјера степена усвојености правописног правила, развијање што већег броја нових идеја на основу правила које се уче, адаптирање и модификовање идеја и прилагођавање новим ситуацијама.*	Вјежба 5. „Стрип илустрација“ Илуструј два ученика који саопштавају правила о писању присвојних придјева!
Циљ контекстуалне вјежбе: *развијање ријечника, реторичких вјештина, међусобног опхођења, развијање личних ставова и критичког мишљења, примјена стеченог знања у новој ситуацији.*	Вјежба 6. „Ја као учитељ“ Како би објаснио ученику четвртог разреда као се пишу присвојни придјеви?

Циљ контекстуалних вјежби: *развијање нових принципа на основу датих чињеница, проналажење оригиналних идеја, употреба различитих идеја на што више начина, развој радозналости и формирање личних ставова.*	Вјежба 7. „Ја као туристички водич“ У твој град долази другар из Француске. Твој задатак је да направиш списак семберских знаменитости које ћеш му представити.
4. Вредновање наставног рада: *Развој метакогнитивних способности, процјене, систематичности у раду.*	Заједнички понављамо усвојено градиво. Читамо најинтересантније радове. Ученици усвојено правило цртају уписују у своје картице, подсјетнике, «правописну архиву».

ПИСАЊЕ ПРИСВОЈНИХ ПРИДЈЕВА (вјежба 1)

Присвојни придјев (ОВ; ЕВ; ИН;) граде се од властитих именица која означавају жива бића и увијек се пишу великим почетним словом.

Вјежба 3 Попуни табелу!

ИМЕ	РОД.	Једнина			Множина	
ЈОВАН	М.	Чији је сат?		М.	Чији су сатови?	
	Ж.	Чија је књига?		Ж.	Чије су књиге?	
	С.	Чије је писмо?	Јованово	С.	Чија су писма?	
САЊА	М	Чији је сат?		М.	Чији су сатови?	
	Ж.	Чија је књига?		Ж.	Чије су књиге?	
	С.	Чије је писмо?		С.	Чија су писма?	
УРОШ	М.	Чији је сат?		М.	Чији су сатови?	
	Ж.	Чија је књига?		Ж.	Чије су књиге?	
	С.	Чије је писмо?		С.	Чија су писма?	

Шта закључујеш? Како се пишу присвојни придјеви?

Присвојни придјев (ОВ; ЕВ; ИН) граде се од властитих именица која означавају жива бића и увијек се пишу великим почетним словом.

ПИСАЊЕ ПРИСВОЈНИХ ПРИДЈЕВА (вјежба 2)

Попуни табелу!

Присвојни придјеви са наставцима СКИ, ШКИ, ЧКИ, пишу се малим почетним словом.

	РОД.	Једнина			Множина	
БЕОГРАД	М.	Чији је музеј?		М.	Чији су музеји?	
	Ж.	Чија је библиотека?	београдска	Ж.	Чије су библиотеке?	
	С.	Чије је позориште?		С.	Чија су позоришта?	
НИШ	М	Чији је музеј?		М.	Чији су музеји?	
	Ж.	Чија је библиотека?		Ж.	Чије су библиотеке?	
	С.	Чије је позориште?		С.	Чија су позоришта?	
СУБОТИЦА	М.	Чији је музеј?		М.	Чији су музеји?	
	Ж.	Чија је библиотека?		Ж.	Чије су библиотеке?	
	С.	Чије је позориште?		С.	Чија су позоришта?	

Како се пишу присвојни придјеви? Шта закључујеш?

Присвојни придјеви са наставцима СКИ, ШКИ, ЧКИ, пишу се малим почетним словом.

ПИСАЊЕ ПРИСВОЈНИХ ПРИДЈЕВА (вјежба 3)

„Замишљено путовање“

1. Састави ранг листу од пет мјеста које би волио посјетити и врсту хране коју би волио пробати и књиге које би волио прочитати!

Мјеста: амерички Дизниленд, париски Ајфелов торањ, санктпетербуршки Ермитраж, московски Кремљ, малдивска острва, сибирске тајге, индијски Таџ Махал, египатске пирамиде, сахарску пустињу, лондонски Бинг –Бенг, нишку Ћеле кулу, бијељински вашар, афрички сафари, јапанску школу, њујоршки природњачки музеј, амазонску прашуму, грчки Акропољ,

Храна: италијански сладолед, амерички хамбургер, пекиншку патку, шајцарску чоколаду, јапански суши, енглески пудинг, ужички сир и кајмак, сибирски кавијар, руске пирошке, напуљску пицу, лесковачки роштиљ, бакину питу, мексичке такосе, париска салама, грчки гирос, турску баклаву, семберски купус, данско пециво.

Књиге: Андрићеву „ На дрини ћуприју“, Ћопићеву „Јежеву кућицу“, Душанов „Законик“ Хари Потеров „ Камен мудрости“, Ршумову „Смешну прашуму“, Школски „Правилчник“, Керолову „Алису у земљи чуда“.

	МЈЕСТО	ХРАНА	ПИЋЕ
1.	_____	_____	_____
2.	_____	_____	_____
3.	_____	_____	_____
4.	_____	_____	_____
5.	_____	_____	_____

ПИСАЊЕ ПРИСВОЈНИХ ПРИДЈЕВА (вјежба 4)

МИНИ КВИЗ

1. Како се зове језик којим говориш?
(Језик којим говорим зове се српски језик.)

2. Како се зове врста шницле похована по специјалној рецептури и поријеклом из једне престонице на Дунаву?
(То је бечка шницла.)

3. Како се зове врста зимзеленог дрвета, ендемична врста , добила назив по нашем чувеном биологу Јосифу Панчићу?
(Врста дрвета је Панчићева оморика.)

4. Како се зове најважнији законик средњовјековне Србије?
(То је Душанов законик.)

5. Планета Земља и остале планете припадају којем систему?
(Планета Земља припада Сунчевом систему.)

Вјежба 5

Илуструј два ученика који саопштавају правила о писању присвојних придјева!

Вјежба 6 „Ја као учитељ“

Вјеђба 7 „Туристички водич“

МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИРПЕМЕ КОНТЕКСТУАЛНО УЧЕЊЕ У РЕСПОНСИБИЛНОЈ НАСТАВИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
ЈУОШ:	„Свети Сава“
Разред и одјељење:	V/4 (експериментална група, ЕЗ)
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Књижевност
Наставна јединица:	„Златно јагње“ Десанка Максимовић
Тип часа:	Обрада новог градива
Иновативни модел рада:	Контекстуално учење у респонсибилној настави
Облик наставног рада:	Фронтални, индивидуални, групни
Наставна средства:	Видео пројектор, уџбеник ,енциклопедија, фотографије.
Наставне методе:	Вербално-текстуална, илустративно-демонстративна
Амбијентална рјешења:	Учионица као средњевјековни дворац, одјећа из средњег вијека
Планирано вријеме реализације:	Два часа

ИДЕНТИФИКАЦИЈА ОЧЕКИВАНИХ РЕЗУЛТАТА ЧАСА

Циљ рада: оспособљавање ученика да уоче изражајне појединости којима је писац окарактерисао Растка, да потпуније доживе и разумију композицију приче, естетске вриједности текста, да разумију и прихвате поруку текста, да стичу нова искутства демократског партиципирања у заједничком раду на књижевно-умјетничком тексту.

Образовни задаци:
- одређује карактеристичне особине, осјећања, изглед и поступке ликова и њихове односе,
- уочи и доживи композицију и поруку приче,
- учи дијелити искуства рецепције књижевно-умјетничког дјела,
- уочава узрочно–посљедичне везе међу догађајима у тексту,
- наводи основне биографске податке о писцу,
- разликује добре и лоше особине ликова,
- развија сарадњу и демократски односа у заједници,
- развија правилан односа према животној средини.

Васпитни задаци:
- развијање љубави према умјетности и писаној ријечи,
- развијање способности демократски партиципирајућег избора у реализацији варијанти активности у респонсибилном раду на тексту,
- препознавање позитивних особина личности и њихово развијање,
- развијање критичког мишљења,
- развијање самосталности и одговорности у раду,
- да слободно исказују своја запажања и осјећања и да распознају расположења других ученика у одјељењу,
-развијање смисла за властиту традицију и културу.

<table>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Функционални задаци:
- поступно, систематично и досљедно оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процијењивање прочитаних текстова,
- оспособљавање за аналитичко-синтетички и проблемски приступ умјетничком тексту у процесу критичког и креативног читања,
- подстицање ученика на истраживачки приступ књижевном дјелу,
- развој оригиналних идеја и развој нових принципа на основу датих чињеница,
- учење на ненасилну комуникацију.</td></tr>
<tr><td colspan="2">ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ (ПРОЦЕДУРАЛНИ КОРАЦИ)</td></tr>
<tr><td colspan="2">ОРИЈЕНТАЦИОНИ ТОК АКТИВНОСТИ</td></tr>
<tr><td>1. Етапа - конципирање приједлога варијанти наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе;

Циљ копнтекстуалног приступа у раду: Самостално обављање задатака и постизање високог нивоа одговорности у раду, нови начини социјалних интетракција, развијање нових принципа на основу датих чињеница, развој критичког и креативног размишљања, доминација физичког дијела околине као подстицајне средине за учење, усклађеност наставних садржаја са аутентичним и друштвено релевантним спознајама, критичко и креативно размишљање, развој саморегулишућег учења, усклађеност садржајних аспеката наставе као споне нових садржаја са аутентичним и друштвено релевантним спознајама, развој метакогнитивних приступа учењу.</td><td>Неколико дана раније осмислити, конципирати и предложити неколико варијанти наставних активности током припреме за обраду приче: “Златно јагње”.
1)Прикупити податке о Светлани Велмар Јанковић, (пронаћи њену фотографију, присјетити се текстова које смо већ радили, који ти се њени текстови највише допадају, припремити изражајно читање).
2)Пронаћи опште информације о Растку Немањићу, пронаћи историјске податке о лози Немањића!
Написати кратак састав на тему “ Како замишљам Растка као дјечака?”.
3)Покушај учионицу преуредити као двор, ускладити понашање, облачење и „бонтон“ из тог времена!
4) Покушај схватити какви су били породични односи у том периоду и упореди их са садашњим!
5) Погледати сцену из фила “Рађање династије Немањићи”.
Заједнички демократски бирамо припремну активност.</td></tr>
</table>

2. Етапа – предлагање двију или више варијанти програмских релевантних и дидактичко-методичких прикладних наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији респонсибилне наставе; Циљ контекстуалног приступа у раду*: употреба различитих идеја на што више начина, развијање нових принципа на основу датих чињеница.*	На почетку часа реализовати раније демократски одабрану варијанту припремне активности у циљу емоционално-интелектуалне припреме ученика за доживљавање приче. Разговарати о претхпдно одабраном задатку /задацима. У зависности од одабира теме: а) Ученици сједе у формацији полу-круга (идеално би било да су дјеца прихватила концепт из тог историјског периода) и путем дискусије разговарамо о задатој теми/ темама. б) Помоћу видео пројектора наставник има припремљене фотографије пјесникиње, глумци који читају њене текстове. Дискусија о њеном књижевном стваралаштву. в) Ученици износе своје информације о Растку Немањићу и династији Немањића, наставник има спремне фотографије и филмске сцене о том историјском периоду. г) Анализе кратких радова на тему "Како видим Растка као дјечака?", разговор о начину живота из тог периода, опхођења родитеља према дјеци. Кутурно - историјске прилике тог периода. д) Ученици гледају неколико сцена из филма "Рађање династије Немањићи". Најавити наставну јединицу и изражајно прочитати причу «Златно јагње». Послије психолошке паузе, разговарати о доживљајима и утисцима ученика.
3. Етапа- Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте наставне активности.	Од неколико понуђених варијанти ученици прелазе на реализацију демократски одабране варијанте наставног рада. Приједлог даљих варијанти наставних активности: 1. Заједничка, усмена обрада приче. 2.Обрада текста помоћу истраживачких задатака «Млади историчари истраживачи». Демократско-партиципацијски избор једне од варијанте одређује даљи ток и садржај часа.

4. Етапа - реализација демократски одабране варијанта наставног рада; Циљ контекстуалног приступа у раду*: висок ниво самосталности и истрајности у раду, учење увиђањем, прилагођавање задатака личним афинитетима, подстицање одговорности у раду, употреба различитих извора података, развој оригиналности и критичког мишљења у раду, рјешавање проблема са нових полазних тачака, развој метакогнитивног приступа учењу, доминација циљаног наставног контекста на ситуацијско искуствено учење, развијање нових принципа на основу датих чињеница, развој радозналости и нови начин проналажења рјешења проблема, увиђање проблемске ситуације у различитим контекстима са новог аспекта.*	ПРВА ВАРИЈАНТА У случају прве варијанте, заједничка усмена обрада приче, ток часа би изгледао на сљедећи начин: Након изражајног читања текста, слиједи емоционална пауза, разговор о утисцима, садржинска анализа дјела, одређивања плана приче, а затим ученици самостално прелазе на задатке који доприносе идејној анализи дјела. Анализирају теме и самостално одређују ранг листу тема које према њиховом мишљењу одређују боље идејну анализу текста. Извлаче поуку за себе. У формацији полукруга дискутујемо на задате теме које ближе одређују идејну анализу текста. 1.) Покушај схватити какви су били породични односи у том периоду и упореди их са садашњим! 2.) Да ли си доживио слично искуство (чудесно) као дјечак у тексту? Опиши! 3.) Како се бориш са својим страховима, на који начин? 4.) Шта је плод вјере, а шта унутрашње снаге и љубави према ближњем? 5.) Да ли треба ризиковати? 6.) Шта би ти урадио да си био на Растковом мјесту? 7.) Ти си психолог и сачини ранг листу поступака у ослобађању од страха? 8.) Шта би данас психолози савјетовали младом Растку? 9.) Да ли ипак постоји граница између могућег и немогућег? 10.) Наведи текстове са сличном тематиком! 11.) Вјерујеш ли у моћ ума? На које све начине можеш искористити „моћ ума“?

	12.) Наведи три вјежбе за концентрацију! 13.) Коме би испричао ову причу у „терапеутске сврхе“? 14.) Да си режисер којим глумцима би додијелио улоге у филму „ Златно јагње“? Покушај осмислити књигу снимања! 15.) Како је ова прича употпунила твоје схватање Светог Саве у интелектуалном и емоционалном погледу? Опиши! На крају заједнички долазимо до рјешења и поуке приче. Ученици се групишу према типу рангираних питања и „бране„ своје ставове на задату тему. У формацији полукруга дискутујемо на задате теме које ближе одређују идејну анализу текста. Наставник усмјерава представљање и систематизацију групног рада на тексту. Мапом ума представи причу. ДРУГА ВАРИЈАНТА
Циљ контекстуалног приступа раду: *Истраживање заједничких принципа и односа између чињеница и стављање чињеница у друге релације, увиђање проблемске ситуације у различитим контекстима са новог аспекта, довођење у везу проблема који рјешавамо са новим полазним тачкама, извођење нових корелативних идеја, развој метакогнитивних стратегија учења, адаптирање и модификовање идеја и прилагођавање новом систему, развој дивергентнг мишљења, флуентност идеја, оригиналност, критичко мишљење, асоцијативно мишљење повезивање старих и нових искуства која испуњавају смисаоне захтјеве са текстом, мултидимензионални*	У случају избора друге варијанте „Млади историчари - истраживачи“ на основу добијених истраживачких задатака формирају се групе у којима ученици изграђују слику о тексту, ликовима и поруци текста. Прва група -У ком периоду је живио Растко? -Какви су тада били односи између родитеља и дјеце? Упореди их са данашњим! -Гдје је Растко живио и како је изгледала његова соба ? Упореди његову собу са својом собом! -Чега се Растко плашио и шта је одлучио? -Опиши како се осјећао када је открио браћи своју слабост! Јеси ли ти имао слична искуства? Како си се осјећао? Опиши! -Како су реаговали његови родитељи? Зашто? -Како би ти савјетовао малог Растка из свог угла посматрања догађаја? Друга група - Шта је уснио мали Растко? Опиши његов сан!

приступ проблему, смислена веза међу информацијама, селектовање информација.	- Шта је одлучио Растко послије сна? - Опиши Растков сусрет са вуком? - Како се понашао Растко? - Како се понашао вук? -Јеси ли се ти када нашао у сличној ситуацији? -Да ли оправдаваш Растков поступак? Објасни! Трећа група - Како се Растко понашао према вуку? - Да ли је вук кренуо са Растком? - Како је изгледао необичан призор са градске капије? - Шта је Растко рекао стражарима? - Да ли си се некада суочио са својим страхом и у којој ситуацији? Након заједничке анализе и слушања одговора, јер свака група излаже, сада свака група добија иста питања за анализу. Заједничка питања: - Како би се данас ријешио случај „Златно јагње“? - Шта би ти урадио/ла да си на Растковом мјесту? - На који начин се бориш са својим страховима? - Замисли да си психолог и треба да ослободиш од страха своју млађу сестру. Сачини ранг листу поступака! - Да ли увијек треба ризиковати у животу? - Коме ипак треба повјерити своје страхове? - Да си режисер којим глумцима би додијелио улоге у филму „ Златно јагње“? - Како је ова прича употпунила твоје схватање Светог Саве у интелектуалном и емоционалном погледу? Након додатног анализирања сада групе излажу своја мишљења и покушавамо наћи заједниче високо усаглашене закључке. Након завршетка рада са ученицима заједнички разговарамо о закључцима и заједнички израђујемо мапу ума (когнитивно мапирање).

5. Етапа – вредновање тока и резултата респонсибилне наставе Циљ контекстуалног приступа раду: *Самопроцјена понашања, самостална анализа и процјена властитих осјећања и емоција, препознавање властитих емоција, саморегулишуће учење како се понашам и како би требало да се понашам у датом тренутку, увиђање узрочно-послиједичне везе између емоција и понашања, варијатети корекције и примјене у животној ситуацији.*	У завршном дијелу наставног рада вредновање тока рада: - оцјењивање рада најуспјешнијих ученика, - сажет усмени осврт појединаца на ток и резултате припреме за наставу и обраду књижевно-умјетничког текста, Ученик на крају обраде текста уписује, обиљежава емоције које су доминирале у током рада. Реализоваће се начин вредновања који демократски изабере већина ученика у одјељењу.

МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИРПЕМЕ КОНТЕКСТУАЛНО УЧЕЊЕ У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ НАСТАВИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
ЈУОШ:	„Свети Сава“
Разред и одјељење:	V/1 (експериментална група, ЕЗ)
Наставни предмет:	Познавање природе
Наставна тема:	Небеска тијела
Наставна јединица:	Небеска тијела
Тип часа:	Обрада новог градива
Иновативни модел рада:	Контекстуално учење у традиционалној настави
Облик наставног рада:	Фронтални, индивидуални, групни
Наставна средства:	Материјали за рад, рачунари, виртуелне наочале, слике, мобилни телефон, уџбеник, фотографије преузете са интернета;
Наставне методе:	Вербално-текстуална, илустративно-демонстративна
Амбијентална рјешења:	Мултимедијална учионица
Вријеме реализације:	Два часа

ИДЕНТИФИКАЦИЈА ОЧЕКИВАНИХ РЕЗУЛТАТА ЧАСА

Циљ рада:

- усвајање основних знања о појму свемир, небеска тијела, Сунчев систем,
- стицање и проширивање знања о свемиру на основу самостално анализираних информација,
- активирање когнитивних, мотивационих и метакогнитивних способности ученика,
- усвајање нових видова комуникације и сарадње на часу,
примјена знања у нови ситуацијама.

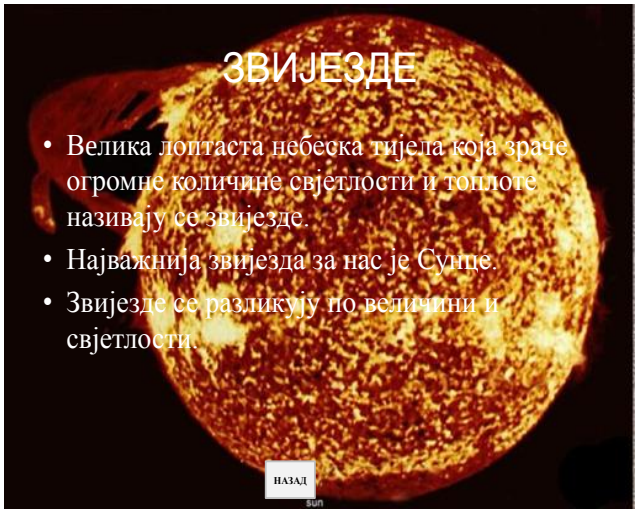
Образовни задаци:
- усвајање знања о небеским тијелима, усвајање информатичке писмености, усваја знања на осонову нових чињеница и сналажења у оквирима виртуелне стварности;

Васпитни задаци:
- развој мета вјештина саморегулације, развој креативног, асоцијативног мишљења и формирање личних ставова, оспособљавање ученика за рад у пару;

Функционални задаци:
- оспособљавање ученика за самостално учење, примјена знања у практичној ситуацији, развој самосталности у раду, оспособљавање за адаптирање и модификовање идеја и прилагођавање новом систему учења;

ТОК ЧАСА

1. Уводни дио Циљ контекстуалног учења у раду: *развијање самосталности и одговорности у раду.*	Ученицима се представља наставна јединица „Небеска тијела“ коју ће радити и саопштава начин рада. (Ученици су информатички писмени јер учествују у пројекту „Доситеј“, тј. развоју информатичке писмености). Ученици добијају јасна објашњења на који начин ће учити данашње градиво.
Циљ контекстуалног учења у раду: *суочавање са властитим проблемима и тешкоћама у раду, развијање свијести о властитом знању и начинима савладавања градива, увиђање сличности и разлика,развијање метакогнитивних вјештина у управљању рамишљањем.*	Ученици посматрају заједничку презентацију наставне јединице, секвенцу по секвенцу, а затим прелазе на самосталан рад или рад упару. Секвенце прелазе у складу са својим напредовањем и интересовањима. ВЈЕЖБА 1. Упознају се са изгледом свемира и општом дефиницијом.
Циљ контекстуалног учења у раду: *развој тимског рада и прихватање својих недостатака, увиђање сличности и разлике развијање метакогнитивних вјестина.*	ВЈЕЖБА 2.

	Ученици покушавају да замисле свемир, односно да схвате безграничност. Упоређују слике са уџбеником и енциклопедијама. Запажају сличности и разлике. У оквиру ове секвенце ученици могу виртуелно путовати кроз свемир. Апликација на телефону, виртуелне наочаре.
Циљ контекстуалног учења у раду: *развој метакогнитивних процеса саморегулације, самосвијести, креативног и стваралачког мишљења, упоређивање старих и нових знања, развијање нових принципа на основу датих чињеница.*	ВЈЕЖБА 3. Као и у претходним вјежбама ученици анализирају дефинисаност појма небо и упоређују са другим сликама. Разговарају на основу личних искустава.
Циљ контекстуалног учења: *развијање нових принципа на основу датих чињеница, развијање самосталности и одговорности у раду, развијање мета вјештина саморегулације.*	ВЈЕЖБА 4. 

	На исти начин увиђају и усвајајоу појам звијезда као небеских тијела. Сазнају занимљивости о звијездама. Проширују знања о занимљивостима о звијездама.
Циљ *контекстуалног приступа у раду: проналажење оригиналних идеја, адаптирање и модификовање идеја и прилагођавање новом систему, доминација физичког дијела околине као подстицајне средине (виртуелна стварност) за учење, начин памћења.*	 ВЈЕЖБА 5.

Циљ контекстуалног учења у раду: *развој метакогнитивних процеса саморегулације, самосвијести, креативног и стваралачког мишљења, развијање асоцијативног мишљења,формирање личних ставова.*	Обрада садржаја Планете као и мултимедијални приступ и „Путовање кроз свемир“ са виртуелним наочалама. ВЈЕЖБА 6.
Циљ контекстуалног учења у раду: *развијање асоцијативног мишљења, саморегулишућег учења, развој мисаоних класификација и серијација, развијање самодисциплине, примјена знања у конкретној ситуацији, искуствено учење.*	Ученици анализирају научнике и њихове ставове о свемиру и покушавају дефинисати своје ставове. ВЈЕЖБА 7. Провјери своје знање! Ученици имају постављена питања на која дају одговоре. У случају да одговор није тачан рачунар их враћа на секвенцу у којој се то градиво обрађује. У случају да је одговор тачан ученици иду на наредни ниво знања.

Завршни дио часа Циљ контекстуалног учења у раду: *развој креативног и стваралачког мишљења, упоређивање старих и нових знања, развијање нових принципа на основу датих чињеница, развој практичне интелигенције, нови начини социјалне интеракције.*	Одговор Завршни дио часа Ученици имају видео презентацију пјесмице на енглеском језику, као и видео туторијал како се прави макета свемира

ОПШТИ ПОДАЦИ	
ЈУОШ:	„Свети Сава“
Разред и одјељење:	V/1 (експериментална група, Е2)
Наставни предмет:	Познавање природе
Наставна тема:	Ваздух и његове особине
Наставна јединица:	Ваздух и његове особине
Тип часа:	Обрада новог градива
Иновативни модел рада:	Контекстуално учење у настави различитих нивоа сложености
Облик наставног рада:	Фронтални, индивидуални, групни
Наставна средства:	Уџбеник, наставни листићи, балони, сталак, помоћни материјали за рад (маказе, лијепак, конац...)
Наставне методе:	Вербално-текстуална, илустративно-демонстративна
Амбијентална рјешења:	Импровизована лабораторија у учионици
Вријеме реализације:	Два часа

ИДЕНТИФИКАЦИЈА ОЧЕКИВАНИХ РЕЗУЛТАТА ЧАСА

Циљ рада:

-стицање и проширивање основних сазнања о ваздуху и његовим особинама,
- изграђивање основа научног погледа на свијет и увиђању узрочно-посљедичних односа у природи,
- подстицање и унапређивање способности за активно учење и сарадњу,
- подстицање когнитивних, метакогнитивних, мотивационих и радних способности
- подстицање оригиналности и нових начина комуникације.

Образовни задаци:
- усвајање и проширивање знања о ваздуху,
- запажање промјена у природи, усвајање
- значаја ваздуха за човјека.

Васпитни задаци:
- развијање навика самосталности у раду,
- развијање прецизности и досљедности у раду,
- развој пажње, концентрације, критичког мишљења и саморегулације у раду,
- подстицање нових начина комуникације,
- развој еколошке свијести.

Функционални задаци:
- оспособљавање ученика за самосталност у раду,
- оспособљавање ученика за извођење једноставнијих огледа,
- оспособљавање ученика за увиђање значаја ваздуха за човјека
- примјена еколошких навика у различитим ситуацијама.

ТОК ЧАСА

1. Идентификација нивоа и структуре знања (и осталих индивидуалних обиљежја релевантних за успјех у учењу сваког ученика);	Исподпросјечни: - изводе једноставније огледе на основу јасног упутства, - запажају појаву, - описују дату појаву у наставни листић, - према жељи прелазе на наредни ниво сложености (вјежбу 2). Просјечни: - изводе оглед на основу јасног упутства, - запажају појаву, - описују дату појаву у наставни листић, - одређују узрочно-посљедичну везу, - прелазе на рјешавање заадатка „Мађионичарски трик“. Изнадпросјечни: -изводе сложенији оглед, -запаћају појаву, -записују појаву у наставни листић, -одређују узрочно-посљедичну везу, -одређују значај и примјену ове појаве, -рјешавање задатка „Излет“.
2. Припремање вјежби различитих нивоа сложености и осталих елемената наставе; Циљ контекстуалног учења: *Развијање навика самосталности, прецизности и досљедности у раду, развој концентрације, опажања и закључивања, развој стваралачког мишљења и примјене старих информација у новим ситуацијама.*	На основу процијењених знања оглед 1 је предвиђен за „ниво А“ На основу процијењених знања и изведене оцјене из познавања природе, у припремљеној учионици и материјалима група ради оглед број 1. ОГЛЕД 1 (Ваздух се на топлоти шири, а на хладноћи скупља) Потребан материјал: Два балона. Задатак: Надувај два балона исте величине и да буду истог волумена. Један балон стави на топло мјесто, а други на хладно. Сачекати неколико минута. Шта сте примјетили? Ученици самостално на посебном наставном листићу записују појаву и доносе закључак на основу посматрања.

Циљ контекстуалног учења: *Развијање навика самосталности, прецизности и досљедности у раду, развој концентрације, опажања и закључивања, развој стваралачког мишљења и примјене старих информација у новим ситуацијама, развој стваралачког мишљења и увиђања узрочно-посљедичних веза у посматрању природних појава, повезивање знања са стварним животним ситуацијама.*	ВЈЕЖБА 1 На основу догађаја и свог знања о ваздуху и његовим особинама покушај да ријешиш мистерије! Детективске приче Мистериозни прасак Зоран је дошао код друга Саше бициклом. Договорили су се да гледају филм који ће бити емитован у 12:00 сати. Зоран је оставио бицикл испред куће. Дјечаци су гледали филм, лијепо се играли и забављали. Одједном , зачуо се страшан прасак. Истрчали су испред куће. Видјели су да је предња гума на Зорановом бициклу експлодирала, а нови бицикл се пресијавао на јаком подневном сунцу. У близинио никога није било. Шта се десило са гумом? Ко је пробушио гуму? На основу процијењених знања Оглед 2 је предвиђен за „ниво Б“. ОГЛЕД 2 (Ваздух има своју масу и тежину) Потребан материјал: сталак, слламчица два балона, лијепак, конац. Задатак: Направи сталак и на њему залијепи сламчицу. Узми два балона исте величине и облика па на један крај стави балон који је више надуван а на други балон који је мање надуван? Издувај један балон на сталку? Шта сте примијетили? Шта је посљедица тога? Ученици самостално на посебном наставном листићу записују појаву и доносе закључак на основу посматрања. ВЈЕЖБА 2 Детективске приче: Лопта

Циљ контекстуалног учења: *Развијање навика самосталности, прецизности и досљедности у раду, развој концентрације, опажања и закључивања, развој стваралачког мишљења и примјене старих информација у новим ситуацијама, развој стваралачког мишљења и увиђања узрочно-посљедичних веза у посматрању природних појава, развој креативност, самосталног закључивања и примјене стечених знања уствaрним животним ситуацијама.*	Зоран и Саша су кренули на љетовање. Пошто су путовали авионом морали су да испоштују строга аеродромска правила о тежини пртљага. Зоран је понио лопту али због тежине кофера није могао да је понесе. Саша је имао исту тежину кофера као и Зоран али је ипак успио да без проблема понесе и лопту. ОГЛЕД 3 Предвиђен за „ниво В“ Без ваздуха нема горења Запали свијећу, а затим свијећу прекриј теглом. Шта примјећујеш? Шта је посљедица тога? Зашто је важно да знаш ову чињеницу? ВЈЕЖБА 3 Излет Зоран и Саша су кренули са родитељима на излет. Сједили су у шуми и уживали. Зоран и Саша су хтјели да наложе ватру. Сакупили су гранчице и без знања родитеља запалили ватру. Ватра је полако дохватила споредне гранчице и почела да тиња. Саша и Зоран су се препали и почели снажно дувати у ватру да се угаси. Међутим, ватра је још више почела да се распламсава, а гранчице су још снажније почеле да горе. Дјечаци су се препали и успаничили. На сву срећу то су примјетили родитељи. Зоранова мама је брзо бацила ћебе на још увијек малу ватру и ватра се угасила. Зашто се ватра није угасила када су Зоран и Саша дували, него се још више распламсавала? Зашто се ватра угасила када је мама бацила ћебе на пламен?

3. Реализација наставе	Које све грешке су направили Зоран и Саша? Уодносу на врсту сложености задатка ученици самостално раде уз евентуалну помоћ наставника. Доносе и записују закључке у односу на ситуацију. Ако нека група успјешно заврши задатке свог нивоа може да пређе на задатке сљедећег нивоа сложености.
4. Завршни дио часа	Заједнички анализирамо добијене резултате и изводимо сажете закључке. Анализирамо налазе младих детектива.

НАСТАВНИ ЛИСТИЋ

ОГЛЕД 1

Потребан материјал: Два балона

Задатак:
Надувај два балона исте величине и да буду истог волумена. Један балон стави на топло мјесто, а други на хладно. Сачекај десетак минута.

1. Шта сте примјетили?(Опиши!)

_____
_____
_____
_____

ОПШТИ ЗАКЉУЧАК

Детективске приче: Експлозија

Зоран је дошао код друга Саше на бициклу. Договорили су се да гледају филм који ће бити емитован у 12:00 сати. Зоран је оставио бицикл испред куће. Дјечаци су гледали филм , лијепо се играли и забављали. Одједном, зачуо се страшан прасак. Истрчали су испред куће. Видјели су да је предња гума на Зорановом бициклу експлодирала, а нови бицикло се пресијавао на јаком подневном сунцу. У близини никога није било.

Шта се десило са гумом? Ко је пробушио гуму?

_____

НАСТАВНИ ЛИСТИЋ
ОГЛЕД 2

Потребан материјал: сталак, слламчица два балона, лијепак, конац.

Задатак:
Направи сталак и на њему залијепи сламчицу. Узми два балона исте величине и облика па на један крај стави балон који је више надуван а на други балон који је мање надуван? Издувај један балон на сталку?

1. Шта сте примјетили?(Опиши!)

_____
_____
_____
_____

2. Шта је посљедица тога?

_____
_____
_____
_____

ОПШТИ ЗАКЉУЧАК

Детективски задатак: Лопта у коферу

Зоран и Саша су кренули на љетовање. Пошто су путовали авионом морали су да испоштују строга аеродромска правила о тежини пртљага. Зоран је понио лопту али због тежине кофера није могао да је понесе. Саша је имао исту тежину кофера као и Зоран али је ипак успио да без проблема понесе и лопту.

Шта је урадио Саша?

_____

НАСТАВНИ ЛИСТИЋ

ОГЛЕД 3

Потребни материјал: свијећа, тегла, упаљач. Задатак: Запали свијећу, а затим свијећу прекри теглом. Сачекај неколико секунди .

1. Шта сте примјетили?(Опиши!)

_____
_____
_____

2. Шта је посљедица тога?

_____
_____
_____

ОПШТИ ЗАКЉУЧАК

3. Како можеш искористити ову појаву?

_____
_____
_____

Детективске приче: Пожар у шуми

Зоран и Саша су кренули са родитељима на излет. Сједили су у шуми и уживали. Зоран и Саша су хтјели да наложе ватру. Сакупили су гранчице и без знања родитеља полако запалили ватру. Ватра је полако дохватила споредне гранчице и почела да тиња. Саша и Зоран су се препали и почели снажно дувати у ватру да се угаси. Међутим, ватра је још више почела да се распламсава, а гранчице су још снажније почеле да горе. Дјечаци су се препали и успаничили. На сву срећу, то су примјетили родитељи. Зоранова мама је брзо бацила ћебе на још увијек малу ватру и ватра се угасила.

Зашто се ватра није угасила када су Зоран и Саша дували, него се још више распламсавала? Зашто се ватра угасила када је мама бацила ћебе на пламен?
Које све грешке су направили Зоран и Саша?

_____

МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИРПЕМЕ КОНТЕКСТУАЛНО УЧЕЊЕ У РЕСПОНСИБИЛНОЈ НАСТАВИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
ЈУОШ:	„Свети Сава“
Разред и одјељење:	V/4 (експериментална група, Е1)
Наставни предмет:	Познавање природе
Наставна тема:	Човјек као дио природе
Наставна јединица:	Систем органа за кретање
Тип часа:	Обрада градива
Иновативни модел рада:	Контекстуално учење у респонсибилној настави
Облик наставног рада:	Фронтални, индивидуални, групни
Наставна средства:	Преносни рачунари, видео презенације, панои, наставни листићи, уџбеник, документарни филм, фотографије преузете са интернета.
Наставне методе:	Вербално-текстуална, илустративно-демонстративна
Амбијентална рјешења:	Импровизовани кабинет биологије
Вријеме реализације:	Два часа

ИДЕНТИФИКАЦИЈА ОЧЕКИВАНИХ РЕЗУЛТАТА ЧАСА

Циљ рада:
- усвајање основних програмских садржаја о систему органа за кретање,
- подстицање развоја асоцијативног, критичког и аналитичког мишљења,
- интензивирање когнитивних процеса и метакогнитивних вјештина,
- подстицање на нове видове комуникације, одговорности и креативности у раду,
- развој свијести о очувању здравља и усвајање правилних здравствених навика.

Образовни задаци:
-усвајање основних знања о карактеристикама система органа за кретање, усвајање основних знања о функционисању орагана за кретање, начинима заштите и очувања здравља.

Васпитни задаци:
- развој навика за самостално учење,
- подстицање развоја когнитивних и метакогнитивних способности,
- развој мотивације за самостално учење,
- развој асоцијативног и креативног мишљења
- развој свијести о превентивном и корективном очувања система органа за кретање,
-подстицање ученика сарадњу, комуникацију, уважавање различитих мишљења.

Функционални задаци:
- оспособљавање ученика за различите приступе у раду,
- оспособљавање ученика за прикупљање и кориштење информација на различите начине,
- оспособљавање ученика за примјену конкретних вјежби за превентивно и корективно очување функције система органа за кретање,
- развој информатичке писмености.

ТОК ЧАСА

1. Конципирање приједлога варијанти наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе;

Наставни контекст: *анализа ученичких интересовања, стилова учењеа и степена напредовања као база за избор адекватних наставних ситуација;*

–

На претходним часовима анализирамо начин рада који ученицима највише одговара у реализацијинаставне теме „ Човјеков организам“ и у складу са тим осмишљавамо неколико нових начина за обраду наставне јединице Систем органа за кретање.

2. Приједлог двије или више варијанти програмских релевантиних и дидактичко-методичких прикладних наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији респонсибилне наставе;

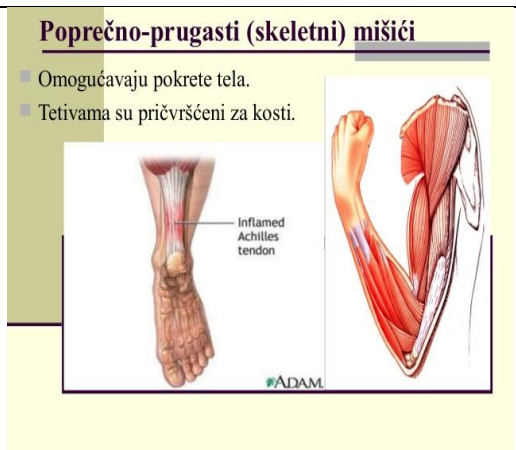
Наставни контекст: подстицање ученика као носиоца планирања, располагања сопственим циљевима, мотивима и темпом напредовања, ослобађање ученика од сувишне хетерономије, подстицање наставних ситуација у којима ученици налазе равнотежу између личних и научних интереса,

Ученицима је дато неколико варијанти наставних активности за извођење и вредновање наставе, наставна јединица-Систем органа за кретање:
-Мултимедијални приступ, мултимедијална наставна јединица (рад у пару),
-Презентације ученика претходно припремљених садржаја на тему мишићи и кости и гост на часу љекар,
-Научна телевизија, Кап биологије (Уредник и водитељ Александра Јанковић) ученици гледају филм, разговарамо о наученом.
Ученици демократски бирају варијанту која им највише одговара.

развијање унутрашње мотивације за учење. 3. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте наставне активности.	
4. Реализација демократски одабране варијанте наставног рада; Циљ контекстуалне вјежбе: *Усвајање основних знања о основним карактеристикама мишића, развој аналитичког мишљења, примјена знања у датој ситуацији, развој метакогнитивних вјештина саморегулације, уленик као едукатор непосредне околине.*	ВЈЕЖБА 1. Ученици анализирају слику и усвајају информације. Пошто раде у тандему покушавају сами да уоче мишиће на себи и код другара. Покучавају препознати о којој врсти мишића се ради. Поред презентације ученици користе и уџбеник. Одговарају на питања: Које су оснвне кларактеристике мишића? Надвлачење руком? Шта примјечујеш?
Циљ контекстуалне вјежбе: *Усвајање основних знања о основним карактеристикама мишићаи њиховој функцији, развој аналитичког мишљења, примјена знања у датој ситуацији, развој метакогнитивних вјештина саморегулације, уленик као едукатор непосредне околине.*	Ученици усвајају знања о основној функцији мишића и покушавају демонстрирати научено. Која је основна функција мишића? Покучај осмислити начин да то докажеш!

Циљ контекстуалне вјежбе: *Адаптација на различите стилове учења, развој аналитичког и асоцијативног мишљења, примјена знања у датој ситуацији, развој метакогнитивних вјештина.*	ВЈЕЖБА 2 Које постоје врсте мишића? Зачто постоје различите врсте мишића? Објасни ситуације на себи када мишићи различито дјелују!
Циљ контекстуалне вјежбе: *Адаптација на различите стилове учења, развој аналитичког и асоцијативног мишљења, примјена знања у датој ситуацији, развој метакогнитивних вјештина.*	ВЈЕЖБА 3. Ученици самостално анализирају и увиђају разлике између различитих врста мишића.

Циљ контекстуалне вјежбе:
Адаптација на различите стилове учења, развој аналитичког и асоцијативног мишљења, примјена знања у датој ситуацији, развој метакогнитивних вјештина.



Наведи основне разлике у грађи и структури мишића!
Објасни зашто је то битно за човјека!
У којој ситуацији то можеш искористити?

ВЈЕЖБА 4.

Циљ контекстуалне вјежбе:
Адаптација на различите стилове учења, развој аналитичког и асоцијативног мишљења, примјена знања у датој ситуацији, развој метакогнитивних вјештина.

Циљ контекстуалне вјежбе:

Адаптација на различите стилове учења, развој аналитичког и асоцијативног мишљења, примјена знања у датој ситуацији, развој метакогнитивних вјештина

Ученици на основу својих искустава и анализа изводе закључке о упали мишића.

Зашто долази до упале мишића?

Како спријечити ту појаву?

ВЈЕЖБА 5.

Како дијелимо скелет човјека?

ВЈЕЖБА 6

OBLIK I VELICINA KOSTI	FUNKCIJA	TIP VEZE
DUGE KOSTI	Kosti udova, grade ruke i noge	Pokretna veza -zglobovi
KRATKE KOSTI	Grade sake ,stopala i kicmeni stub	Pokretna veza –zglob i polupokretna veza -hrskavica
PLJOSNATE KOSTI	Grade lobanju,karlicni pojas,grudni kos i rameni pojas.	Nepokretna veza-sav Polupokretna veza hrskavica

Ученици анализирају презентоване материјале, упоређују са својим тијелом.

Одреди врсте костију у тијелу и чему служе кости?

Шта су зглобови?

Циљ контекстуалне вјежбе: *Адаптација на различите стилове учења, развој аналитичког и асоцијативног мишљења, примјена знања у датој ситуацији, развој метакогнитивних вјештина*	ВЈЕЖБА 7 Ученици на основу својих искустава и знања анализирају деформитете кичме. Увиђају значај раног откривања овог проблема. Покушавају саставити превентивна правила за очување кичме.
4. Вредновање резултата респонсибилне наставе Контекстуални приступ у раду: *Примјена стечених знања у новим ситуацијама, развој систематичности у раду, развој свијести о очувању здравља.*	Разговарамо о занимљивостима и правимо заједничку ранг листу о очувању система органа за кретање. Правимо комплекс вјежби обликовања за правилан развој система органа за кретање.

ПРОТОКОЛ О ПРИМЈЕНИ КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ НАСТАВИ (СРПСКИ ЈЕЗИК)

Школа: ЈУ ОШ „Свети Сава“ Бијељина Разред и одјељење: V_1
Датум: 05.02.2020. године

Истраживачка група: ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА (E_3)

Наставна јединица: Писање ријечце не уз глаголе и придјеве

Дио наставног часа	Етапе часа	Присутност контекстуалних вјежби			Примјери питања, задатака, активности и индикативних резултата у реализацији контекстуалних вјежби (ако ДА и ДЈЕЛИМИЧНО)	Трајање	Број ученика који учествују
Припремне активности:	8. Припремне активности за реализацију контекстуаних вјежби	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	-Писмена припрема са елементима контекстуалних вјежби, -Амбијент као подстицај за учење, припрема учионице за изложбу карикатура. -Физичко уређење учионице.		Ученици нису учествовали у припремним активностима.
Уводни дио часа	1. Заједничке уводне наставне активности	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Заједнички разговор (развијање свијести о властитом знању и начинима савладавања тешкоћа).	15 мин.	20 ученика
Главни дио часа Интерактивни рад на контекстуалним вјежбама:	1. Рад, контекстуалне вјежбе;	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	-„Мит о Сизифу“ (персонификација узалудног посла), -„Вртешка“ (развој стваралачког мишљења, самосвјести, креативних и функционалних потенцијала), - „Карикатура као рјешење проблема“(доминација циљаног наставног контекста на ситуацијско искуствено учење, развијање нових принципа на основу датих чињеница.	50мин.	Сви ученици
Завршнне заједничке	1. Презентација резултата	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	-Представљање личних	25 мин.	

наставне активности:	рада контекстуалних вјежби; 2. Заједничка евалуација рада на контекстуалним вјежбама и завршне наставне активности;				картица са правописним правилима (проналажење оригиналних идеја, адаптирање и модификовање идеја и прилагођавање новом систему, уопштавање проблемске ситуације и преношење онога што се научило на нове ситуације -„Наша изложба“ (доминација физичког дијела околине на учење).		

ПРОТОКОЛ О ПРИМЈЕНИ КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У МОДЕЛУ НАСТАВА РАЗЛИЧИТИХ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ (СРПСКИ ЈЕЗИК)

Школа: ЈУ ОШ „Свети Сава “ Разред и одјељење: V_1 Датум: 07.12.2020. године

Истраживачка група: ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА (E_2)

Наставна јединица: ПИСАЊЕ ПРИСВОЈНИХ ПРИДЈЕВА

Дио наставног часа	**Етапе часа**	**Присутност контекстуалног учења**			**Примјери активности и индикативних резултата контекстуалног учења** (ако ДА и ДЈЕЛИМИЧНО)	**Трајање**	**Број ученика који учествују**
Припремне активности:	9. Припремне активности за реализацију контекстуалних вјежби у настави различитих нивоа сложености:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Припрема и план рада диференцираних контекстуалних вјежби у писању присвојних придјева		
Заједничке уводне наставне активности:	10. Заједничко упознавање кључних, егземпларних наставних садржаја:	ДА	**ДЈЕЛИМИЧНО**	НЕ	Упознавање ученика са задацима.	15 мин	Сви ученици
	11. Подјела вјежби одговарајућег ступња сложености сваком ученику:	**ДА**	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ		5 мин.	Сви ученици
Интерактивни рад на диференцираним вјежбама: **Кооперативно вредновање одговора и рјешења:**	12. Самосталан рад ученика на вјежби, уз нужну помоћ наставника:	**ДА**	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	- Вјежба „Замишљено путовање“ - Вјежба „Ја као учитељица“, - Вјежба „Стрип илустрација“, - Вјежба „Туристички водич“	40 мин.	Сви ученици
	13. Вредновање и самовредновање ученикових одговора и рјешења: 14. Осврт на	**ДА**	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	-Вјежба „Квиз“ - Подсјетник за писање присвојних придјева.	15 мин.	Већина ученика

	резултате вјежбања и одређивање типа наредне вјежбе за сваког ученика:						
Завршнне заједничке наставне активности	15. Евентуално задавање диференцираних домаћих задатака:	**<u>ДА</u>**	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	-Задаци по избору ученика: (Писмо туристичкој агенцији, Ја као учитељица, Стрип-илустрација правила).	15.мин	Већина ученика

ПРОТОКОЛ О ПРИМЈЕНИ КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У МОДЕЛУ РЕСПОНСИБИЛНЕ НАСТАВЕ (СРПСКИ ЈЕЗИК)

Школа: ЈУ ОШ „Свети Сава“ Бијељина Разред и одјељење: V_4
Датум: 25. 1. 2020. године

Истраживачка група: ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА (E_1)
Наставна јединица: „Златно Јагње“ Светлана Велмар Јанковић

Дио наставног часа	Етапе часа	Присутност контекстуалног учења			Примјери активности и индикативних резултата у реализацији контекстуалног учења (ако ДА и ДЈЕЛИМИЧНО)	Трајање	Број ученика који учествују
Припрема респонсибилне наставе	1.Конципирање приједлога варијанти наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе	**ДА**	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	1. Прикупити податке о Светлани Велмар Јанковић, пронаћи њену фотографију, присјетити се текстова које смо већ радили, најбољи текстови; 2. Пронаћи опште информације о Растку Немањићу, пронаћи историјске податке о лози Немањића! 3. Кратак састав на тему “Како замишљам Растка као дјечака?”. 4.Учионицу преуредити као двор, ускладити понашање, облачење и „бонтон“ из тог времена! 5.Покушај схватити какви су били породични односи у том периоду и упореди их са садашњим! 6.Припремити сцену из фила “Рађање династије Немањићи”.		Сви ученици
Респонсибилни наставни рад	2.Предлагање двије или више варијанти програмски релевантни и дидактичко-методички прикладних наставних активности у припремањуре ализацији и валориза. респонсибилне наставе	**ДА**	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	-„Млади историчари истраживачи“ -„Шест шешира“ -Обрада према заједничком плану	10 мин	Сви ученици
	3. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте наставне активности	**ДА**	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	-„Млади историчари истраживачи“	10 мин	Сви ученици
	4.Реализација	**ДА**	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	-„Млади историчари“	55	Сви

	демократски одабране варијанте наставног рада				Заједничка питања : - Како би се данас ријешио случај „Златно јагње“? - Шта би ти урадио/ла да си на Растковом мјесту? - Коме би испричао/ла ову причу у «терапеутске сврхе»? - На који начин се бориш са својим страховима? - Замисли да си психолог и треба да ослободиш од страха своју млађу сестру. Сачини ранг листу поступака! - Да ли увијек треба ризиковати у животу? - Коме ипак треба повјерити своје страхове? - Да си режисер којим глумцима би додијелио улоге у филму „ Златно јагње“? - Како је ова прича употпунила твоје схватање Светог Саве у интелектуалном и емоционалном погледу? Формирање и одбрана ставова -Амбијент средњевјековног двора као подстицај за учење. -Представљање приче (Мапа ума)	м и н	ученици
Вредновање тока и резултата респонсибилног рада	5. Вредновање тока и резултата респонсибилне наставе	Д А	**<u>ДЈЕЛИМИЧНО</u>**	НЕ	-Ученик на крају обраде текста уписује, обиљежава емоције које су доминирале у током рада -„Календар емоција“	15 м и н	Сви ученици

ПРИЛОГ 4

ПРЕГЛЕД СТАТИСТИЧИХ ПОКАЗАТЕЉА

Парцијални изводи из параметријске процедуре анализе коваријансе

Образовна постигнућа контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави: Разумијевање чињеница

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	239.700[a]	2	119.850	7.207	.001
Intercept	2882.447	1	2882.447	173.326	.000
Test_razumijevanja_procitanog_cinjenice_IN	101.227	1	101.227	6.087	.015
Grupe	145.113	1	145.113	8.726	.004
Error	2112.031	127	16.630		
Total	122675.000	130			
Corrected Total	2351.731	129			

a. R Squared = .102 (Adjusted R Squared = .088)

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	240.506[a]	2	120.253	3.650	.029
Intercept	9371.554	1	9371.554	284.423	.000
Test_razumijevanja_procitanog_razum_info_IN	156.546	1	156.546	4.751	.031
Grupe	95.308	1	95.308	2.893	.091
Error	4184.571	127	32.949		
Total	135632.000	130			
Corrected Total	4425.077	129			

a. R Squared = .054 (Adjusted R Squared = .039)

Образовна постигнућа контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави: Култура писменог изражавања

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1388.431[a]	2	694.216	40.441	.000
Intercept	1063.035	1	1063.035	61.926	.000
Test_kultura_pismenogIN	935.767	1	935.767	54.512	.000
Grupe	65.437	1	65.437	3.812	.053
Error	2180.100	127	17.166		
Total	56735.000	130			
Corrected Total	3568.531	129			

a. R Squared = .389 (Adjusted R Squared = .379)

Парцијални изводи из непараметријске процедуре анализе коваријансе

Образовна постигнућа контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави: Прерада информација

Non-Parametric ANCOVA (Puri & Sen Method)		
r_{rxry}	.040	
Mean Rank	22.000	
	Level 1	**Level 2**
Mean rX	19.556	23.760
Mean rY	16.611	25.880
Mean Residual	-5.291	3.809
L	**df**	**p**
8.655	1	.003

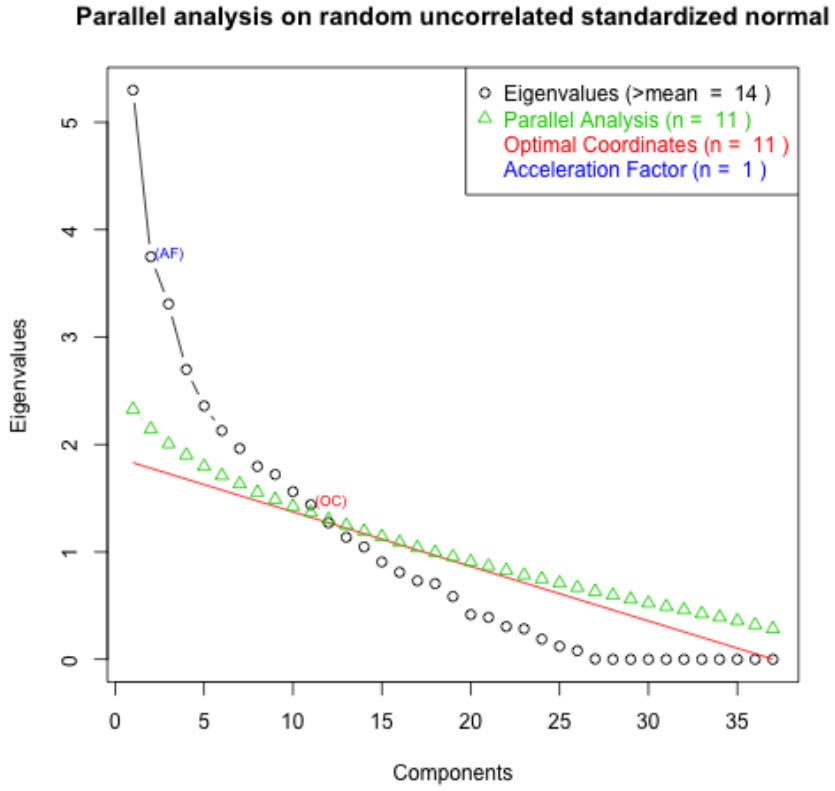
Образовна постигнућа у контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави: Брзина читања

Non-Parametric ANCOVA (Puri & Sen Method)		
r_{rxry}	.796	
Mean Rank	22.000	
	Level 1	Level 2
Mean rX	13.306	28.260
Mean rY	14.222	27.600
Mean Residual	-0.856	0.616
L	df	p
0.403	1	.526

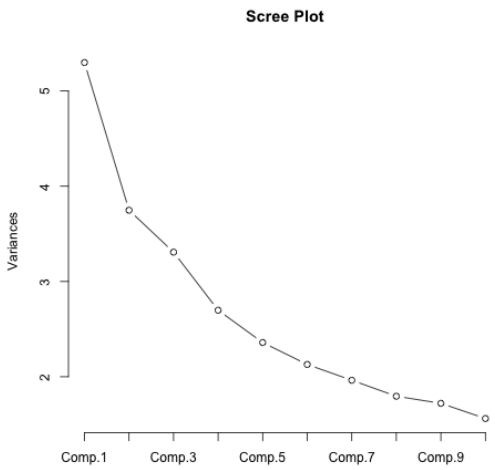
Образовна постигнућа контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави: Тест рјечника

Non-Parametric ANCOVA (Puri & Sen Method)		
r_{rxry}	.508	
Mean Rank	22.000	
	Level 1	Level 2
Mean rX	18.833	24.280
Mean rY	16.139	26.220
Mean Residual	-4.253	3.062
L	df	p
4.939	1	.026

Инвентар мета вјештина Анализа главних фактора: методи одређивања броја заслужних фактора, паралелна анализа, оптималне кординате, акцелерирајући фактор



Cattellov scree plot inventor meta vještina



Васпитна постигнућа у контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави: Еколошке вриједности

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1005.038[a]	2	502.519	16.478	.000
Intercept	3610.804	1	3610.804	118.403	.000
Skala_eko_vrijedn_IN	553.522	1	553.522	18.151	.000
ek_grupa	423.349	1	423.349	13.882	.000
Error	3872.992	127	30.496		
Total	222098.000	130			
Corrected Total	4878.031	129			

a. R Squared = .206 (Adjusted R Squared = .194)

Васпитна постигнућа у контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави: Мета вјештине-самопроцјена

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	122.947[a]	2	61.473	6.066	.003
Intercept	758.273	1	758.273	74.822	.000
MetaQ_Samoporocjena_IN	121.861	1	121.861	12.025	.001
ek_grupa	2.290	1	2.290	.226	.635
Error	1287.061	127	10.134		
Total	93127.000	130			
Corrected Total	1410.008	129			

a. R Squared = .087 (Adjusted R Squared = .073)

Васпитна постигнућа у контекстуално и деконтекстуално учење у настави: Мета вјештине-управљање размишљањем

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9.533[a]	2	4.766	.773	.464
Intercept	698.628	1	698.628	113.281	.000
MetaQ_Upravljanje_Razm_IN	9.358	1	9.358	1.517	.220
ek_grupa	.115	1	.115	.019	.892
Error	783.236	127	6.167		
Total	12812.000	130			
Corrected Total	792.769	129			

a. R Squared = .012 (Adjusted R Squared = -.004)

Ефекти контекстуалног учења у иновативној настави

Образовна постигнућа у иновативној настави: Разумијевање чињеница

Non-Parametric ANCOVA (Puri & Sen Method)			
r_{rxry}	.346		
Mean Rank	33.500		
	Level 1	**Level 2**	**Level 3**
Mean rX	31.273	27.684	39.880
Mean rY	37.409	24.526	36.880
Mean Residual	4.679	-6.692	1.174
L	**df**		**p**
5.374	2		.068

Образовна постигнућа у иновативној настави: Брзина читања

Non-Parametric ANCOVA (Puri & Sen Method)			
r_{rxry}	.620		
Mean Rank	33.500		
	Level 1	Level 2	Level 3
Mean rX	21.227	33.763	44.100
Mean rY	18.977	48.184	35.120
Mean Residual	-6.917	14.521	-4.949
L	df		p
25.424	2		.000

Образовна постигнућа у иновативној настави: Тест рјечника

Non-Parametric ANCOVA (Puri & Sen Method)			
r_{rxry}	.491		
Mean Rank	33.500		
	Level 1	Level 2	Level 3
Mean rX	37.545	37.579	26.840
Mean rY	42.432	30.868	27.640
Mean Residual	6.945	-4.635	-2.589
L	df		p
6.155	2		.046

Васпитни ефекти контекстуалног учења у иновативној настави: Еколошке вриједности

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	306.431[a]	3	102.144	4.072	.011
Intercept	740.436	1	740.436	29.520	.000
Skala_eko_vrijedn_IN	268.861	1	268.861	10.719	.002
ek_grupa_1	27.659	2	13.829	.551	.579
Error	1555.100	62	25.082		
Total	122267.000	66			
Corrected Total	1861.530	65			

a. R Squared = .165 (Adjusted R Squared = .124)

Васпитни ефекти контекстуалног учења у иновативној настави: Мета вјештине-самопроцјена

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	122.252[a]	3	40.751	5.866	.001
Intercept	435.364	1	435.364	62.667	.000
MetaQ_Samoporocjena_IN	64.829	1	64.829	9.332	.003
ek_grupa_1	60.191	2	30.095	4.332	.017
Error	430.733	62	6.947		
Total	47433.000	66			
Corrected Total	552.985	65			

a. R Squared = .221 (Adjusted R Squared = .183)

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6.647[a]	3	2.216	.252	.859
Intercept	162.294	1	162.294	18.485	.000
MetaQ_Upravljanje_Razm_IN	6.616	1	6.616	.754	.389
ek_grupa_1	.266	2	.133	.015	.985
Error	544.338	62	8.780		
Total	6699.000	66			
Corrected Total	550.985	65			

a. R Squared = .012 (Adjusted R Squared = -.036)

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	285.184[a]	2	142.592	8.923	.001
Intercept	612.257	1	612.257	38.312	.000
Test_razumijevanja_procitanog_cinjenice_IN	25.877	1	25.877	1.619	.211
ek_grupa_1	146.581	1	146.581	9.172	.004
Error	639.234	40	15.981		
Total	39925.000	43			
Corrected Total	924.419	42			

a. R Squared = .309 (Adjusted R Squared = .274)

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	724.417[a]	2	362.209	12.455	.000
Intercept	1195.726	1	1195.726	41.118	.000
Skala_eko_vrijedn_IN	92.427	1	92.427	3.178	.082
ek_grupa_1	543.803	1	543.803	18.700	.000
Error	1163.211	40	29.080		
Total	70368.000	43			
Corrected Total	1887.628	42			

a. R Squared = .384 (Adjusted R Squared = .353)

Васпитни ефекти контекстуалног и деконтекстуалног учења у традиционалној настави: Мета вјештине-самопроцјена

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	54.836[a]	2	27.418	3.756	.032
Intercept	544.466	1	544.466	74.596	.000
MetaQ_Samoprocjena_IN	11.663	1	11.663	1.598	.214
ek_grupa_1	35.311	1	35.311	4.838	.034
Error	291.955	40	7.299		
Total	33891.000	43			
Corrected Total	346.791	42			

a. R Squared = .158 (Adjusted R Squared = .116)

Васпитни ефекти контекстуалног и деконтекстуалног учења у традиционалној настави: Мета вјештине-управљање размишљањем

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	23.015[a]	2	11.508	2.666	.082
Intercept	412.772	1	412.772	95.627	.000
MetaQ_Upravljanje_Razm_IN	2.045	1	2.045	.474	.495
ek_grupa_1	18.464	1	18.464	4.277	.045
Error	172.659	40	4.316		
Total	4698.000	43			
Corrected Total	195.674	42			

a. R Squared = .118 (Adjusted R Squared = .074)

БИОГРАФИЈА

Влатка (Љубо) Спасојевић рођена је 9. јула 1978. године у Тузли. Гимназију „Филип Вишњић“ завршила је у Бијељини 1996. године. У Бијељини је завршила Учитељски факултет са просјечном оцјеном (8,57). У току студирања обављала је послове студента демонстратора из предмета Развојна психологија и Педагошка психологија.

Постдипломске студије из педагогије завршила је на Филозофском факултрету на Палама, Униврзитета у Источном Сарајеву 2011. године са просјечном оцјеном (9,63) и одбранила магистарски рад на тему “Примјена метода подстицања и спречавања у основној школи”.

Од 2001. године ради као професор разредне наставе у ЈУ ОШ „Свети Сава“ у Бијељини. Има звање ментор и савјетник. У школској 2007/08. години радила је на Педагошком факултету у Бијељини као асистент из предмета Методика наставе природе и друштва.

Објавила је нелокико оригиналних научних радова од којих су три коауторска. У даљем стручном усавршавању учествовала је у неколико научних скупова, обављала рецензије за уџбенике основне школе и учествовала у четири пројекта за развој и унапређење наставног рада.

Познаје енглески и руски језик.

Удата, мајка двоје дјеце. Живи и ради у Бијељини.

Прилог 2.

УНИВЕРЗИТЕТУ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Име и презиме аутора дисертације **Влатка Спасојевић**

Датум, мјесто и држава рођења аутора **9. 7. 1978.године, Тузла, СФРЈ**

Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања

Учитељски факултет, 2001. године

Датум одбране мастер/магистарског рада аутора **6. 6. 2011. године**

Наслов мастер / магистарског рада аутора

„Примјена метода подстицања и спречавања у основној школи“

Академска титула коју је аутор стекао одбраном мастер/магистарског рада

Магистар педагошких наука

Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације

Доктор педагошких наука

Назив факултета/Академије на коме је докторска дисертација одбрањена

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Назив докторске дисертације и датум одбране

Образовно-васпитни ефекти контекстуалног учења у настави, 19. 9. 2022.

Научна област дисертације према CERIF шифрарнику

S – Педагогија и дидактика

Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације

1. **Др Славиша Јењић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци за ужу научну област Методика разредне наставе, предсједник;**
2. **Др Звездан Арсић, редовни професор Филозофског факултета у Косовској Митровици Универзитета у Приштини са привременим сједиштем у Косовској Митровици за ужу научну област Дидактика, члан;**
3. **Др Миле Илић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци за уже научне области Дидактика, Општа педагогија, Методика разредне наставе, члан;**
4. **Др Љиљана Јерковић, доцент Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци за ужу научну област Дидактика, члан-ментор.**

У Бањој Луци, дана 25. 8. 2022.

Д Е К А Н
Проф. др Срђан Душанић

_____

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ · FACULTY OF PHILOSOPHY · 1975 · BANJA LUKA · UNIVERSITY OF BANJA LUKA

Образац -3

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФАКУЛТЕТ: ФИЛОЗОФСКИ

ИЗВЈЕШТАЈ

о оцјени урађене докторске дисертације

РЕПУБЛИКА СРПСКА
УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
БАЊА ЛУКА
Број: 07/829/22
Датум: 19.07.2022

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Наставно-научно вијеће Филозофског факултета у Бањој Луци је на сједници одржаној 14.04.2018. године именовало Комисију (Одлука бр. **07/3.400-10/22**) за оцјену докторске дисертације *Образовно-васпитни ефекти контекстуалног учења у настави* кандидаткиње мр Влатке Спасојевић у сљедећем саставу:

1. Др Славиша Јењић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци за ужу научну област Методика разредне наставе, предсједник;
2. Др Звездан Арсић, редовни професор Филозофског факултета у Косовској Митровици Универзитета у Приштини са привременим сједиштем у Косовској Митровици за ужу научну област Дидактика, члан;
3. Др Љиљана Јерковић, доцент Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци за ужу научну област Дидактика, члан – ментор.

1) Навести датум и орган који је именовао комисију;
2) Навести састав комисије са назнаком имена и презимена сваког члана, научно-наставног звања, назива уже научне области за коју је изабран у звање и назива универзитета/факултета/института на којем је члан комисије запослен.

II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

1) Кандидаткиња: Влатка (Љубо) Спасојевић;
2) Датум рођења, општина, држава: 09.07.1978. Тузла, Босна и Херцеговина;
3) Магистарски студиј: Филозофски факултет Пале Универзитета у Источном Сарајеву, студијски програм педагогије, магистар педагошких наука;
4) Магистарски рад: „Примјена метода подстицања и спречавања у основној

школи“, одбрањен 06.06.2011. године на Филозофском факултету Пале Универзитета у Источном Сарајеву

5) Научна област из које је стечано научно звање магистра наука су Педагошке науке, уже научне области Општа педагогија и Дидактика;

6) Година пријаве теме докторске дисертације на студијском програму педагогије је 2018. година.

Објављени радови:

1. Спасојевић, В., Ћеклић, Р. (2010). Искуства из рада на унапређивању компетенција наставника, педагога и ученика. *Нова школа, 7*, стр. 98 -108.
2. Спасојевић, В., Спасојевић, П., Цвјетковић, М. (2012). Савремена основна школа између друштвених очекивања и реалности кризе теорије и праксе васпитања и образовања. *Нова школа*, *10*, стр. 210-230.
3. Спасојевић, В. (2013). Дјелотворност похвале и награде у школским постигнућима основношколаца. *Норма*, *1*, стр. 67 -79.
4. Спасојевић, В. (2013). Ефикасност наставе у млађем школском узрасту у свјетлу избора метода и развоја компетенција. *Нова школа*, *11*, стр. 117 – 133.
5. Спасојевић, В., Илић, М. (2021). Образовни ефекти контекстуалног учења у настави српског језика. *Иновације у настави*, XXXIV, *2021/3*, стр. 61–75, DOI: 10.5937/inovacije2103061S
6. Спасојевић, В., Илић, М. (2021).Утицај контекстуализованог учења у настави на развој метакогнитивних вјештина и мотивације за школско учење. Зборник радова са научног скупа «*Наука и стварност*» Филозофски факултет Пале (рад је позитивно рецензиран и прихваћен за објављивање).

Кандидаткиња је била учесница на сљедећим научним скуповима:

- Међународни начни скуп „*Наука и стварност*“, 22. маја 2021. године на Филозофском факултету у Палама Универзитета у Источном Сарајеву.
- Први научни скуп са међународним учешћем: *“Стање и перспектива у основном и предшколском васпитању и образовању”*, 12. октобра 2021. године на Педагошком факултету у Бијељини.
- Трећи научни скуп са међународним учешћем: *”Савремена школа изазови и дилеме”*, 9. новембра 2021. године на Педагошком факултету у Бијељини

1) Име, име једног родитеља, презиме;

2) Датум рођења, општина, држава;

3) Назив универзитета и факултета и назив студијског програма академских студија II циклуса, односно послиједипломских магистарских студија и стечено стручно/научно звање;

4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада;

5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука/академско звање мастера;

6) Година уписа на докторске студије и назив студијског програма.

III УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

1) Наслов докторске дисертације: *Образовно-васпитни ефекти контекстуалног учења у настави*

2) Докторска дисертација мр Влатке Спасојевић под насловом *Образовно-васпитни ефекти контекстуалног учења у настави* одобрена је одлуком Сената Универзитета у Бањој Луци одржаној **27.09.2018**. године (Одлука бр.**02/04-3.2536-89/18**).

3) Докторска дисертација садржи укупно 264 странице и састоји се из два дијела:

I *Докторска дисертација* (стр. 1-137)

II *Прилози докторској дисертацији* (стр. 138-264)

Структуру *докторске дисертације* чини сљедећих десет поглавља:

I *Докторска дисертација* (стр. 1-137)

1. Увод (стр. 11-13)
2. Основна теоријска полазишта о контекстуалном учењу и поучавању (стр.13-34)
3. Теоријске основе и дидактичко-методичке специфичности вјежби контекстуалног учења у моделима традиционалне и иновативне наставе (стр. 35-45)
4. Еколошки аспекти контекстуалног учења (стр. 47-52)
5. Наставник и ученик у контекстуалном учењу и поучавању (стр. 53-58)
6. Тангентна истраживања контекстуалног учења у настави (стр. 59)
7. Методологија експерименталног истраживања (стр. 60-86)
8. Резултати експерименталног дидактичко-методичког истраживања ефеката контекстуалног учења у моделима традиционалне и иновативне наставе (87-124)
9. Закључци (стр. 126-131)
10. Литература (стр. 132-137)

II *Прилози докторској дисертацији* (стр. 138-264)

Прилози докторској дисертацији састоје се из сљедећа четири сегмента:

Прилог 1 Модели вјежби контекстуалног учења (стр. 138-149)

Прилог 2 Инструменти (стр. 150-199)

Прилог 3 Примјери наставних припрема (стр. 200-249)

Прилог 4 Преглед статистичких показатеља (стр. 250-264)

У поглављу *Основна теоријска полазишта о контекстуалном учењу и поучавању* конкретније су анализирана сљедећа тематски релевантна питања: терминолошка одређења појмова контекст, контекстуално учење и поучавање у настави, појмовна

разграничења контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави, развој контекстуалног учења и поучавања, полазне основе и научна утемељеност контекстуалног учења и поучавања у настави, основна начела и компоненте контекстуалног учења, контекстуално учење и развој метакогнитивних процеса ученика, мотивациони аспекти контекстуалног учења, Стернбергова теорија контекстуалне интелигенције, виртуелна стварност и контекстуално учење.

У овом поглављу кандидаткиња је расвијетлила појам контекст који је из сфере психологије прешао у сферу педагогије. Јасно је приказала аналитичке приступе и компаративне односе контекстуалног и деконтекстуалног учења, њихове експлицитне и имплицитне форме, те њихове могућности крајње функционалне примјене у настави. Осим историјско-развојног прегледа контекстуалног учења од најприроднијег изворног облика из првобитне заједнице, преко историјских епоха индустријске и постиндустријске цивилизације, па све до двадесетог вијека, образложен је и компаративно-аналитички приступ теоријксих основа и научних утемељености контекстуалног учења.

Научна утемељеност односила се на структурални, садржајни и функционални аспект контекстуалног учења и његове директне импликације у настави. Научна утемељеност полазила је од Дјуијевог прагматизма, Торндајкове деконтекстуалне природе учења, затим од одређења контекстуалног учења према Вербитском. Образложено је и осам компоненти Џонсонове (Johnson, 2002), Браунов контекстуални приступ учењу (1998), као и Колбов модел (Kolb, 1984) искуственог учења и његове четири фазе. У овом поглављу представљена су и објашњена основна начела контекстуалног учења према Џонсоновој, те њихове рефлексије у психолошким, мотивационим и дидактичким аспектима наставе.

У овом поглављу контекстуално учење је анализирано у доменима развоја метакогнитивних вјештина ученика. Дати су прегледи најједноставнијих дефиниција метакогниције али и савременије теорије метакогниције, саморегулације као проактивни приступи учењу с циљем трансформације властитих менталних способности у академске вјештине. Фазе и подручја саморегулације учења сагледаване су преко Модела саморегулације (Pintrich, 2004).

Преглед мотивационих аспеката контекстуалног учења у уовом поглављу дат је у виду компаративног односа интринзичне и екстринзичне мотивационе форме с циљем дјеловања контекстуалног учења као интеракције између индивидуе и појединца. Ове двије скупине мотивационих фактора анализиране су као саставни

дио школског живота ученика. Анализирана су истраживања мотивације, компетенције и социјалног поређења (Rich, 1988), те утицај повољне емоционалне климе на развој интринзичне мотивације (Reeve, 2002). Контекстуално учење је посматрано и са аспекта Стернбергове теорије контекстуалне интелигенције (Sternberg, 2009). Приказана је теоријска анализа корелативног односа контекстуалног учења и неограничене могућности његове примјене у виретуалној стварности.

У другом поглављу кандидаткиња је експлицирала *Теоријске основе и дидактичко-методичке специфичности вјежби контекстуалног учења у моделима традиционалне и иновативне наставе.* Кадидаткиња полази од основних теоријских поставки савремених дидактичких теорија (Берлинска дидактичка школа, Клафкијева критичко-конструктивна дидактичка теорија, Шулцова теорија поучавања, Теорија курикулума Кристине Мелер, Винкелова критичка теорија наставне комуникације) на којима се заснива модел респонсибилне наставе. Полазећи од опште дефиниције респонсибилне наставе и суштинских вриједности, кандидаткиња даје недвосмислен преглед дидактичко-методичких основа у виду тока, фаза и критеријума респонсибилне наставе али и могућности примјене контекстуалног учења у оквирима овог иновативног дидактичког система.

На сличан начин експлициране су теоријске основе наставе различитих нивоа сложености гдје је кандидаткиња проблем индивидуализуације наставе као и способности рјешавања проблема сагледавала кроз гледишта Спирмана, Роџерса (1995), Квашчева, док у најконкретнијем смислу сагледава Едлингова четири типа индивидуализованих програма (Edling, 1971). У анализи су представљени начини увођења контекстуалног учења у свим фазама.

У овом поглављу дат је јасан увид у оријентационо груписане вјежбе контекстуалног учења према основним педагошко-психолошким и дидактичко-методичким обиљежјима.

У поглављу *Еколошки аспекти контекстуалног учења* сагледани су принципи и аспекти еколошког васпитања, димензије еколошке свијести према водећим ауторитетима из ове области (Кундачина, 2010).

Поглавље *Наставник и ученик у контекстуалном учењу и поучавању* представља осврт на нову позицију ученика у контекстуалном учењу. Полазећи од анализе стила рада учитеља, продубљују се полазишта у доменима дијагностичко-мотивационих специфичности рада наставника у експерименталном моделу. Педагошка

комуникација и нови положај ученика одређен је на основу савременијих приступа у настави и начина комуникације.

У поглављу *Тангентна истраживања контекстуалног учења у настави* кандидаткиња истиче да до сада нису публиковани резултати научно утемељених истраживања ефеката контекстуалног учења у настави.

Апострофирано је више начела, модела, стратегија, метода, методолошких оквира и психолошких приступа контекстуалном учењу и поучавању која су доминанатна код америчких научника у протекле три деценије (Brown, 1998, Jonson, 2002). Истраживања су вршена у области методике наставе математике гдје су ученици показали да су бољи у рјешавању деконтекстуалних задатака из математике у односу на рјешавање контекстуалних задатака (Шпијуновић и Маричић 2017).

Истраживање у анализи садржаја уџбеника математике указују да нису остварени услови за контекстуални приступ учењу садржаја из алгебре (Маричић и Милинковић, 2017).

У експерименталном истраживању образовних ефеката контекстуалног учења у разредној настави српског језика ученици су постигли боље образовне ефекте контекстуалним учењем у односу на деконтекстуално учење (Спасојевић и Илић, 2021).

Презентовани су резултати експерименталних истраживања која указују на потребу увођења контекстуалног учења у наставну праксу као и потребу за даљим и истраживањима овог вида учења на свим нивоима.

У поглављу *Методологија експерименталног истраживања* приказана је тематски прикладна и специфична методологија теоријског проучавања и експерименталног истраживања контекстуалног учења у настави. Садржавајући стандардне методолошке елементе ово поглавље се састоји од сљедећих поднаслова: Предмет, проблем и значај истраживања, Циљ и задаци истраживања, Хипотезе, Варијабле истраживања, Методе рада, Методе, технике и инструменти истраживања, Остварени план рада, Организација савјетодавног рада са ученицима у истраживању, Припрема и статистичка обрада података.

Поглавље *Резултати експерименталног дидактичко-методичког истраживања ефеката контекстуалног учења у моделима традиционалне и иновативне наставе* садржи приказ детаљне статистичке обраде, те интерпретације резултата истраживања у четири кључна поглавља: Образовни ефекти контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави, Васпитни ефекти контекстуалног и

деконтекстуалног учења у настави, Образовно-васпитни ефекти контекстуалног учења у традиционалној и иновативној настави, Образовно-васпитни ефекти контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави. У овом поглављу представљена је рекапитулација и критички осврт на налазе експерименталног истраживања.

У поглављу *Закључци* извршена је рекапитулација налаза експерименталног дидактичко-методичког истраживања. Кроз апликативне вриједности контекстуалног учења у традиционалном и иновативним моделима наставе у новим амбијенталним, организационим и компетентним рјешењима идентификовани су нови стручни изазови наставника у новој педагошкој стварности. На основу анализираних налаза дате су конкретне педагошке и дидактичке импликације контекстуалног учења у настави. Добијени резултати представљају поуздану основу за даља квалитативна педагошко-психолошка и дидактичко-методичка проучавања.

Литературу чине 93 библиографске јединице домаћих и страних аутора које су биле неопходне у анализи, компарацији и конструкцији теоријског педагошко-психолошког и практичног дидактичко-методичког дијела истраживања образовно-васпитних ефеката контекстуалног учења у традиционалном и иновативним моделима наставе.

Докторска дисертација садржи четири прилога. У првом прилогу *Модели вјежби контекстуалног учења* приказани су конкретни модели вјежби контекстуалног учења који су примјењивани у настави српског језика и познавање природе. Модели вјежби су настајали као операционализовани конструкти теоријских и дидактичко-методичких анализа смјерница у оквиру савремених педагошких и дидактичких теорија.

У *Прилогу 2* дат је инструментариј експерименталног истраживања, односно наведени су конкретни тестови, скале и инвентар који су кориштени у иницијалном и финалном истраживању. У Прилогу Инструменти поред тестова су и Протоколи за праћење присутности (заступљености) контекстуалног учења у традиционалном и иновативним моделима наставног рада.

У *Прилогу 3* су дати примјери наставних припрема које су кориштене за реализацију експерименталног фактора.

У *Прилогу 4* су прегледи статистичких показатеља, односно парцијални изводи из репрезентативних параметријских процедура.

Докторска дисертација садржи 24 табеле, 2 графикона, 1 схематски приказ.

1) Наслов докторске дисертације;
2) Вријеме и орган који је прихватио тему докторске дисертације

3) Садржај докторске дисертације са страничењем;
4) Истаћи основне податке о докторској дисертацији: обим, број табела, слика, шема, графикона, број цитиране литературе и навести поглавља.

IV УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Прије дефинисања циљева и задатака овог истраживања наглашено је да термини *контекстуално учење* и *контекстуална настава* до сада су веома ријетко кориштени у стручној литератури и примјењивани у наставној пракси. Ипак, у пракси примјењивани су многобројни елементи контекстуалног учења чији је основни смисао постизање далеко повољнијег активитета ученика и њиховог укључивања у процес учења. Термин контекстуално учење и поучавање има готово исто значење као и синтагма контекстуална настава, док се суштинска разлика односи на степен интегрисаности таквог учења и поучавања у дидактичке компоненте и моделе наставе.

До сада није било покушаја научног заснивања теоријских и дидактичких основа контекстуалног учења у настави као ни експерименталних верификација образовно-васпитних ефеката у специфичним организационим, материјално-техничким условима и стручним компетенцијама наставника. У докторској дисертацији дата је радна дефиниција контекстуалне наставе и експлициране су дидактичке основе контекстуалног учења у одабраним моделима иновативне наставе.

Кандидаткиња наводи више разлога за аналитичко-синтетички приступ у теоријском проучавања контекстуалног учења.

Основни разлози су:

1. Развијање и утемељивање цјеловите педагошко-психолошке и дидактичке концепције контекстуалног учења и поучавања у настави са новим амбијенталним рјешењима;
2. Конципирање новије активне позиције ученика у настави, развој његових метакогнитивних способности, «хијерархијски боље мотивације» , пожељних навика у развоју еколошке свијести као и стимулативном приступу у стваралачком и креативном мишљењу;
3. Утврђивање могућности операционализације торијских дидактичких основа контекстуалног учења и наставе у системе традиционалне и иновативне моделе респонсибилне и наставе различитих ниво сложености;
4. Експериментална верификација образовно-васпитних ефеката контекстуалног учења у традиционалном и иновативним моделима наставе за ученике петог

разреда основне школе у оквиру наставних предмета српског језика и познавања природе.

Будући да је сваки новији приступ у настави неопходно заснивати на хуманистичкој оријентацији, визији и мисији образовања, којом се промјене највише усмјеравају на позицију дјетета и одговорно понашање, кандидаткиња је тежишта истраживања усмјерила на квалитетније односе субјеката школског рада, а затим и на структуру и организацију тог рада, као посебан облик превазилажења проблема „сукоба са школским насљеђем". То се посебно односи на педагошки, дидактички и методички материјализам и формализам. С тим у вези, намеће се као нужност потреба остваривања нове активне позиције ученика и наставника, без чијег удруженог дјеловања нема успјеха у учењу и развоју.

Изабран нови, актуелан и неистражен *проблем* овог научног истраживања, у оквирима тематски прикладног концепта експерименталног педагошко-дидактичког научног истраживања, основа је реалног очекивања да ће истраживачки резултати значајно допринијети проширивању и продубљивању сазнања дидактике и школске педагогије о контекстуалном учењу и комплементарном поучавању у настави ради стицања функционалних знања, развоја продуктивних умијећа, стваралачких способности и просоцијалног понашања ученика.

У овом раду, *предмет проучавања* био је утврђивање токова и образовно-васпитних ефеката (исхода) контекстуалног учења у настави у функцији иновирања наставе и помјерања граница ка повољнијој позицији ученика у школи и друштвеном окружењу.

Основни *циљ истраживања* био је да се утврди да ли ће ученици млађег школског узраста остварити у просјеку већа васпитно-образовна постигнућа контекстуалним учењем него деконтекстуалним учењем у настави.

Овај циљ конкретизован је кроз сљедеће појединачне циљеве и задатке:

1. Испитати да ли ће ученици млађег школског узраста контекстуалиним учењем у моделима традиционалне и иновативне наставе (респонсибилна и настава различитих нивоа сложености) српског језика повећати брзину читања у себи у односу на ученике који су учили претежно деконтекстуално у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна настава и настава и различитих нивоа сложености).
2. Установити да ли ће ученици млађег школског узраста контекстуалним

учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) у настави српског језика постићи већу ефикасност разумијевања прочитаног текста у односу на ученике који су учили деконтекстуално у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености).

3. Утврдити да ли ће ученици млађег школског узраста контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) српског језика постићи мјерљиво већа знања из граматике и правописа у односу на знања из граматике и правописа код ученика који су учили углавном деконтекстуално у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености).
4. Провјерити да ли ће ученици млађег школског узраста контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) српског језика постићи боље мјерљиве домете културе изражавања у односу на ученике који су учили најчешће деконтекстуално у традиционалној и иновативним моделима наставе (респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености).
5. Испитати да ли ће ученици млађег школског узраста контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) српског језика постићи боље резултате у богаћењу рјечника него ученици који су учили претежно деконтекстуално у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености).
6. Установити да ли ће ученици млађег школског узраста контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) познавања природе постићи мјерљиво већа знања из познавања природе него ученици који су учили углавном деконтекстуално у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености).
7. Утврдити да ли ће ученици млађег школског узраста контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) српског језика и познавања природе бити више мотивисани за школско учење него ученици који су учили претежно

деконтекстуално у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености).

8. Испитати да ли ће и у којој мјери ученици млађег школског узраста контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) српског језика и познавања природе развити метакогнитивне процесе у односу на ученике који су учили најчешће деконтекстуално у традиционалној и иновативним моделима наставе (респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености).

9. Утврдити да ли ће ученици контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и настава различитих нивоа сложености) српског језика развити вербалну креативност у односу на ученике који су учили претежно деконтекстуално у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености).

10. Установити да ли ће ученици контекстуалним учењем у традиционалној и моделима иновативне наставе (респонсибилна и различити нивои сложености) развити израженију еколошку свијест у односу на ученике који су најчешће учили деконтекстуално у традиционалној и иновативним моделима (респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености).

Главна хипотеза гласи: Ученици млађег школског узраста постижу у просјеку значајно веће образовно-васпитне резултате контекстуалним учењем него деконтекстуалним учењем у настави.

Посебне хипотезе:

1. Претпостављамо да ће ученици контекстуалним учењем у просјеку постићи значајно већа образовна постигнућа на тестовима: а) разумијевања прочитаног текста, б) брзине читања у себи, в) основних знања из граматике и правописа, г) културе писменог изражавања, д) рјечника, ђ) усвојености знања из познавања природе.

2. Претпоставља се да ће ученици контекстуалним учењем постићи значајно веће васпитне ефекте у развоју: а) мотивације за школско учење, б) метакогнитивних процеса, в) вербалне креативности, г) еколошке свијести.

3. Ученици млађег школског узраста постиће у просјеку значајно већа образовно-васпитна постигнућа контекстуалним учењем у иновативној настави (респонсибилна настава, настава различитих нивоа сложености) него деконтекстуалним учењем у

истим иновативним моделима иновативне наставе.

4. Очекује се да ће ученици млађег школског узраста постићи у просјеку значајно већа образовно-васпитна постигнућа контекстуалним учењем у традиционалној настави него у деконтекстуалним учењем у традиционалној настави.

Иако многи аутори сматрају Дјуја као зачетника идеје о контекстуалном приступу учењу и поучавњу, Руски научник Вербитски сматра се утемељивачем контекстуалне наставе, односно контекстуалног приступа учењу и поучавању. Он 1991. године представио је своју теорију и систем контекстуалног струковног вишег техничког професионалног образовања.

Током посљедње три деценије амерички научници су апострофирали више начела, модела, стратегија, метода, методолошких оквира и психолиошких приступа контекстуалном учењу и поучавању (Brown, 1998, Jonson, 2002). Теоријско утемељивање релевантних компоненти и аспеката у контекстуализованом учењу и настави дали су и други научници (Biggs, 2001; Garner & Alexander, 1989; De Bono, 1985; Edling, 1971; Zimmerman, 2001; Newton & Rudestam 1999; Pintrich, 2000, 2004; Putnam, 2001; Reeve, 2002; Степанский, 2006; Sternberg, 2009; Schunk, 2005; Hamilton & Singwhat, 2010; Crawford, 2001). Њихова дјела била су корисна у научном заснивању, конципирању и операционализацији експерименталног фактора на којем се темељи ова докторска дисертација. Наши аутори у новијим истраживањима у почетној настави математике потврђују да контекстуални приступ у поучавању све више се намеће као ваљана дидактичко-методичка подлога која даје значајан допринос потпунијем остваривању циља и задатак наставе математике и отклањању недостатака и проблема који ту наставу прате (Шпијуновић и Маричић, 2017). Истраживање које су поменути аутори спровели указује да су ученици четвртог разреда основне школе у Републици Србији знатно успјешнији у рјешавању ванконтекстуалних у односу на контекстуалне задатке. Истраживање у разредној настави које се односило на анализу садржаја уџбеника математике указују да уџбеници не стварају услове за контекстуални приступ учењу садржаја из алгебре (Маричић и Милинковић, 2017). У експерименталном истраживању ученици млађих разреда основне школе постигли су боље образовне ефекте контекстуалним учењем у настави српског језика у односу на деконтекстуално учење у разумијевању прочитаног текста, брзини читања у себи, док у култури писменог изражавања учинак је био занемарљив (Спасојевић и Илић, 2021).

Допринос теоријског проучавања и експерименталног истраживања

представља покушај сврсисходније концепције али и дидактичке основе контекстуалног учења како у традиционалном тако и у иновативним моделима респонсибилне и наставе различитих нивоа сложености. Допринос експерименталне верификације образовно-васпитних ефеката контекстуалног учења у поменутим моделима наставе био је и квалитативна основа за даља проучавања и откривања односа који сами по себи нису видљиви. Научном валоризацијом образовно-васпитних ефеката контекстуалног учења у настави могуће је допринијети расвјетљавању сљедећих педагошких појава:

- развоју педагошко-психолошких утемељеност контекстуализованог учења у настави,
- идентификацији елементарних законитости дидактичке структуре контекстуалног учења у традиционалној и иновативним моделима наставе (респонсибилна и настава различитих нивоа сложености),
- експликација позиције и активности ученика у систему вјежби контекстуалног учења,
- експликација позиције, активности, функција, компетенција, те стила рада наставника у систему вјежби контекстуалног учења у традиционалном и иновативним моделима наставе,
- идентификација макроструктуре и микроструктуре контекстуалног учења у систему вјежби контекстуалног учења у традиционалном и иновативним моделима наставе,
- теоријско заснивање идентификације развојних потенцијала и образовних постигнућа ученика,
- теоријско заснивање идентификације развојних потенцијала ученика, метакогнитивних вјештина, еколошке свијести и стваралачког мишљења,
- расвјетљавање могућности и перспектива, развоја контекстуалног учења у различитим видовима наставе и превазилажење проблема деконтекстуалног учења у настави.

Нека од начела контекстуалног учења, попут потраге за смислом који се одвија кроз чин узрочно-посљедичних веза, социјалне оријентације мозга, обраде цјелине и појединачних садржаја истовремено, укључености свјесних и несвјесних процеса при учењу, битно доприносе потрази за новијим приступима у настави. Тежња проучавања контекстуалног учења у настави била је превазилажење бихејвиористичких основа традиционалне наставе и стратегије образовања која је

још доминантна у неким подручјима и предметима. Овај тематкси прикладан концепт експерименталног педагошко-дидактичког научног истраживања, основа је реалног очекивања да ће допринијети проширивању и продубљивању сазнања дидактике, школске педагогије и методике разредне наставе о контекстуалном учењу и комплементарном поучавању у настави ради стицања функционалних знања, развоја продуктивних умијећа, стваралачких способности и просоцијалног понашања ученика.

1) Укратко истаћи разлог због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе;
2) На основу прегледа литературе сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету);
3) Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања;
4) Навести очекиване научне и прагматичне доприносе дисертације.

V МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

Методолошки концепт планираног научног експерименталног истраживања обухватао је методе и технике истраживања, мјерне инструменте, популацију, узорак и моделе статистичке обрасце резултата истраживања.

Главна истраживачка метода била је експеримент са паралелним групама. Поред те методе у припреми, реализацији и финализацији пројекта примијењивана је и метода теоријске анализе и синтезе, сервеј истраживачки метод и компаративна метода.

Једна од основних метода коју је кандидаткиња користила у овом истраживачком раду је метода анализе и синтезе. Проучавајући фундаментална, теоријска и метатеоријска питања, тангентна проучавања, анализирала је непрекидни ланац међусобно повезаних и условљених аспеката и етапа у истраживању.

Гносеолошко-епистемолошко-методолошки приступ обухватао је основе контекстуалног учења, комплеметарног поучавања и његових педагошко-дидактичких импликација у настави. Метода анализе и синтезе није изостала у припреми методолошког дијела истраживања, припреми инструментаријума као и анализи података и резултата истраживања.

Анализом теоријских схватања утврђена су конкретнија рјешења психолошко-педагошко-мотивационих димензија контекстуалног учења у настави. Анализа и

синтеза је била неизоставна у креирању модела контекстуалног учења у традиционалној и иновативној настави, као и у интерпретацији и тумачењу резултата истраживања.

С обзиром на то да су домети Сервеј истраживачке методе веома широки, а педагошка пракса неријетко осјетљива на истраживања, овим истраживачким методом уочаване су везе и разлике међу педагошким појавама које су проузроковане, предвиђане, праћене са проучавањем њихових токова. Сервеј метод је коришћен за прикупљање података, да опис природе постојеће педагошке стварности и услова, идентификацију стандарда по којима би жељени резултати били поређени и откривени односи међу њиховим специфично проузрокованим педагошким ситуацијама. Сервеј метод се наметнуо и као идеално рјешење због провјере хипотеза без великих поремећаја у наставној пракси, као и због праћења развојних промјена и ниским степеном манипулације узорком, односно испитаницима, осликавајући тако најреалнију ситуацију у датој педагошкој стварности. Употребљен је у снимању постојећег стања педагошке праксе, експерименталним фактором проузроковане педагошке стварности, прикупљању релевантих података о постигнутим образовним и васпитним ефектима истраживања контекстуалног учења у настави.

Компаративни метод је кориштен за упоређивање образовно-васпитних ефеката контекстуалног учења у иновативној настави и деконтекстуалног учења у традиционалној настави. Испитивано је да ли су и колико већа образовно-васпитна постигнућа контекстуалног учења у настави него деконтекстуалног учења с тенденцијом откривања нових реалација.

Примјеном експерименталне методе, односно њеног модела експеримент са паралелним групама, проучаване су каузалне везе између педагошких појава и утврђиване ефикасности експерименталног учинка контекстуалног учења. Истраживања ових педагошких појава су прилично комплексна према садржајима, структурама тако да захтијевају и сложенији методолошки приступ. За овај модел истраживања операционално је дефинисана независну варијаблу експериментални фактор контекстуално учење и зависна варијабла образовно-васпитни ефекти дјеловања тог експерименталног фактора у настави српског језика и познавања природе. Ова метода је кориштена у прирпеми и конструкцији истраживачких инструмената неопходних за мјерење резултата у иницијалном и финалном мјерењу. Методом експеримент са паралелним групама утврђене су процедуре примјене

експерименталног програма у експерименталним групама.

Методом експеримент са паралелним групама испоштоване су сљедеће етапе рада: 1. Иницијално испитивање релевантних варијабли, 2. Увођење експерименталног фактора, 3. Финално испитивање, 4. Статистичка обрада података иницијалног и финалног мјерења, 5. Тумачење и анализа података, односно утврђивање разлика у просјечном ефекту експерименталног фактора.

Прије увођења експерименталног фактора, кандидаткиња је претходно извршила иницијално тестирање испитаника (ученика) из оба наставна предмета српски језик и познавање природе.

У настави српског језика тестирање се односило на образовна постигнућа из граматике и правописа, потом на брзину читања у себи, разумијевање прочитаног текста, развој рјечника ученика, културу писменог изражавања, док васпитни ефекти провјеравани су у степену мотивације за школско учење, степену развоја метакогнитивних процеса и вербалне креативности.

У настави познавања природе иницијалним тестирањем кандидаткиња је утврдила образовне нивое усвојености знања из познавања природе, док у васпитном домену провјераван је ниво мотивације за школско учење, развој метакогнитивних процеса и ниво еколошке свијести.

Тестирани су сви ученици из етичких разлога али и природе истраживања „у настави". У истраживању није вршено уједначавање група, мада је статистичка обрада указала на занемарљиве разлике између експерименталних и контролних група у иницијалном испитивању.

Експериментални фактор, односно контекстуално учење у настави (српски језик, познавање природе) било је реализовано у три експерименталне групе (1. контекстуално учење у традиционалној настави, 2. контекстуално учење у иновативном моделу респонсибилне наставе, 3. контекстуално учење у иновативном моделу наставе различитих нивоа сложености).

Најдоминантнији истраживачки поступци у истраживању били су: *посматрање, тестирање, скалирање.*

У истраживачкој техници *посматрање* кориштени су протоколи којима је утврђивана примјена контекстуалног, односно деконтекстуалног учења у настави. У настави српског језика и познавања природе кориштен је:

Протокол о примјени контекстуалног учења у традиционалној настави, Протокол о примјени контекстуалног учења у респонсибилној настави, Протокол о примјени

контекстуалног учења у настави различитих нивоа сложености.

У експерименталним групама укључивани су истраживачи с циљем превазилажења евентуалних тешкоћа и унапређивања експерименталног програма.

Истраживачка техника *тестирање* омогућила је да кандидаткиња на систематски и организовани начин дође до научних чињеница о знањима и тако лакше реализује постављене циљеве.

У намјери да се утврди степен присутности мотивације за школско учење, те степен и развој еколошке свијести код ученика, кориштено је скалирање, односно скала судова. За развој и утврђивање степена еколошке свијести употријебљена је скала Ликертовог типа гдје су ученици на скали одређивали свој став крећући се у распону од потпуне сагласности (сасвим се слажем) до потпуне несагласности (уопште се не слажем). За испитивање мотивације код ученика на скали ставке су представљене преко петостепених скала Ликертовог типа, при чему виши скор означава виши степен слагања. Скале судова у истраживању биле су: Скала за мјерење мотивације за ученике основне школе, Скала еколошких вриједности.

У раду је кориштен Инвентар за мјерење метакогниције ради истраживања присуства и степена метакогнитивних процеса код ученика.

Одабраним инструментаријем, односно развојно-дијагностичким инструментима утврђивани су образовно-васпитни ефекти контекстуалног учења у настави. На основу примјене истраживачких инструмената добијени су показатељи за компаративни анализу резултата иницијалног и финалног мјерења.

У истраживању су кориштени сљедећи инструменти:

1. Тест брзине читања у себи –ТБЧУС (форма А и Б),
2. Тест разумијевања прочитаног текста – ТРПТ (форма А и Б),
3. Тест културе писменог изражавања ТКПИ (форма А и Б),
4. Тест вербалне креативности ТВК,
5. Тест нивоа и структура знања из српског језика ТНИСЗСЈ (форма А и Б),
6. Тест нивоа и структура знања из познавања природе ТНИСЗПП (форма А и Б),
7. Инвентар за мјерење метакогниције (META-Q),
8. Скала за академске мотивације за ученике основне школе (САМ),
9. Тест рјечника ТР (форма А и Б),
10. Скала еколошких вриједности (СВ-3).

У складу са тематски прикладним концептом експерименталног истраживања у раду

су адекватно одабране и и примијењена наведене методе, технике и инструменти истраживања.

Прије провођења испитивања, у првом кораку из популације основних школа са подручја општине Бијељина одабрана је школа „Свети Сава“ у којој је био узорак испитивања. У другом кораку из издвојене школе одабрано је шест одјељења петих разреда који су случајно распоређени у контролну или експерименталну групу. Узорком је обухваћено 130 ученика у једној школи. Истраживање је спроведено на вишефазном кластерском узорку које је било намијењено да се дође до репрезентативног узорка за експериментално истраживање. Према природи истраживања „у настави“, узета је у обзир и структура разреда претходно уједначена од стране педагошко-психолошке службе школе у односу на пол, когнитивне способности (тест способности), емоционалну зрелост, социјални статус, образовну структуру родитеља. Треба нагласити да у иницијалном испитивању нису нађене разлике на већини релевантних фактора између контролне и експерименталне групе (образовни статус родитеља, успјех ученика, материјално-технички услови за наставу, степен стручне спреме и дужина радног стажа учитеља, приступачност школске библиотеке).

Прије провођења главних анализа проведена је „стандардна“ припрема података за статистичку обраду која је укључивала процесе пречишћавања, редиговања и трансформација (трансформације диструбуција скорова, уклањање outliera, импутацију недостајућих вриједности). Наведене операције проведене су у R окружењу (tidyverse, MICE). Компарације испитиваних група проведене су преко поступака параметријске и непараметријске (Пури-Сенов поступак) анализе коваријансе. Одабрани статистички поступци су прикладни, а статистичка обрада података је коректно реализована.

1) Објаснити материјал који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала;
2) Дати кратак увид у примијењени метод истраживања при чему је важно оцијенити сљедеће:
   1. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетским нивоима;
   2. Да ли је дошло до промјене у односу на план истраживања који је дат приликом пријаве докторске тезе, ако јесте зашто;
   3. Да ли испитивани параметри дају довољно елемената или је требало испитивати још неке, за поуздано истраживање;
   4. Да ли је статистичка обрада података адекватна.

VI РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Недовољно разјашњен теоријски феномен контекста с аспекта психолошко-педагошког и дидактичко-методичког домена наметнуо је потребу дубљег, студиознијег и систематичнијег приступа сагледавања овог проблема.

Након аналитичког приступа теоријском виђењу феномена контекст, кандидаткиња је константно трагала за иновативним и ефикаснијим моделима образовно-васпитног рада, којим се превазилазе проблеми дидактичко-методичке праксе, контекстуално учење у настави посматрала је са когнитивног, мотивационог и функционалног аспекта. Тежња ка отварању нових педагошко-дидактичких видика контекстуално учење у настави у овом експерименту је интензивирало развој стваралачког и креативног мишљења и успјешније стицање функционалног знања, без анимозитета и присиле са високим степеном мотивисаности за рад ученика, доводећи тако до теоријског заснивања и реализације овог експерименталног истраживања.

У истраживању је кориштена радна верзија концепта контекстуалног учења у настави и дати су компаративни приступи теоријског сагледавања проблема контекстуалног учења и то у оквирима:

-контекстуално учење и развој метакогнитивних вјештина,

-контекстуално учење и мотивација ученика,

-контекстуално учење и развој еколошке свијести,

-контекстуално учење и развој образовних континуума ученика,

-контекстуално учење и нова позиција ученика у васпитно-образовном раду,

-контекстуално учење и амбијентална рјешења као подстицаји за учење,

-контекстуално учење и виртуелна стварности у настави.

Након теоријског утемељивања, операционализовано је припремљено и реализовано истраживање ефеката контекстуалног учења у настави током једне школске године у градској бијељинској школи у петом разреду у настави српског језика и познавања природе.

Рекапитулација резултата указала је на охрабрујуће налазе када говоримо о предности контекстуалног учења у односу на деконтекстуално учење у настави али ипак доминантнији је учинак образовних ефекти оваквог начина рада у односу на

васпитне. Конкретно, резултати указују на сљедеће чињеничности.

Ученици су контекстуалним учењем остварили статистички значајно већа образовна постигнућа на шест од укупно седам тестова: *разумијевање прочитаног текста одређивање чињеница* ($F(1, 127) = 8.72, p = .004$,), *прерада и схватање информација* ($L_{(1)} = 43.56, p < .001$), *култура писменог изражавања* ($F_{(1, 127)} = 3.81, p = .050$), *брзина читања у себи* ($L_{(1} = 24.01, p < .001$), *тест рјечника* ($L_{(1)} = 6.35, p = .012$) и *познавања природе* ($L_{(1)} = 8.47, p = .004$).

На подручју истраживања васпитних ефеката ученици су контекстуалним учењем у настави остварили значајно већа васпитна постигнућа у сфери еколошких вријендости, мотивације и вербалне креативности: *еколошке вриједности* ($F_{(1, 127)} = 13.88, p < .001$), *екстернална мотивација* ($F_{(1, 127)} = 46.33, p < .001$), *интернална мотивација* ($F_{(1, 127)} = 163.59, p < .001$), *амотивација* ($F_{(1, 127)} = 324.56, p < .001$) и *вербална креативност* ($L_{(1)} = 34.79, p < .001$). У домену развоја метакогнитивних вјештина васпитни ефекат контекстуалног учења није имао значајан учинак.

Ученици који су контекстуално учили у иновативној настави статистички значајно су остварили већа образовна постигнућа на тестовима: *култура писменог изражавања* ($F_{(2, 66)} = 4.48$, $p = .015$), *брзина читања у себи* ($L_{(2)} = 25.42$, $p < .001$), *тест рјечника* ($L_{(2)} = 6.15$, $p = .046$) и *тест знања из српског језика* ($L_{(2)} = 9.02$, $p = .011$).

У васпитној сфери ученици у иновативној настави остварили су у просјеку статистички значајно већи скор на *мета вјештини- самопроцјена* ($F_{(2, 66)} = 13.88, p = .017$) као и мањи степен *амотивације* ($F = 3.25$, $p = .045$) у односу на ученике који су били поучавани посредством традиционалне наставе.

Када је рађена анализа резултата у односу између контекстуалног и деконтекстуалног учења у традиционалној настави утврђено је да су ученици контекстуалним учењем остварили у просјеку веће резултате на три теста којима су мјерени образовни ефекти: *одређивање чињеница* ($F_{(1, 43)} = 9.17, p = .004$), *прерада и схватање информација* ($L_{(1)} = 8.65, p = .003$) *тест рјечника* ($L_{(1)} = 4.94, p = .026$). Поред тога, ученици у условима контекстуалног учења остварили су „бољи“ васпитни ефекат у домену: *еколошких вриједности* ($F_{(1,43)} = 18.70, p < .001$), *амотивацији* $F_{(1, 43)} = 106.98, p < .001$), *екстералној мотивацији* ($F_{(1, 43)} = 27.85, p < .001$), *интерналној мотивацији* ($F_{(1,43)} = 37.43, p < .001$), *мета вјештини–самопроцјена* ($F(1, 43) = 4.83, p = .034$), *мета вјештини – управљање размишљањем* ($F_{(1,43)} = 4.27, p = .045$) као и у области *вербалне креативности* ($L_{(1)} = 16.28, p <$

.001).

Према претходним резултатима експерименталног истраживања и верификација посебних хипотеза, изведен је закључак да је главна хипотеза дјелимично потврђена, односно, образовни учинак контекстуалног учења у настави потврђен је у шест од седам образовних области: брзина читања, разумијевање прочитаног текста и прерада информација, култура писменог изражавања, тест рјечника и систематска знања из познавања природе. Идентификовани су сљедећи васпитни ефекти контекстуалног учења у настави: ниво еколошке свијести, мотивација и вербалне креативности. Развој метакогнитивних вјештина није значајно интензивиран контекстуалним учењем у настави.

У овом експерименталном, истраживачком раду кандидаткиња је недвосмислено, систематично и методолошки јасно изложила резултате. Прихватљива су аргументовано интерпретирана рјешења, као и адекватно представљен компаративни однос са резултатима других теоријских проучавања и емпиријских истраживања. У излагању и тумачењу резултата није примјетно одступање од основног проблема истраживања и постављених хипотеза.

С обзиром на то да свако експериментално истраживање има своје предности али и недостатке и овдје се може другачије посматрати величина узорка, ограниченост експерименталног третмана као и осјетљивост тестова, али ипак добијени резултати указују на неопходност даљих истраживања овог педагошког феномена као и сагледавање истог са различитих педагошко-психолошких и дидактичко-методичких аспеката. Прихватљиви су приједлози кандидаткиње да се у наредним истраживањима још потпуније контролишу експериментални услови и да се истраживање спроведе на старијем основношколском и средњошколском узрасту чиме би се проширио и број обухваћених варијабли. Реализовано је експериментално истраживање образовних и васпитних ефеката контекстуалног учења кретало се у доменима традиционалне и иновативног модела респонсибилне и наставе различитих нивоа сложености.

Кандидаткиња је изабрала нови и врло актуелан проблем научног истраживања. Инвентивно је развијен и јавно одбрањен на Филозофском факултету (27.3.2018) тематкси прикладан концепт експерименталног педагошко-дидактичког научног истраживања са адекватним теоријским утемељењима, циљевима, хипотезама, истраживачким методама, мјерним инструментима, узорком испитаника и другим методолошким елементима. С тим у вези је реално очекивање да ће

истраживачки резултати значајно допринијети проширивању и продубљивању сазнања дидактике, школске педагогије и методике разредне наставе о контекстуалном учењу и комплементарном поучавању у настави, интензивирајући функционална знања, развој продуктивних умијећа, стваралачких способности и просоцијално понашање ученика.

1) Укратко навести резултате до којих је кандидат дошао;
2) Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући са резултатима других аутора и да ли је кандидат при томе испољавао довољно критичности;
3) Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, као и који нови истраживачки задаци се на основу њих могу утврдити или назирати.

VII ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација мр Влатке Спасојевић под насловом **Образовно-васпитни ефекти контекстуалног учења у настави** представља оригинално научно дјело у којем су први пут расвијетљени теоријски, педагошко-психолошки, дидактички и функционални методички аспекти контекстуалног учења у традиционалној и иновативним моделима респонсибилне и наставе различитих нивоа сложености у млађим разредима основне школе. Полазећи од тих аналитичко-синтетичких и компаративних приступа инвентивно је операционализован тематски прикладан методолошки концепт научне валоризације образовно-васпитних ефеката контекстуалног учења у настави у оквиру посебно конструисаних система вјежби. Током једне школске године успјешно је реализовано истраживање и провјерен дидактички експеримент у оквиру два наставна предмета са експерименталним и контролним групама. У иницијалним и финалним испитивањима примијењене су серије одговарајућих мјерних инструмената у оквиру адекватних истраживачких техника и тематски прикладних научноистраживачких метода. Прикладна презентација, аргументована интерпретација, студиозна анализа и синтеза квантитативних и квалитативних показатеља иницијалних и финалних испитивања недвосмислено указују на научно поуздане генерализације образовно-васпитних ефеката контекстуалног учења у моделима традициопналне и иновативне наставе, што уједно отвара велике могућности имплементације оваквог вида учења и рада у савременој школи, дајући значајан допринос развоју дидактике и савремене методике разредне наставе те научним доменима савремене

педагошке мисли.

На основу укупне оцјене докторске дисертације **Образовно-васпитни ефекти контекстуалног учења у настави** мр Влатке Спасојевић, Комисија предлаже Научно-наставном вијећу Филозофског факултета у Бањој Луци да усвоји овај Извјештај и одобри јавну одбрану докторске дисертације.

1) Навести најзначајније чињенице што тези даје научну вриједност, ако исте постоје дати позитивну вриједност самој тези;
2) На основу укупне оцјене дисертације комисија предлаже:
- да се докторска дисертација прихвати, а кандидату одобри одбрана,
- да се докторска дисертација враћа кандидату на дораду (да се допуни или измијени) или
- да се докторска дисертација одбија.

У Бањој Луци,
15.05.2022. године

Потписи чланова Комисије:

1. Проф. др Славиша Јењић, ванредни професор Филозофског факултета у Универзитета Бањој Луци за ужу научну област Методика разредне наставе, предсједник

_____

2. Проф. др Звездан Арсић, редовни професор Филозофског факултета у Косовској Митровици Универзитета у Приштини са привременим сједиштем у Косовској Митровици за ужу научну област Дидактика, члан

_____

3. Доц. др Љиљана Јерковић, доцент Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци за ужу научну област Дидактика, члан – ментор

_____

Прилог 3.

Изјава 1

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем
да је докторска дисертација

Наслов рада -Образовно-васпитни ефекти контекстуалног учења у настави

Наслов рада на енглеском језику -Educational effects of contextual learning in teaching process

- ☒ резултат сопственог истраживачког рада,
- ☒ да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- ☒ да су резултати коректно наведени и
- ☒ да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци, дана **24.06.2022**. године

Потпис докторанта
Влатка Спасојевић
Влатка Спасојевић

Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци
да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом
Образовно-васпитни ефекти контекстуалног учења у настави

која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

- ○ Ауторство
- ◉ Ауторство – некомерцијално
- ○ Ауторство – некомерцијално – без прераде
- ○ Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима
- ○ Ауторство – без прераде
- ○ Ауторство – дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци, дана 24.06.2022. године

Потпис докторанта
Влатка Спасојевић
Влатка Спасојевић

ТИПОВИ ЛИЦЕНЦИ КРЕАТИВНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Ауторство (CC BY)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

Ауторство - некомерцијално (CC BY-NC)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - некомерцијално - без прерада (CC BY-NC-ND)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дјела.

Ауторство - некомерцијално - дијелити под истим условима (CC BY-NC-SA)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дијела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада

Ауторство - без прерада (CC BY-ND)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дјелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - дијелити под истим условима (CC BY-SA)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

Напомена: Овај текст није саставни дио изјаве аутора.

Више информација на линку: *http://creativecommons.org.rs/*

Изјава 3

Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора Влатка Спасојевић

Наслов рада: Образовно-васпитни ефекти контекстуалног учења у настави

Ментор: доц. др Љиљана Јерковић

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци, дана 24.6.2022. године

Потпис докторанта
Влатка Спасојевић
Влатка Спасојевић