

## ПОДСТИЦАЊЕ МИСАОНИХ ПРОЦЕСА У НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ

---

**Резиме:** У раду се анализирају резултати истраживања на основу којих се дошло до сазнања у којој мери студенти Учитељског факултета, будући професори разредне наставе, подстичу мисаоне процесе при усвајању појмова и правила у настави граматике, односно морфологије. Истраживани корпус чини 120 припрема из области језика, односно морфологије за испитне часове из предмета *Методика наставе српског језика и књижевности* прикупљених у периоду 2012–2015. године на Учитељском факултету у Београду и Наставном одељењу у Вршцу. Резултати истраживања су показали да студенти подстичу мисаоне процесе ученика, али не у довољној мери, што је последица неискуства и недовољне слободе за моделовањем приступа, метода и облика рада. У закључку се укратко разматрају методички поступци помоћу којих се могу подстицати мисаони процеси даровитих при интуитивном усвајању лингвистичких појмова и правила у настави морфологије.

**Кључне речи:** мисаони процеси, усвајање појмова, настава граматике, настава морфологије, методички поступци.

---

### Увод

Методика наставе српског језика и књижевности, у чему се слаже већина методичара, напушта традиционални систем формалистичког проучавања и афирмише функционалну наставу, која подразумева уочавање и разумевање одређених језичких појава у контексту, проналажење њиховог места у процесу комуникације, као и залажење у њихове стилогене функције. Уместо *догматско-репродуктивног система*, како традиционалну наставу именује С. Тежак (1996: 115), у којој се преферира дедукција, меморисање дефиниција, правила и парадигми, помера се ка *аналитичко-експликативном систему*. У традиционалној настави граматике наставник је држао предавања о језичким појмовима, која су често била пропраћена диктирањем. Наставник је своја излагања најчешће илустровао импровизованим и нетипичним примерима, а у центру пажње била су формална обележја језичких појава која је ученик меморисао и догматски их репродуковао.

Модерно изучавање граматике искључује пружање знања путем предавања и диктирања. Језичке појаве се ученику не објашњавају, већ их он, уз наставникову помоћ сам уочава, схвата и образлаже. Уочава их не на

---

<sup>1</sup> ljiljana.kelemen@uskolavrsac.in.rs

тренутно смишљеним и често коришћеним примерима-моделима, већ у њиховој практичној функцији оствареној у тексту или живој говорној комуникацији. У модерној настави у центру пажње је функција и значење језичких појава, а форме њиховог испољавања посматрају се као разноврсност њихових функционалних и значењских могућности. Језичке појаве се уче осмишљено, појмови и законитости усвајају свесно и постају део ученичких изражајних потенцијала. Другим речима, ученик се ставља у повољнији положај, јер се подстиче да проучавањем и анализом текста открива граматичке појаве у контексту. Уз хеуристички разговор афирмише се индукција и текстовна анализа, затим самостално извођење дефиниција и правила, односно генерализација, а потом и дедукција. Нови правци у развоју наставе граматике леже у *проблемско-истраживачко-стваралачком систему*, у коме ученик има улогу самосталног истраживача језичке појаве у процесу сазнавања природе, обележја и правила одређених граматичких појмова. Оваква тенденција у настави граматике доводи у питање подстицање мисаоних процеса ученика, посебно даровитих, при усвајању лингвистичких појмова и правила.

### **Усвајање научних и ненаучних појмова у контексту теорија учења и наставе**

Настава граматике у првом циклусу обавезног образовања представља први корак ка усвајању појмова из морфологије, који се даље продубљују у вишим разредима основног образовања и у средњем образовању. Методички приступ садржајима из морфологије треба да се заснива на истовременом разумевању и уважавању обележја и односа морфолошких појмова у систему психолошких процеса усвајања тих појмова на одговарајућем узрасту. Познавање мисаоних процеса је неопходно за разумевање процеса учења, јер се помоћу њих усвајају научни и ненаучни појмови. Процес усвајања научних и ненаучних појмова укратко ћемо расветлити помоћу теорија следећих аутора: Жана Пијажеа, Лава Виготског, Церома Брунера и српских психолога Живорада Цветковића и Душанке Лазаревић.

Представник женеvsке психолошке школе Жан Пијаже сматра да се психички развој детета одвија као самостални процес условљен унутрашњим законитостима. Развој детета, како експлицитно истиче овај психолог, не зависи од наставе и васпитања. Интелектуални развој детета је процес самосталног, унутрашњег, спонтаног развоја личности, који није непосредно повезан са садржајем материје која се учи. Према Пијажеу, учење је подређено законима развоја, а не обрнуто. Настава (садржаји, организација, захтеви ученицима и сл.) мора да буде прилагођена могућностима ученика, ако се под могућностима подразумева степен достигнутих менталних структура развоја ученика. Пијаже у процесу учења истиче као значајно продуктивно учење, разумевање ученог и креативност ученика. Зато је против саопштавања појмова и принципа у готовом виду од стране наставника. Он тражи да ученик

у настави сам експериментише, посматра, проверава, решава проблеме и открива (уп. Пијаже и Инхелдер, 1982: 13 – 24).

Развој спонтаних (ненаучних) и неспонтаних (научних) појмова заузима важно место и у теорији Лава Виготског. За разлику од спонтаних појмова о којима говори Пијаже, Виготски уводи још и термин „научни појам”, а под њим подразумева појмове који се стичу систематичним наставним радом у школском добу. Улога наставе би требало да буде стварање погодних услова, пре свега кроз приказивање одговарајућих садржаја, који подстичу дете да уочава, мисли, повезује, уопштава, примењује и трансформише своје знање у новим ситуацијама. У току осмишљавања наставе је, стога, веома значајно познавати процес усвајања појмова. У познатом теоријском раду *Испитивање развоја научних појмова у дечјем узрасту* (уп. Виготски, 1996, 144–221) руски психолог наглашава да се развојни пут научних појмова уопште не подудара са развојним путем ненаучних појмова и да се они развијају на каснијем узрасту. До спонтаних појмова се долази индуктивно, а до научних дедуктивно. „Научни појмови уопште немају своју унутрашњу историју, не развијају се у правом смислу речи, него се једноставно усвајају, примају готови помоћу процеса разумевања, усвајања и схватања” (Исто, 143). Појам

[...] не представља обичан скуп асоцијативних веза, који се усваја памћењем, није аутоматска интелектуална навика, него сложен и аутентичан чин мишљења, који се не може једноставно научити вежбањем, већ неизоставно захтева да се мисао детета подигне у свом унутрашњем развоју на виши степен како би појам могао настати у свести (Исто, 144).

Виготски закључује да нас истраживање учи да појам представља, са психолошког становишта, чин уопштавања.

Амерички психолог и зачетник конструктивизма Џером Брунер сматра да се ученици млађих разреда основне школе одликују способношћу да користе појмове, да их класификују по одређеном критеријуму, да их комбинују, а не да се само ослањају на очигледност (конкретне предмете, радње, слике и сл.). Брунер се залаже и за решавање проблема у настави и самостално откривање од стране ученика, јер они треба да се оспособе да при учењу управљају својим мисаоним процесима и самостално решавају проблеме (Јукић, 2005: 87). Ове чињенице указују на то да се на млађем узрасту морају створити услови за усвајање појмова о граматичким категоријама променљивих речи уз коришћење пажљиво одабраних текстова и језичких вежби и игара.

Усвајањем појмова у настави бавио се и српски лингвиста Живорад Цветковић (1982: 23). Он истиче да се „појам у теорији научног сазнања и логици повезује са мисаоним схватањем суштине предмета, појава, процеса и односа”. Исто тако, наглашава да је „разматрање природе и развоја одређеног појма могуће само ако га посматрамо у повезаности са осталим појмовима са којима сачињава систем”. Цветковић (Исто, 28) сматра да се савременој настави постављају високи захтеви у погледу квалитета усвојености појмова.

Захтева се да ученици усвоје појмове са разумевањем, како би их функционално користили у даљем учењу и раду. То се не може остварити у настави у којој је ученик пасиван, у којој учи напамет и без разумевања. Ученику се у том случају не могу успешно пренети знања и појмови до којих они не долазе мисаоном активношћу. Усвајање појмова је активан процес са становишта оног који их усваја, посебно када је реч о деци млађег узраста. У настави се усвајање појмова олакшава коришћењем разноврсних техничких средстава.

Душанка Лазаревић (Исто, 162) препоручује да од самог почетка школовања деца треба да усвајају знања развијањем правих појмова. Зато је потребно, примерено узрасту деце, увести појмове упознавањем с дефиницијама тих појмова, али тако да деца овладају структуром дефиниције: (1) разликовањем дефиницијских и критичких атрибута (обележја) појма од атрибута варијабле; (2) повезањем појма с осталим појмовима по различитим димензијама; (3) одређивањем садржаја једног појма преко других појмова и (4) системским грађењем хијерархијски организоване мреже појмова од једноставних, двослојних ка све сложенијим. При томе је важно, према овој ауторки, указивати на везе међу појмовима и водити дете кроз процес учења тако да оно увиди те везе и разуме њихов смисао у структури појмовног знања, што се остварује ангажовањем детета у различитим интелектуалним операцијама. Дакле, да би се развили научни појмови и појмовно мишљење, потребно је конципирати наставу која има атрибуте активне наставе, која се базира на кооперацији између наставника и ученика, као и ученика међусобно.

### **Подстицање мисаоних процеса ученика млађег узраста у настави морфологије**

За расветљавање ове проблематике послужио нам је универзитетски уџбеник Стипана Јукића *Дидактичко-методички фрагменти* (2005), у коме су концизно описани мисаони процеси при усвајању појмова у настави, а у чијој је основи гносеолошка поставка и концепције наведених аутора (в. претходно поглавље). Аутор указује да се при усвајању појмова полази од „оног што је конкретно, очигледно и лакше разумљиво ученицима. При обради различитих врста наставних садржаја неопходно је имати у виду да ће ученици лакше схватити градиво ако се оно на прави начин и очигледно представи” (Јукић, 2005: 147). Зато у настави треба користити природне предмете, илустрације, наставне филмове, ТВ емисије, разне врсте мултимедија на компјутерима, програмских софтвера, креативних интернет сајтова, очигледно изазивање природних појава путем експеримената, организовати дужа посматрања природних или друштвених појава и сл.

Све то би задовољило прву фазу гносеолошке поставке „живо опажање”, под условом да се при томе уважавају савремени дидактички и методички захтеви, при чему на првом месту треба да буде максимална активност сваког ученика у наставном процесу, а посебно ученика даровитих за језик. Чињенице стечене путем очигледне наставе, закључује Јукић, не чине

заокружену целину у усвајању појмова или генерализација. Очигледност не може сама себи бити циљ. Она увек у наставном процесу мора бити у функцији успешнијег апстрактног мишљења – усвајања појмова. Према Јукићу (Исто) усвојени појам подразумева „мисаоност а не чулност, не опажајност. Према томе, сви су појмови *апстрактни*, јер се ниједан појам не може чулно *опажати*. Он се може само *мислити*”. Ако бисмо знање ученика везивали само за очигледност, онда би њихова знања била веома оскудна, јер бисмо располагали само *чињеницама*, али не и *појмовима-генерализацијама*. Из овога можемо извести закључак да чињенице сазнате путем наших чула, без обзира на то који смо извор знања користили за њихово упознавање, треба да представљају само полазну основу за апстрактно мишљење и усвајање појмова.

Јукић (Исто, 148–150) наводи и објашњава следеће мисаоне процесе: *посматрање, анализу, компарацију, идентификовање и разликовање, апстракцију, синтезу и генерализацију*. У наставку ће они бити укратко објашњени уз примере везане за наставу морфологије:

- *Посматрање* се може у настави обавити намерно, са јасним циљем и јасним начинима и путевима посматрања. Ученици могу посматрати бића, предмете или појаве. Без тога не би било могуће уочавати њихове карактеристике, нити сличности и разлике међу њима. Пожељно је да посматрање буде конкретно и непосредно или путем наставних средстава – посредно. У настави морфологије је могуће посматрати сличности и разлике међу појавама посредно, помоћу следећих наставних средстава: илустрација, електронских књига и уџбеника, мултимедијалних компјутерских презентација, мултимедијалних софтвера за наставу граматике, интернета и сл.
- *Анализа* представља процес разлагања конкретних бића, предмета или појава на њихове просте саставне елементе и карактеристике. Може бити двојака: стварна или физичка анализа и мисаона анализа. Физичка анализа може да се реализује, нпр. на часовима биологије, географије и других природних наука, али на часовима граматике/морфологије може се применити мисаона анализа. Мисаона анализа је сложенија. Она подразумева мисаоно разлагање неке целине на саставне делове и тако уочавање појединих карактеристика бића, предмета, појава. Понекад ове две врсте иду истовремено. Свака стварна или физичка анализа подразумева и мисаону, а свака мисаона не подразумева и физичку анализу. У настави, када год је то изводљиво и могуће, треба користити и једну и другу анализу. Анализом се свака карактеристика издваја. При усвајању појма „множина именице”, као граматичке категорије, у настави морфологије мисаоном анализом конкретних именица у множини долази се до карактеристика као што су: именовање више појединачних бића, предмета или појава. Мисаона анализа, у настави морфологије, врши се на конкретним текстовима уз наставникову помоћ, и то у етапи *Утврђивање садржаја и значења језичких појава*.

- *Компарација* је мисаона операција помоћу које упоређујемо поједине карактеристике у конкретним примерима и наслућујемо сличности, идентичности и разлике међу њима. То даље омогућује примену следеће мисаоне операције – идентификовање и разликовање (нпр. неки придеви имају правилну, а неки суплетивну множину, те компаратив и суперлатив тих придева има различиту основу у односу на позитив).
- *Идентификовање и разликовање* – идентификовањем учавамо оне поједине карактеристике целине које су заједничке, битне, опште и константне за све појединачне, анализирани случајеве (нпр. наставци за одређени облик падежа). Разликовањем учавамо оне карактеристике бића, предмета или појава које нису заједничке и које су својствене само појединим бићима, предметима или појавама исте врсте (нпр. када се у настави морфологије говори о изузецима код облика множине неких именица).
- *Апстракција*, као мисаони процес који произилази из претходних, има двоструко значење: (1) апстраховати од нечега и (2) апстраховати нешто. У првом случају значи апстраховати или занемаривати сва она небитна својства која нису карактеристична за све поједине уочене случајеве. У другом случају апстраховати нешто значи мисаоно отргнути битна, заједничка, константна и општа својства бића, предмета или појава од њихове конкретности (нпр. множина именице *човек* није човечи, него *људи*, а множински облик *људи* именује више бића, без обзира на то што корен обеју речи није исти или макар сличан).
- *Синтеза* је мисаони процес сједињавања битних, нужних, константних и општих својстава бића, предмета или појава у нову мисаону целину. Синтезом можемо доћи до битних својстава множинских облика већине именица, уз помоћ којих можемо закључити да је корен једине и множине исти, а да су граматички наставци различити. У наставном процесу је од посебне важности да ученици самостално формулишу одредбе, обрасце, дефиниције и сл., а не да им наставник све то даје у готовом виду и инсистира на њиховом запамћивању. Другим речима, ученицима не треба наметати правила, поготово ако карактеристична својства језичких појава усвајају интуитивним путем.
- *Генерализација или уопштавање* је завршни мисаони процес при усвајању појмова. Овом мисаоном операцијом сва битна, општа, константна и нужна својства бића, предмета или појава, до којих смо дошли на основу претходних мисаоних операција, уопштавамо на све друге примере исте врсте.

Након усвојених појмова следи примена знања у пракси, што је веома значајно за ученике. То у настави морфологије конкретно може значити да се након индуктивног сазнајног приступа, који обухвата све ове наведене мисаоне операције, даље примењује дедуктивни сазнајни приступ, односно провера правила на новом лингвометодичком тексту и вежбање на другим примерима различитих нивоа сложености, те примена усвојених правила у писменом или усменом изражавању.

### Методолошки оквир истраживања

Ученици млађег узраста треба да што ефикасније и са што више разумевања усвоје лингвистичке појмове и правила. Стога се пред нама нашао следећи проблем истраживања: *У којој мери студенти, будући учитељи, подстичу мисаоне процесе ученика у настави морфологије?* Истраживани корпус, за потребе истраживања, чини 120 припрема из области граматике, односно морфологије, које су анализирани са циљем сазнања у којој мери студенти Учитељског факултета, будући професори разредне наставе, подстичу мисаоне процесе ученика. Припреме су писали студенти Учитељског факултета у Београду и Наставном одељењу у Вршцу, у периоду од октобра 2012. до маја 2015. године из предмета *Методика наставе српског језика и књижевности*. Хипотеза од које смо пошли гласи: *Студенти подстичу мисаоне процесе ученика, али не у довољној мери, што је последица неискуства и недостатка слободе у раду са ученицима млађег узраста*. Узорак истраживања је намерни. За опис и анализу резултата истраживања коришћене су дескриптивна и аналитичка метода.

### Резултати истраживања

Детаљном анализом припрема, које су послужиле као план рада за испитне часове студентима завршне године Учитељског факултета, дошли смо до следећих резултата (в. табелу 1):

- (1) *Посматрање*, као један од најважнијих мисаоних процеса на млађем школском узрасту, примењује само 60% студената. У четвртини анализираних припрема увидели смо да 23,3% студената подстиче посматрање непосредним путем у мотивационој припреми ученика за одређену наставну јединицу, у форми хеуристичког разговора о одређеним ситуацијама и појавама. Посматрање посредним путем подстиче 36,7% студената помоћу илустрација и очигледних предмета у мотивацији ученика и при уочавању језичке појаве, док је примена илустрација и коришћење графичког приказа реализовало њих 13,3%. Дакле, студенти више подстичу посредно посматрање, али сматрамо да би у раду са даровитима требало подстицати више непосредно посматрање, које подразумева мисаоност, а не опажајност.
- (2) *Мисаону анализу* појединих језичких појава у оквиру лингвометодичког текста у етапи Уочавање језичке појаве подстиче чак 90% студената, и то на следећи начин: именовањем више појединачних бића код уочавања множине именица, уочавањем граматичке категорије рода код бића, предмета и појава, уочавањем заједничких карактеристика за различите врсте придева и сл.
- (3) *Компарацију* појединих карактеристика језичких појава у конкретним примерима подстиче више од две трећине студената (73,3%), што није довољно. При уочавању садржаја и значења језичке појаве треба ставити

- акцент на њиховим сличностима и разликама (нпр. подстицати ученике да уоче разлику између природног и граматичког рода именске речи).
- (4) *Идентификовање и разликовање* појединих карактеристика језичке појаве подстиче нешто више од половине студената (56,7%). Студенти више подстичу ученике да уоче разлике међу појединим језичким појавама истицањем карактеристика својственим за одређену врсту именице или придева, него њихове заједничке, битне и опште карактеристике.
- (5) *Апстракцију* у раду са ученицима у настави морфологије подстиче само 23,3% студената и то најчешће када се обрађује граматичка категорија рода и броја именске речи.
- (6) *Синтеза* је саставни део наставе граматике. Овај мисаони процес подстиче 96,7% студената, иако би требало да га подстичу сви студенти у раду са ученицима разредне наставе. Синтезом се сједињавају битна и општа својства језичке појаве и долази до јединственог правила на основу свих претходних мисаоних процеса.
- (7) *Генерализацију или уопштавање* у виду навођења других примера исте врсте од стране ученика подстиче само 63,3% студената. Најчешће се стави акценат само на синтезу или студент сам наводи примере сличне онима из лингвометодичког текста.

Табела 1. Мисаони процеси у настави морфологије

Мисаони процеси	Број студената који подстиче мисаони процес ученика	f
Посматрање	72	60%
Мисаона анализа	108	90%
Компарација	88	73,3%
Идентификовање и разликовање	68	56,7%
Апстракција	28	23,3%
Синтеза	116	96,7%
Генерализација	76	63,3%

У свим анализираним припремама уочено је да се примењује општи модел организације часа наставе граматике, фронтални облик рада и логичке методе рада (највише анализа и синтеза). На основу резултата истраживања констатујемо да је хипотеза од које смо пошли у овом истраживању потврђена. Студенти подстичу наведене мисаоне процесе у настави морфологије, али не у довољној мери, што може бити последица неискуства и недовољне слободе за моделовањем приступа, метода и облика рада.

### Закључак

У раду са даровитима веома је важно да се користе разноврсни извори знања и да се што чешће комбинује конкретно са апстрактним. Јасност и трајност знања зависи, пре свега, од тога како су усвојени појмови и правила у настави, у којој су мери ученици даровити за језик били активни у наставном



процесу и самостално закључивали, а у којој су правила усвојена без њиховог непосредног учешћа, што се сматра врло штетним по њихов даљи интелектуални развој. Такође је важно да се настава граматике у првом циклусу обавезног образовања организује тако да се код даровитих подстичу навике сталног трагања за битним одликама језичке појаве, за усвајањем уопштених принципа и метода које се касније могу применити на новим примерима.

Савремена, функционална настава морфологије стваралачки треба да надилази формализам и учење језичко-морфолошких појава и правила. Она треба пре свега да се заснива на примени индуктивно-дедуктивног методичког приступа (в. Николић, 2009; Милатовић, 2011). За наставу морфологије од посебног је значаја принцип текста, који налаже да се увек пође од конкретне језичке ситуације. Методолошки корпус метода рада треба да буде увек отворен, али за усвајање појмова и правила у настави морфологије треба се ослонити на следеће методе: (1) текстуалну (текст методу); (2) дијалoшкy; (3) индукцију и дедукцију; (4) анализу и синтезу; (5) конкретизацију и апстракцију; (6) запажања или посматрања; (7) компарације; (8) аналогije; (9) закључивања; (10) одабирања; (11) допуњавања (суплетивну методу); (12) елиминисања.

Модели методичке организације часа могу и морају бити различити. Коришћењем само једног модела у обради одређене језичке појаве наставу граматике чини незанимљивом и једноличном. Лако се може запасти у монотоне обрасце или парадигме које спутавају и демотивишу како наставнике, тако и даровите. Методичке моделе не треба схватити као рецепте и форме којих се треба строго придржавати и примењивати их у настави књижевности, у настави граматике или било којој другој наставној области. Модел часа наставе језика треба прилагодити самој језичкој појави и типу часа. Моделовањем структуре часова настава граматике постаје функционалнија, занимљивија, интересантнија и ефикаснија у сваком погледу (в. Цветановић и Келемен, 2011: 17–26; Цветановић и Келемен, 2012: 33–42). Основно је да у сваком моделу препознајемо одређене етапе рада, али и то да тај модел можемо убудуће по потреби и даље моделовати и усавршавати према потребама даровитих.

#### Литература:

- **Виготски 1996:** Лав Сергејевич Виготски, *Проблеми опште психологије*, превод Јован Јанићијевић и Жарко Требјешанин, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- **Јукић 2005:** Стипан Јукић, *Дидактичко-методички фрагменти – изабрани радови*, приредила Оливера Гајић, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- **Лазаревић 1999:** Душанка Лазаревић, *Од спонтаних ка научним појмовима – развој научних појмова кроз наставу и школско учење*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- **Милатовић 2011:** Вук Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, прво издање, Београд: Учитељски факултет. [Ову књигу су приредиле: Зорица Цветановић, Валерија Јанићијевић и Вишња Мићић.]
- **Николић 2009:** Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, пето допуњено издање, Београд: Завод за уџбенике.
- **Пијаже и Инхелдер 1982:** Жан Пијаже и Бербел Инхелдер (Jean Piaget, Barbel Inhelder), *Интелектуални развој детета: изабрани радови*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- **Тежак 1996:** Стјепко Тежак, *Теорија и пракса наставе хрватског језика 1*. Загреб: Школска књига.
- **Цветановић и Келемен 2011:** Зорица Цветановић и Љиљана Келемен, „Методичко моделовање часа наставе граматике и правописа”, у: *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 24(1), Београд: Учитељски факултет, стр. 17–26.
- **Цветановић и Келемен 2012:** Зорица Цветановић и Љиљана Келемен, „Унапређивање квалитета наставе граматике помоћу мултимедијалне технологије”, у: *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 25(1), Београд: Учитељски факултет, стр. 33–42.
- **Цветковић 1982:** Живорад Цветковић, *Усвајање појмова у настави*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

**Ljiljana Kelemen, MA**  
Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov", Vrsac

#### ENCOURAGING THINKING PROCESSES IN TEACHING GRAMMAR

**Summary:** In this paper we analyze the results of a research on the basis of which it was concluded to what extent Teacher Training Faculty students, future elementary school teachers, encourage thinking processes during the acquisition of concepts and ruler in grammar class, i.e. morphology class. The research corpus comprises of 120 examples from the area of language, i.e. morphology for exam classes for the subject *Serbian language and literature teaching methodology*, gathered in the period 2012–2015 at the Teacher Training Faculty's in Belgrade external class in Vrsac. Research results indicate that students encourage thinking processes, but not to a satisfactory extent, which is a consequence of inexperience and a lack of freedom for modeling the approach, method and type of work. In the conclusion we briefly explore the methodological actions with which thinking processes of the gifted can be encouraged during intuitive acquisition of linguistic concepts and rules in morphology classes.

**Key words:** thinking processes, acquisition of concepts, grammar classes, morphology classes, methodological actions.