



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ОДСЕК ЗА СРПСКУ КЊИЖЕВНОСТ

НОВИ МОДЕЛИ У НАСТАВИ
СРПСКОГ ЈЕЗИКА И
КЊИЖЕВНОСТИ

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор:

Проф. др Бранка Јакшић Провчи

Кандидат:

Мр Снежана Клепић

Нови Сад, 2018

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

КЉУЧНА ДОКУМЕНТАЦИЈСКА ИНФОРМАЦИЈА

Редни број: РБР	
Идентификациони број: ИБР	
Тип документације: ТД	Монографска документација
Тип записа: ТЗ	Текстуални штампани материјал
Врста рада (дипл., маг., докт.): ВР	Докторска дисертација
Име и презиме аутора: АУ	Снежана Клепић
Ментор (титула, име, презиме, звање): МН	Др Бранка Јакшић Провчи, ванредни професор
Наслов рада: НР	Нови модели у настави српског језика и књижевности
Језик публикације: ЈП	српски
Језик извода: ЈИ	српски / енглески
Земља публиковања: ЗП	Република Србија
Уже географско подручје:	АП Војводина

УГП	
Година: ГО	2018.
Издавач: ИЗ	Ауторски репринт
Место и адреса: МА	Нови Сад, Зорана Ђинђића 2 Филозофски факултет
Физички опис рада: ФО	7 поглавља, 289 страница, 19 слика, 16 графикона, 18 табела, 181 референца, 41 прилог
Научна област: НО	Српска и јужнословенска књижевност са теоријом књижевности
Научна дисциплина: НД	Методика наставе српске књижевности и језика
Предметна одредница, кључне речи: ПО	Настава српског језика и књижевности, нови наставни модели, моделовање, експериментално истраживање, индивидуализација, субјекатски положај ученика, ИКТ.
УДК	УДК 811.163.41:371.21 УДК 371.214:004
Чува се: ЧУ	Централна библиотека Филозофског факултета
Важна напомена: ВН	
Извод: ИЗ	У раду је истражен утицај нових модела рада на постигнућа ученика у настави српског језика и књижевности. Теоријски оквири рада усмерени су на разматрање наставних модела: од појмовног одређења, преко врста и подела, до моделовања процеса учења. Истражене су могућности примене осам одабраних нових наставних модела – егземпларног, индивидуализованог, интерактивног, проблемског, програмираног, пројектног, сарадничког и хеуристичког.

	<p>Како би се испитали ефекти примене нових наставних модела подржаних информационо-комуникационим технологијама (ИКТ) на постигнућа ученика, у односу на традиционални модел, спроведено је експериментално истраживање у четири сомборске средње школе – Средњој техничкој школи, Средњој економској школи, Средњој медицинској школи „Др Ружица Рип“, Гимназији „Вељко Петровић“ и једној кулској школи – Економско-трговинској школи, у другом полугодишту школске 2014/15. године и током школске 2015/16. године на узорку од 1724 ученика из сва четири разреда.</p> <p>Резултати истраживања показују да су ученици у експерименталним групама, у којима су примењени нови наставни модели, имали виша постигнућа у односу на ученике контролних група, односно да су нови наставни модели ефикаснији од традиционалног.</p> <p>Субјекатски положај ученика уз примену индивидуализације и диференцијације у новим наставним моделима, допринели су, уз виша постигнућа ученика и бројне продукте рада, и већој самосталности и ангажованости ученика, интерактивној комуникацији и лакшем препознавању даровитих и креативних ученика.</p>
Датум прихватања теме од стране НН већа: ДП	11. 9. 2015.
Датум одбране: ДО	
Чланови комисије: (име и презиме / титула / звање / назив организације / статус) КО	Председник: Члан: Члан:
Редни број: РБР	

University of Novi Sad
Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD paper
Author: AU	Snežana Klepić
Mentor: MN	Dr Branka Jaksic Provcic, associate professor
Title: TI	New models in teaching Serbian language and literature
Language of text: LT	Serbian, Cyrillic
Language of abstract: LA	english / serbian
Country of publication: CP	The Republic of Serbia
Locality of publication: LP	Autonomous Province of Vojvodina
Publication year: PY	2018.

Publisher: PU	Author reprint
Publication place: PP	Novi Sad, 2 Dr Zorana Djindjica Street, Faculty of Philosophy
Physical description: PD	7 chapters, 289 pages, 19 images, 16 charts, 18 tables, 181 references, 41 appendices
Scientific field SF	Serbian and South Slavic literature and literary theory
Scientific discipline SD	Methodology of teaching Serbian literature and language
Subject, Key words SKW	Teaching Serbian language and literature, new teaching models, modeling, experimental research, individualization, subject position of students, ICT
UC	UC 811.163.41:371.21 UC 371.214:004
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	
Abstract: AB	<p>In this paper, the effect of new models of work on students` achievement in Serbian language and literature teaching has been investigated. Theoretical frameworks are directed at observing the teaching models – from conceptual defining, over classes and classification to modelling the process of learning. The application possibilities of eight chosen new teaching models have been analysed – exemplary, individualised, interactive, problem- solving, programmed, projected, co-teaching and heuristic.</p> <p>In order to investigate the effects of application of new teaching models supported by information-communication technologies (ICT) on students` achievements when compared to the traditional model, experimental research was carried out in four</p>

	<p>secondary schools in Sombor – Secondary Technical school, Secondary school of Economics, Secondary Medical school Dr Ruzica Rip, Grammar school Veljko Petrovic and one school in Kula – Secondary school of Economics and Trade during the second term of school year 2014/ 15 and throughout 2015/ 16 on 1724 students in all four years.</p> <p>The results of the survey showed that students in experimental groups, in which new teaching models had been applied, had higher achievements when compared to students in control groups, meaning that new teaching models were more efficient than traditional methods.</p> <p>Subject position of students, in addition to individualisation and differentiation in new teaching models contributed to greater achievements and numerous products of work, greater self- reliance and students` commitment, interactive communication and easier recognition of gifted and creative students.</p>
<p>Accepted on Scientific Board on: AS</p>	<p>11th September, 2015</p>
<p>Defended: DE</p>	
<p>Thesis Defend Board: DB</p>	<p>president: member: member:</p>

Брату Предрагу

САДРЖАЈ

САЖЕТАК.....	13
УВОД.....	14
1. ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА	17
1.1. НАСТАВА.....	17
1.1.1. Традиционална и савремена настава	17
1.1.2. Иновације у настави	24
1.1.3. Критичко мишљење.....	27
1.2. УЧЕНИК.....	30
1.3. НАСТАВНИК	30
1.4. НАСТАВНИ МОДЕЛИ.....	35
1.4.1. Појмовно одређење.....	35
1.4.2. Врсте наставних модела.....	39
1.4.3. Традиционални и савремени наставни модели.....	40
1.4.4. О избору наставних метода, модела	42
1.5. МОДЕЛИ И МОДЕЛОВАЊЕ.....	44
1.6. ОБРАЗОВНА ТЕХНОЛОГИЈА.....	44
1.7. ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ.....	47
1.8. ОЦЕЊИВАЊЕ	48
2. МОДЕЛОВАЊЕ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА	52
2.1. ЕГЗЕМПЛАРНА НАСТАВА.....	52
2.1.1. Народна књижевност у вики-алату	54
2.1.2. <i>Лорелај – Лора Лај</i>	56
2.2. ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА НАСТАВА.....	58
2.2.1. Један је Гилгамеш.....	63
2.2.2. Кафкин <i>Процес</i>	65
2.3. ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА.....	72
2.3.1. Тврдица – конференција за штампу.....	75
2.3.2. Блоговање с Вуком	78
2.4. ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА.....	82
2.4.1. Настава откривањем.....	88
2.4.2. Интертекстуално проучавање <i>Проклете авлије</i>	89
2.4.3. „(Не)обичне приче о двојници браће“	92
2.5. ПРОГРАМИРАНА НАСТАВА	94
2.5.1. Велико слово	97

2.6. ПРОЈЕКТНА НАСТАВА	98
2.6.1. „Дон Кихот“	103
2.6.2. „Е-ћуприја“	106
2.7. САРАДНИЧКА НАСТАВА.....	113
2.7.1. Кооперативна слагалица – лексикологија	119
2.7.2. Сарадња у раду на Станковићевом роману	120
2.7.3. Радионица „Манасија“	121
2.8. ХЕУРИСТИЧКА НАСТАВА.....	122
2.8.1. Педагошка радионица	125
2.8.2. Радионица „Ујка Вања“	127
2.8.3. Радионица „Коштана“	131
3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....	132
3.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА	132
3.2. ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА.....	141
3.3. ЦИЉ И КАРАКТЕР ИСТРАЖИВАЊА	142
3.4. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА.....	143
3.5. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	143
3.6. ПРОМЕНЉИВЕ (ВАРИЈАБЛЕ) ИСТРАЖИВАЊА	144
3.7. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	144
3.8. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА	146
3.9. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА И ТУМАЧЕЊЕ НАЛАЗА	148
4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ	149
4.1. ИНИЦИЈАЛНО СТАЊЕ	149
4.2. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ЕГЗЕМПЛАРНОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА	151
4.3. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ИНДИВИДУАЛИЗОВАНОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА	154
4.4. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ИНТЕРАКТИВНОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА.....	157
4.5. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ПРОБЛЕМСКОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА	161
4.6. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ПРОГРАМИРАНОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА	165
4.7. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ПРОЈЕКТНОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА	168
4.8. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ САРАДНИЧКОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА.....	171
4.9. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ХЕУРИСТИЧКОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА.....	176
5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	180
SUMMARY.....	185
6. ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА.....	186
6.1. ИЗВОРИ.....	186
6.2. ЛИТЕРАТУРА	187

6.2.1. Књиге	187
6.2.2. Часописи.....	192
6.2.3. Странице на интернету.....	199
7. ПРИЛОЗИ.....	202
ПРИЛОГ 1 - Фотографија вики-странице Народна лирика.....	202
ПРИЛОГ 2 – Народна књижевност, тест.....	203
ПРИЛОГ 3 – Упоредни графикон и венов дијаграм	206
ПРИЛОГ 4 – <i>Лора Лај</i> , Војислав Илић.....	207
ПРИЛОГ 5 – Фотографија слајдова из игрице.....	208
ПРИЛОГ 6 – <i>Гилгамеш</i> , тест	209
ПРИЛОГ 7 – <i>Процес</i> , сценарио за час	212
ПРИЛОГ 8 – Фотографија са часа, <i>Процес</i>	213
ПРИЛОГ 9 – <i>Тврдица</i> , час, гледање филмића	213
ПРИЛОГ 10 – <i>Тврдица</i> , прва страна новина	214
ПРИЛОГ 11 – <i>Тврдица</i> , тест	215
ПРИЛОГ 12 – Вук, представљање блога.....	217
ПРИЛОГ 13 – Вуков живот и рад, тест	218
ПРИЛОГ 14 – <i>Авлија</i> , тест	222
ПРИЛОГ 15 – Фотографија са часа, <i>Злочин и казна</i>	224
ПРИЛОГ 16 – Архетипи.....	225
ПРИЛОГ 17 – Фотографија насловне стране е-правописа	227
ПРИЛОГ 18 – Фотографије лекције Велико слово	227
ПРИЛОГ 19 – Фотографија теста Велико слово.....	229
ПРИЛОГ 20 – Велико слово, тест	230
ПРИЛОГ 21 – Фотографија плаката	233
ПРИЛОГ 22 – <i>Дон Кихот</i> , тест.....	234
ПРИЛОГ 23 – Фотографија осе времена	236
ПРИЛОГ 24 – Фотографија презентације	236
ПРИЛОГ 25 – „Е-ћуприја“, сценарио за час	237
ПРИЛОГ 26 – <i>На Дрини ћуприја</i> , тест	237
ПРИЛОГ 27 – Наставни листићи за лексиколошку слагалицу	244
ПРИЛОГ 28 – Лексикологија, вежбе	246
ПРИЛОГ 29 – <i>Нечиста крв</i> , задаци за рад на роману.....	247
ПРИЛОГ 30 – Социограм	252
ПРИЛОГ 31 – <i>Нечиста крв</i> , припрема	253
ПРИЛОГ 32 – Фотографија са часа, <i>Нечиста крв</i>	256

ПРИЛОГ 33 - Упутство за писање есеја.....	257
ПРИЛОГ 34 – <i>Манасија</i> , наставни листићи.....	258
ПРИЛОГ 35 – <i>Манасија</i> , тест.....	259
ПРИЛОГ 36 – <i>Ујка Вања</i> , реплике.....	260
ПРИЛОГ 37 – Речник осећања.....	272
ПРИЛОГ 38 – Фотографије са радионице <i>Ујка Вања</i>	277
ПРИЛОГ 39 – <i>Ујка Вања</i> , тест.....	278
ПРИЛОГ 40 – <i>Коштана</i> , припрема.....	280
ПРИЛОГ 41 – <i>Коштана</i> , наставни листићи.....	285

САЖЕТАК

У раду је истражен утицај нових модела рада на постигнућа ученика у настави српског језика и књижевности. Теоријски оквири рада усмерени су на разматрање наставних модела: од појмовног одређења, преко врста и подела, до моделовања процеса учења. Истражене су могућности примене осам одабраних нових наставних модела – егземпларног, индивидуализованог, интерактивног, проблемског, програмираног, пројектног, сарадничког и хеуристичког.

Како би се испитали ефекти примене нових наставних модела подржаних информационо-комуникационим технологијама (ИКТ) на постигнућа ученика, у односу на традиционални модел, спроведено је експериментално истраживање у четири сомборске средње школе – Средњој техничкој школи, Средњој економској школи, Средњој медицинској школи „Др Ружица Рип“, Гимназији „Вељко Петровић“ и једној кулској школи – Економско-трговинској школи, у другом полугодишту школске 2014/15. године и током школске 2015/16. године на узорку од 1724 ученика из сва четири разреда.

Резултати истраживања показују да су ученици у експерименталним групама, у којима су примењени нови наставни модели, имали виша постигнућа у односу на ученике контролних група, односно да су нови наставни модели ефикаснији од традиционалног.

Субјекатски положај ученика уз примену индивидуализације и диференцијације у новим наставним моделима, допринели су, уз виша постигнућа ученика и бројне продукте рада, и већој самосталности и ангажованости ученика, интерактивној комуникацији и лакшем препознавању даровитих и креативних ученика.

Кључне речи: настава српског језика и књижевности, нови наставни модели, моделовање, експериментално истраживање, индивидуализација, субјекатски положај ученика, ИКТ

УВОД

Наставни циљеви, наставни садржаји, материјално-технички услови, положај ученика, условљавају избор различитих наставних модела: традиционалних и савремених, јер сем што помаже ученику да усвоји знања и појмове, наставник треба помоћи ученику и да развије различите вештине и способности потребне за живот и рад у 21. веку.

Највећом слабшћу традиционалне наставе, а она је и данас основна карактеристика нашег образовног система, сматра се пасивност ученика. Ученик прима знање, уместо да га самостално открива. Иако су наставници током школовања, оспособљавани углавном да преносе знање, желе ли своју наставу модернизовати, морају се одрећи модела преноса и преузети друге улоге: водитеља, организатора, саветника. „Уместо да само преносе знање, наставници би требало да креирају структуре и мреже које ће стимулирати учење и вештине учења“ (Врцел, Клапан и Кушић, 2009).

Данас циљ школовања више није енциклопедијско знање, чињенице су врло лако и брзо доступне, него учење учења, те је основни задатак наставника да науче ученике како да уче (Сузић, 2010). Наставникова улога није више управљање образовним процесом, него организовање процеса – његове улоге се све више премештају у припремну фазу, а на часу се подразумева ученичка активност. Како се образовање не завршава са завршетком школовања, треба га ускладити са савременим животом, али и са развојем ученикове личности (Ђорђевић и Ђорђевић, 2009), развојем наставникове личности, те тежити целоживотном учењу, стремити друштву знања.

Школа будућности није усмерена на масу него на појединца којег треба припремити за продуктиван живот. Циљеви будуће школе усмерени су, дакле, на развијање свестране, стваралачке личности, способне за критичко мишљење, живот, рад и даље образовање.

У свим савременим моделима присутне су индивидуализација и диференцијација, па се индивидуализована настава може посматрати као стална иновација (Ђукић, 2003). Сви су савремени наставни модели, дакле, истовремено и модели индивидуализоване наставе. Индивидуализација претпоставља широко стручно и методичко образовање наставника, потребу за сталним усавршавањем и несебичним ангажовањем, а утиче и на промене положаја и улоге наставника и

ученика (Мијановић, 2009). Врцел и сарадници (2009) указују на чињеницу да је мало педагошких ситуација за које су карактеристичне стратегије активног учења (проблемско учење, пројектна настава, симулације, игре и сл.), као и активности у учионици које новим генерацијама ученика пружају могућност да користе своје вештине.

О савременим моделима наставног рада, који се помињу од половине 20. века, чешће се говори или пише, а ређе се примењују у наставној пракси. Упркос терминолошкој неуједначености о наставним моделима, уједначено је мишљење да сви наставни модели извиру из праксе и за циљ имају отклањање неког недостатка наставе.

Истраживање примене нових модела у настави српског језика и књижевности омогућило је увид у начине осавремењавања наставног процеса, могућности индивидуализације наставе, постављање ученика у центар образовног процеса, прерастање дидактичког троугла у дидактички четвороугао, „рушење“ зидова учионице, припрему за целоживотно учење.

У првом поглављу изложена су теоријска разматрања о настави – традиционалној и савременој, положају ученика и наставника, те новим наставничким улогама. Посебна пажња посвећена је наставним моделима, њиховом појмовном одређењу, врстама и поделама, моделовању. У овом поглављу указује се и на значај образовне технологије, која, по савременим схватањима, чини дидактички четвороугао са учеником, наставником и наставним садржајем, затим значај примене информационо-комуникационих технологија у настави, као и вредновања ученичког рада.

Друго поглавље указујући на теоријско утемељење нових наставних модела доноси и њихово оваплоћење у појединим наставним јединицама, темама и областима. Међу многим новим наставним моделима одабрано је осам: егземпларни, индивидуализовани, интерактивни, проблемски, програмирани, пројектни, сараднички и хеуристички, чија је практична примена у настави, те њен утицај на постигнућа ученика, и предмет овог истраживања.

Како се нови наставни модели ређе примењују у настави, иако има много радова о њима, ауторка је анализирала бројна теоријска, и мање бројна емпиријска истраживања, да би утврдила степен проучености ове теме. Међу многим истраживањима, одабрано је двадесетак који имају непосредне или посредне сличности са нашим истраживањем – применом новог наставног модела (методе,

облика рада) испитују се постигнућа ученика. Уз досадашња истраживања, информације о предмету, циљу, задацима истраживања, као и хипотезама, методама и узорку, налазе се у емпиријском делу рада, након чега следе резултати истраживања са дискусијом и закључна разматрања.

Р. Росентал и Л. Џејкобсон (1968 према Вулфолк, Хјуз и Волкап, 2015) насумично су, у основним школама, одабрали неколико ученика, а затим њиховим наставницима рекли да ће они, највероватније, знатно напредовати током године. Тако се и десило – дошло је до *Пигмалион ефекта*. У питању је нека врста самоостварујућег пророчанства у учионици – очекивање понашања услед чега се оно и испуни.

Иако успешност наставе не могу гарантовати висока очекивања, као ни употреба одређеног наставног модела, методе, различите моделе требало би примерити циљу наставе, садржају, темама, али пре свега потребама и способностима ученика. Традиционални модел, уз добро структурисане школске и домаће задатке, често води високим резултатима на тестовима, али учење откривањем и истраживачко учење довешће до бољег успеха на тестовима креативности, апстрактног мишљења и решавања проблема. Нови наставни модели утичу и на позитивније ставове према школи, подстичу радозналост, сарадњу, добре социјалне односе, критичко мишљење (Вулфолк и сарадници, 2015).

С друге стране, и мало охрабривања може помоћи.

1. ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА

1.1. НАСТАВА

1.1.1. Традиционална и савремена настава

Увод. Настава је процес узајамног деловања наставника и ученика, у току којег се остварује образовање, васпитање и развој човека. У новије време настава се посматра као процес учења, односно, покушава се нагласити активност ученика, али је она и процес учења и поучавања. Учење треба да буде систематично, тако да исходи учења буду у складу са образовним стандардима. Важан чинилац јесте и наставна технологија: методологија рада и техничко-медијска подршка наставном процесу (Лексикон ОТ, 2014). Разговори о традиционалној настави насупрот савременој, и обрнуто, не јењавају ни у 21. веку. Наглашава се да се вештине потребне у 21. веку, разликују од оних које су биле пожељне и потребне раније. Вештинама 21. века сматрају се: 1. писменост дигиталног доба (информатичка и медијска писменост¹, визуелна и информациона писменост², културна писменост и глобална свест³); 2. инвентивно мишљење⁴; 3. колаборација⁵; 4. кооперација⁶; 5. комуникација⁷; 6.

¹ Анализирање, приступ, управљање, интегрисање, евалуацију и креирање информација у различитим медијима;

² Вештине визуелизације потребне су да би се интерпретирале слике, уочавали шаблони, комуницирало преко слика; информациона писменост укључује ефективно и ефикасно приступање информацијама, евалуацију информација на критички начин и кориштење информација на тачан и креативан начин;

³ Знање, разумевање и поштовање других култура, укључујући и културе које су установљене као норме у технолошком друштву, попут виртуелне стварности;

⁴ Адаптабилност/вођење рачуна о комплексности и самоупућивање; радозналост, креативност и ризик (радозналост омогућава доживотно учење јер доприноси квалитету живота и интелектуалном капиталу земље, а важна је и за преузимање ризика без којег не би било открића, изума и учења); размишљање вишег реда и резонување (планирање, креирање, реализација и процена решења);

⁵ Структурисан, обновљив процес где двоје или више људи заједнички раде како би постигли циљ, дељењем знања, учењем и постизањем консензуса;

⁶ Процес заједничког рада и делања;

⁷ Омогућава размену информација уз помоћ више метода, омогућава смислену интеракцију међу људским бићима – неопходно је да ученици комуницирају коришћењем технологија, то укључује синхрону и асинхрону комуникацију: имејл, групне интеракције, виртуелна места за учење, чет-собе, видео-конференције, телефон и сл. ИКТ не мења оно што је потребно за квалитетну комуникацију, али даје нове димензије којима се мора овладати;

креативност⁸; 7. организација⁹; 8. решавање проблема¹⁰; 9. самоупућивање и друштвена одговорност¹¹; 10. квалитет, врхунски резултати, висока продуктивност¹² (ЛИНК, 2011).

Одлике традиционалне школе. За традиционалну школу карактеристична је предавачка настава, позната и под називима трансмисивна, вербална, директна, ex – cathedra, која почива на уверењу да се знање може преносити са наставника на ученика. Тако ова настава подразумева трансмисију, односно преношење знања с наставника на ученика, и рецепцију, преузимање знања од наставника јер ученик до знања не долази самостално. Свако учење, које подразумева да се предвиђено знање усвоји, јесте рецептивно. У основи рецептивног учења налази се бихевиоризам¹³. Наставник предаје, показује, објашњава, а ученик је пасивни прималац информација. Још је у „старој школи“ препоручено наставницима да вербална излагања допуне демонстрирањем, илустровањем, односно учине очигледним, што је предавачку наставу унапредило у предавачко-приказивачку, демонстративну, илустративну наставу (Јаловић, 2009).

Нова школа. Крајем 19. и током 20. века јавио се читав низ дидактичких покрета као реакција на предавачку наставу (нпр. слободно васпитање, активна – радна школа, учење путем решавања проблема, интерактивно учење и сл.). Јавља се смислено рецептивно вербално учење као осавременења верзија предавачке наставе. Пасиван положај ученика у настави и усмереност наставника на програм, а не на ученика, условили су појаву „нове школе“ (радна школа, школа самоделатности,

⁸ Ментални процес који укључује генерисање нових идеја или концепата или нових асоцијација између постојећих идеја и концепата;

⁹ Друштвени договор који тежи заједничким циљевима, која контролише сопствени учинак и има границу која је дели од окружења;

¹⁰ Део мишљења, когнитивни процес вишег реда;

¹¹ Уз повећање техничке комплексности, требало би подизати етику и вредности на виши ниво, водити рачуна о употреби моћних алата на личном, друштвеном и државном нивоу; неопходно је усклађивање личног понашања и интереса шире заједнице, као и стално показивање етичког понашања у личном окружењу, радном окружењу и окружењу заједнице;

¹² Приоритети, планирање и управљање ради постизања резултата (висок ниво комплексности захтева пажљиво планирање, управљање и креирање резервних планова, уз концентрисање на постизање главних циљева, предвиђају се и неочекивани исходи); ефективна употреба реалних алата (одабир правих алата за задатак и њихова примена на реалне ситуације на начин који даје значајне резултате значајан је код повећане колаборације, промоције и креативности, модела и сл.; резултати високог квалитета са апликацијом у реалности (предност учења у коме ученици граде аутентичне производе одговарајућим алатима).

¹³ Бихевиористички приступ развијен је у првој половини 20. века и подразумева учење повезано са стварањем асоцијација између одређених подражаја и реакција организма. Бихевиоризам је указао на важну улогу поткрепљивања или награђивања у процесу учења. Овај приступ учења подразумева да ће учиници делове научне стварности моћи спојити у целину и употребити их када то буде било потребно (Јукић, 2013, стр. 242).

активна школа, школа по мери детета, школа чина, школа живота, самерхилска слободна школа, школа без разреда, школа без зидова, отворена школа итд.). За „нову школу“ карактеристична је слобода – није улога школе да преноси знања детету, већ да му омогући природан развој (Лаловић, 2009).

Џон Дјуи, амерички филозоф, психолог и педагог, најзначајнији представник „нове школе“, пажњу усмерава на активности ученика и на питање како деца треба да уче. У основи његове теорије налази се прагматизам – он прихвата научна знања, али свако сам, увек изнова, треба да открива знање и гради властиту истину. Ученик у школи, по прагматисти, дакле, треба да открива науку изнова, а не да од других сазнаје за научна открића. Овде се зачиње конструктивистичко схватање учења¹⁴, даље разрађено код Пијажеа, Виготског и других (Лаловић, 2009).

Процес прилагођавања човека околини доводи до развоја когнитивних функција. У питању је активно прилагођавање, које не зависи од спољашњих утицаја средине и настаје кроз деловање организма и средине. Ово је основна поставка тзв. конструктивистичког приступа процесу учења Жана Пијажеа. Сазнање зависи од активности учења ученика, а не од предавања наставника јер је индивидуална конструкција, тако да није задатак наставника да предаје и да преноси знање него да

¹⁴ Конструктивистички приступ учењу развија се као супротност бихевиоризму. Конструктивизам, као супротност концепцији механичког учења и прихватања информацијских садржаја, ученику намеће нову улогу: он активно гради разумевање, спознају и знање кроз интеракцију с новостеченим информацијама и ранијим искуствима. Постоје два тумачења заговорника конструктивизма која налазимо код савремених дидактичара: психолошки конструктивизам Пијажеа и социјални конструктивизам Виготског. Психолошки конструктивизам сврху образовања види у подржавању интереса и потреба детета, а нагласак ставља на индивидуални когнитивни развој. Карактеристична наставна пракса била би нпр. учење откривањем (Јукић, 2013, стр. 243).

Дела теоретичара наставе и образовања, првенствено Ж. Пијажеа, Џ. Дјуија и Џ. Брунера, чине основе конструктивизма. По Пијажеу учење је асимилациони процес у коме ученик користи менталне структуре у различитим ситуацијама. Учењем дете асимилује сазнања из окружења, укључује их у своје мисаоне обрасце, а кад је то потребно прилагођава пређашњим обрасцима (Вилотијевић и Мандић, 2016).

Конструктивизам почива на уверењу да се развој младих треба базирати на саморазвоју и самосталном развоју детета, као и његовој интеракцији са средином која га окружује. Конструктивисти истичу да се знање не може преносити него се стиче тако да га појединац конструише сам за себе. Учење је процес самоорганизације знања које настаје као резултат смисаоне активности сваког ученика (Ibidem).

Конструктивизам је већ дуго владајућа теоријска оријентација која је утицала на настанак и развој мноштва унапређујућих промена у настави: еманципаторску наставу, интерактивну, проблемску, откривајућу наставу. За ове врсте наставе најбитнији је став конструктивиста да нема право учења у преношењу знања, те да је од тога како наставник поучава, много важније како ученици уче – знање се стиче властитом активношћу (Ibidem).

Најважнији закључци произашли из конструктивистичког приступа учењу су: да није вредно само знање, већ и процес у току ког знање настаје, да се порекло знања налази у активностима онога који учи и да се знање не може пренети, да на учење утичу претходна знања ученика и да се ученик личним искуством мора уплести у процес учења, да је учење процес и да је знање у сталном мењању (Лаловић, 2009).

организује процес учења и да га води. Наставник креира проблемске ситуације и препушта ученику да се сам сналази (Лаловић, 2009).

Критика традиционалне школе. Врло значајно место о критици традиционалног образовања заузима студија *Наука о образовању и психологија детета* Жана Пијажеа. Он традиционалној школи замера што се огледи изводе пред дететом, а не изводи их само дете. Залаже се за школу у којој ће наставник повезати усмеравање и самосталан рад ученика – ако дете изводи експеримент, онда се може развијати радозналост јер један решен проблем привлачи нове проблеме. Пијажеова теорија утицала је на унапређивање васпитно-образовних поступака тако што је доказивала да учење мора бити активан процес пошто је знање једна унутрашња конструкција (Ками, 1971; према Брковић, 2011), што истовремено показује и зашто је најважније учити децу како да мисле (Фурт, 1970; према Брковић, 2011) – развијати когнитивне структуре. Сазнавање за Пијажеа подразумева менталну операцију која ће омогућити промену и уклапање нове информације у већ постојеће структуре. Дакле, усвајање новог знања суштински зависи од когнитивне организације сваког ученика, отуда позивање на Пијажеа гледе залагања за индивидуализацију наставе (Брковић, 2011).

Уз Пијажеа традиционално засновану школу критиковали су и Виготски – школа оптерећује ученике изолованим и безначајним чињеницама, а не учи их да мисле; Дотран – школа не одговара потребама савременог човека; Ебли – апсурдно је учење у којем ученик пасивно посматра очигледна средства која приказује наставник; Амонашвили – ученици су дужни да памте, слушају, посматрају, одговарају оно што наставник објашњава, показује, пита, захтева, а ако не желе, наставник може да примењује санкције, мере принуде (често је то оцена); Окоњ – школа пружа енциклопедијска и књишка знања, те оптерећује меморију, уместо да се приближи животу и ученике припрема за живот и рад у савременом друштву (Ђорђевић и Ђорђевић, 2009).

Револуционарни донети педагошке концепције Јана Коменског, формиране под утицајем емпиристичко-сензуалистичке и рационалистичке филозофије, били су доступност образовања, предметни систем и наставно-часовни систем. У времену у којем је настала, концепција наставе и школе Коменског представљала је епохалну иновацију, али с временом је оно што је било предност, постало кочница напретка: предметна испарцелисаност садржаја, настава као трансмисиони процес, фронтални

облик рада, одсуство повратне информације ученику. Концепција Коменског утиче и на слабости данашње школе, тврди Винсент Окоњ (Вилотијевић и Мандић, 2016).

Код нас је још 1983. године Жлебник указао на слабости и недостатке старе школе, коју он још назива конзервативном и традиционалном. Стара школа, по њему, истиче знање, усвајање чињеница, а посматрајући дете као пасивно, рецептивно биће, занемарује развој свестране личности, као и васпитну вредност активности код детета, занемарује развој социјалности код детета; примерена просечном ученику ова школа занемарује индивидуалне способности ученика; уместо ученика, учитељ је активан и надређен ученику, њихов однос личио је на однос владара и поданика; нема праве комуникације јер разговор подразумева наставничко испитивање; требало је да ученици признају ауторитет наставника и уџбеника и да се покорно и послушно припреме за свет одраслих. Иако истиче да је ово критика врло старе школе, чак феудалне, Жлебник каже да се оваква школска пракса још понегде очувала. У слабости и недостатке репродуктивне наставе као одлике традиционалне школе убрајају се још и: неповерење у ученика, запостављање учења, повратна информација долази исувише касно, настава је монотона и досадна, претежно предавачка, наставници су застарели извори знања, нема међуученичке интеракције, застарелост метода стицања знања, методско сиромаштво, потенцијали појединца нису искориштени. Традиционална школа ускраћује ученицима могућност да искористе своје умне потенцијале, па се мора мењати приступ свим важнијим питањима школе и наставе. Све што је досад чињено унеколико је осавременило концепцију Коменског, али је школа остала и даље традиционална (Вилотијевић и Мандић, 2016).

„Неизбежан је раскид са традиционалним обликом наставе у којем наставник представља јединог активног учесника, а ученици пасивне посматраче и слушаоце. Свет се мења и образовном процесу је потребна промена, а човек-наставник треба да буде вођа промена. Кључ успеха образовног система, требало би да се огледа у хуманизацији односа, повећању толеранције, интеркултуралности, иновативности, саморазумевању и самокритичности човека-наставника. Снага образовног процеса је у његовој традицији, али и у флексибилности“ (Бубањ, 2011, стр. 124).

Модернизација образовања. Савремене технологије, конкуренција и стално присутно такмичење присиљавају привреду да увек трага за иновацијама. Образовање не само да треба него и мора да се прилагођава савременом животу, те у новије време користи неке иновације које су раније примењене у привреди. Зато се све мање инсистира на усвајању посебних знања, а све више на развијању применљивих

интелектуалних способности који омогућавају даље стицање знања и умења, као и њихову примену.

Образовање је све мање усвајање знања, умења и навика, а све више процес постојања човека који развија све своје могућности и постварује се. Иако је овај процес везан за школу, образовање све више излази из оквира институција и добија нови квалитет и развијајућу функцију. На једној страни оно се треба усагласити са савременим животом, а на другој оријентисати на развој ученикове личности, његових сазнајних и стваралачких способности (Ђорђевић и Ђорђевић, 2009).

Стручњаци сматрају да се модернизација образовања и његова ефикасност могу остварити применом доступности, квалитета и ефикасности. Школа будућности темељиће се у хуманистичкој психологији и педагогији и омогућити целовит развој детета. Она треба да се трансформише у средину за учење и шире оквире „друштва које учи“, у којој ће и наставници и ученици развијати своје потенцијале (Ђорђевић и Ђорђевић, 2009).

Као одговор на светску кризу у образовању настали су концепти *друштво које учи* и *целоживотно учење*, касније и *друштво знања*. Целоживотно учење има шире значење од целоживотног образовања јер обухвата и образовање и информално¹⁵ учење. Ово учење условиле су технолошке и друштвене промене због којих постојећа знања и умења више нису довољна. Циљеви образовања су се изменили. Данас они подразумевају да сваки појединац треба стећи оне способности које му омогућују обављање главних животних улога, а оне су: „радна улога, породична, грађанска, улога особе која креативно проводи слободно време и улога особе која трајно учи“ (Пастуовић, 2006, стр. 426). Оспособљености се стичу образовањем (знање и вештине) и васпитањем (вредности, ставови и навике). Образовање мора доприносити развоју појединца, развоју друштва и развоју привреде, што ће се постићи стратегијом целоживотног учења које треба превладати разлике између формалног¹⁶ и неформалног¹⁷ образовања (Меморандум о целоживотном учењу, 2000; према Пастуовић, 2006).

¹⁵ Информално образовање је учење из искустава која се стичу у свакодневном животу, без јасне и свесне намере да се учи (Павићевић, 2011).

¹⁶ Формално образовање је образовање кроз школски систем које води стицању одређених звања, диплома, степена, одређених квалификација у професији и струци (Ibidem).

¹⁷ Неформално образовање је образовање које се дешава изван система формалног образовања и институција система формалног образовања (Ibidem).

На трагу доживотног учења Европски парламент је дао модел осам кључних компетенција¹⁸ за доживотно учење (Гордон и сарадници, 2009; према Сузић, 2010, 2014): 1) комуникација/писменост на матерњем језику, 2) комуникација на страним језицима, 3) компетенције у математици, природним наукама и технологији, 4) дигиталне компетенције, 5) учење како учити, 6) социјалне и грађанске компетенције, 7) самоиницијативност и предузетничке компетенције и 8) културна освештеност и културно изражавање. Сузић (2010, 2014) овом списку, по њему некомплетном, додаје и емоционалне компетенције, креативност, као и морално и естетско васпитање. Најпотребнија компетенција за живот у 21. веку јесте способност учења на делу, способност проналажења и кориштења информација, дакле учење учења. Сузић (2014) подвлачи да школе не оспособљавају децу за учење, већ за запамћивање и репродуковање садржаја, јер је њен основни задатак посредовање садржаја.

Током 20. века педагогија је заговарала пет подручја васпитања: физичко, интелектуално, морално, естетско и радно-техничко. Јасно је да тој подели недостаје емоционално васпитање.¹⁹ Емоционална писменост и емоционално мишљење могу да се уче.²⁰ Школа не подстиче и не развија ни социјалне компетенције²¹ толико значајне за савремени живот. Сузић (2014) верује да ће човек будућности бити способан да се радује срећи других људи (тзв. симедонија).

Знање се не може одбацити, јер је услов напретка, али оно не сме бити циљ и једина сврха, оно не сме заменити компетенције и способности: истраживање, креативност, откривање, радозналост, учење, вредности, уверења, пројекте, проналажење информација и сл. Наведени појмови садрже компетенције човека будућности, оне се не налазе у запамћеним чињеницама. Тежимо друштву знања, до

¹⁸ Компетенција је реч латинског порекла која значи надлежност, делокруг неког рада, подручје у коме нека особа поседује стручно знање и потребно искуство (Лексикон, 1988), а по Сузићу (2014) компетенција је способност на делу.

¹⁹ Тај недостатак видљив је и у школској пракси, отуда посебан начин рада у педагошкој радионици „Ујка Вања“ уз остале начине емоционалног описмењавања.

²⁰ Сузић (2014, стр. 114) разлаже емоционалне компетенције у седам облика: 1. емоционална свест, препознавање својих и туђих емоција; 2. самопоуздање, јасан осећај властитих моћи и лимита; 3. самоконтрола, контрола ометајућих емоција и импулса; 4. емпатија и алтруизам; 5. истинољубивост, изградња стандарда части и интегритета; 6. адаптабилност, флексибилност у прихватању промена; 7. иновација, отвореност за нове идеје, приступе и информације.

²¹ Социјалне компетенције су: 1. разумевање других индивидуа и група, тумачење групних емоционалних струјања и снаге односа; 2. сагласност, усаглашеност с циљевима групе или организације, колаборација; 3. групни менаџмент: бити вођа и бити вођен; 4. комуникација, ненасилна комуникација; 5. подршка другима и сервисна оријентација; 6. уважавање различитости, толеранција, демократија; 7. осећај позитивне припадности нацији и цивилизацији (Ibidem).

којег ћемо стићи кроз друштво учења када ће знање бити средство помоћу којег се учење осваја за сваког појединца и заједницу у целини (Сузић, 2012).

Суштински циљ школовања више није знање, него учење учења доказује Сузић (2010). Наставници не треба да подучавају ученике чињеницама, које су данас лако доступне, него како да уче и да заволе учење. Они данас имају много нових улога: дидактичар, васпитач, научно-наставна улога, дијагностичар, инструктор активне наставе, координатор, креатор интерперсоналних односа, градитељ емоционалне климе у одељењу, наставник у активном циљном учењу. Све су ове улоге прожете учењем учења као концептом васпитно-образовног рада у савременој школи.

1.1.2. Иновације у настави

Залагање за иновације. Стари крути разредно-часовни систем, хипокритске односе у школи, ученика као објекта наставе, уопште стару школу, пре више од 30 година, код нас је критиковао Петар Мандић (1987) залажући се за иновације у настави. Од многобројних иновација које су деведесетих година прошлог века постојале у свету, Мандић је, с обзиром да ли су експериментално провераване, да ли су имале позитивне ефекте у подизању квалитета наставе и да ли их је могуће експериментално проверити и масовно применити у нашим школама, одабрао следеће: „модерну индивидуализовану наставу, индивидуално планирану наставу, школу без разреда, двојни план прогреса, тимску наставу, микронаставу, шведски пројекат нове флексибилне школе, едукативну телевизију, програмирану наставу, електронску учионицу, компјутерску наставу и флексибилни распоред наставних часова“ (Мандић, 1987, стр. 63). И данас су, у нашој васпитно-образовној пракси, многе од наведених и даље иновација.

„Информатизација друштва мора да изазове три врсте промена у школи – прво, мора се много, много побољшати медијско-техничка основа наставе; друго, мора се у бити променити улога наставника од трансмисионе ка инструктивној; треће, мора се променити позиција ученика у настави од перцептивне ка самоодређујућој и рефлексивној“ (Вилоотијевић и Вилоотијевић, 2010, стр. 209). Школу осавременују промене које је унапређују, иновативне промене које можемо звати и развојним променама или, једноставно, иновацијама.

Улога и значај образовања у савременом свету, као и однос људи према образовању, вредносни оквири и акценти образовања, васпитања и учења, данас су

другачији него у прошлом веку. „Неке од значајнијих тенденција светске педагогије односе се на: усмереност ка демократизацији и хуманизацији школе и школског система; разноврсности и диференцијацију образовања, кориштење метода, облика, метода и поступака у настави које повећавају активности ученика, самоиницијативност и самосвест ученика, осавремењавање разредно-часовног и предметног система; педагошко прилагођавање савремених техничко-технолошких средстава и учила; интензивније повезивање школа, породице и ваншколских институција“ (Ђорђевић, 2012, стр. 64). Напуштањем застарелог и превазиђеног, а увођењем новог, квалитетнијег и ефикаснијег, могуће је превазићи постојеће проблеме у васпитно-образовном раду и увести промене. Не може се свака промена сматрати иновацијом, али свака иновација подразумева неку промену. Иновације би требало да обухватају све: циљеве, садржаје, организацију рада, објекте, средства, положај ученика и наставника, стручно усавршавање наставника. Оне подразумевају промене квалитативног карактера које подстичу развој. Док су реформске промене промене система, иновацијама се најчешће мења или побољшава неки елемент у систему, без промене система као целине. Управо су зато Французи увели појам педагошке реновације или реновације образовања – остварује се нешто ново, али у континуитету са оним што је претходно постојало. Фазе увођења иновације уобичајено су: критика постојеће праксе, индентификација промена о којима се ради, организовање иновација, експериментисање, проверавање и процењивање. Успешном и стваралачком раду наставника највише ће користити методичке иновације и организационе иновације, повезане с његовим свакодневним радом, омогућиће рађање нових идеја и њихово остваривање. Пре свега, односиће се на различите облике и могућности примене индивидуалног облика рада, индивидуализованих и групних облика рада, а представљаће и промене и побољшање у обради наставних садржаја и активности појединих предмета, као и кориштење савремених средстава и учила (мултимедијалне учионице, рачунари, мобилни телефони, интернет и сл.) (Ђорђевић, 2012).

Наставник као носилац промене. Наставник је кључни чинилац и носилац иновација у настави, па школа може бити иновативна само ако има иновативне наставнике тврди Поткоњак (2012). Помажу и услови: простор, опрема, материјална средства, организација школе, стручни сарадници, руководиоци, али они не утичу пресудно на то да ли ће нека школа бити иновативна или не. „Иновативни наставник је онај који прихвата позив наставника као своје истинско животно опредељење...“

наставља Поткоњак (2012, стр. 10), додајући љубав према педагошком раду и ученицима, свест о повезаности успеха ученика и властитог улагања у рад и самообразовање, одступање од шаблона, стваралачки однос према раду и резултатима, одговорност за свој рад и своје ученике, склоност тимском раду, дакле, онај наставник „који је оспособљен да преноси на друге своја сазнања и искуства из иновативног рада и спремност да мења и унапређује свој педагошки рад налази у себи самоме“ (Поткоњак, 2012, стр. 10).

Усавршавање наставника. Максимовић (2012) сматра усавршавање наставника веома важним делом унапређивања квалитета образовног система јер без реформе образовања наставника не може бити ни ефикасне реформе образовања у целости. Иновација у настави увек подразумева новину која унапређује наставу, а наставник ју је применио у свом раду, а пре тога је осмислио и разрадио. Уколико не унапређује наставу, није иновација.

Истраживање знања потребних наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовној пракси обухватило је наставнике разредне наставе основних школа са територије Војводине (Нови Сад, Суботица и Сомбор), територије централне Србије (Београд, Крагујевац и Ужице) и јужне Србије (Ниш, Лесковац и Врање). Максимовић (2012) указује да су многе слабости у остваривању и усавршавању васпитно-образовног процеса резултат недовољно развијене методолошке културе и образовања наставника, уз друге неповољне услове. Методолошка култура и образовање наставника треба да се развијају током школовања, а обогаћују и даље развијају у васпитно-образовној пракси. Истраживање показује да су, по мишљењу већине испитаника, наставницима најпотребнија знања из подручја методологије педагошких истраживања, затим следе познавање и кориштење нових приступа проверавању и оцењивању знања, информатичка писменост, већа потреба за индивидуализацијом, познавање вештине за тимски рад, владање савременим методама поучавања (Максимовић, 2012).

Како до друштва знања? Бројне педагошке иновације нису значајно промениле школу коју је утемељио Коменски. Иновације делимично утичу на побољшање традиционалне наставе, али она, у суштини, опстаје и даље. Сузић (2009) наводи следеће разлоге зашто је то тако: иновације не нуде решења за целокупни систем (по Ђорђевићу, 2012, то и није циљ иновација); живу реч наставника као извор сазнања за ученике треба сачувати (вербализам је недостатак); емоције, ставови и вредности ученика не смеју бити основа за конципирање васпитно-образовног

система; ученик не може бити само субјект, мора једним делом да буде и објект те наставе. Упркос свим критикама и теоријама и даље је нејасно каква нам школа треба, какав нам наставник треба, нема јасне визије школе будућности. Школа 20. века припремала је мале људе за велико тржиште рада и сви други циљеви били су подређени том примарном: способност извршавања одлука, развијање радних навика, уже професионално образовање, учење за оцену и диплому и сл. Циљеви школе будућности усмерени су на појединца, а не на масу: васпитање и образовање креативних самосталних људи, васпитање и образовање према потребама детета, широко хуманистичко образовање, целоживотно учење, способност доношења одлука, припремање за срећан и продуктиван живот.

Учење, а не гомилање знања, требало би да буде одлика савремене школе. Сви медији и образовна технологија морају бити стављени у функцију учења, тражења информација, учења како се учи, како се користе информације и примењују методе истраживања и откривања (Илић, Гајић, Маљковић, 2008). Савремене дидактичке теорије подржавају учење и самоучење ученика, а пракса доказује да су најбољи они наставници који су у томе успели. Учење које подразумева сарадњу наставника и ученика, као и ученика међусобно, захтева примену интерактивних метода и поступака, активно оријентисану наставу. У књизи *Нове парадигме за стварање квалитетних школа* аутор наглашава да је најважнији услов за висок квалитет наставе заинтересованост наставника да се квалитет и оствари (Грин, 1996; према Османагић, 2011). Истраживања показују да школски надзорници процењују оспособљеност учитеља за традиционалну наставу високом, али степен њихове оспособљености за хеуристичку, проблемску, програмирану и егземпларну наставу врло ниским.

1.1.3. Критичко мишљење

Порекло. Реч критика је грчког порекла и значи оцену, анализу, процену вредности неког дела, појаве, поступка или предмета. Критиковати, дакле, значи оцењивати, анализирати, процењивати нечију или неку вредност (Лексикон, 1988). Критика се често изједначава са негативном оценом, што није њено једино значење, напротив, она може бити негативна, али и афирмативна.

Порекло критичког мишљења налази се у Сократовој методи поучавања. Постојала су два степена методе: 1. иронија (ученик се суочава са сопственим незнањем тако што освешћује да његово дотадашње знање почива на предрасудама

или недоказаним тврдњама); 2. мајеутика (ученик сам, подстакнут учитељевим питањима, долази до спознаје). Преиспитивање тврдњи и активан однос ученика према спознаји, који се уочавају у Сократовој методи, елементи су критичког мишљења. Модерно критичко мишљење утемељио је Џон Дјуи у књизи *Како мислим*, с тим да га назива рефлексивним мишљењем. Рефлексивно мишљење, процес разматрања веровања уз разматрање поставки које подржавају то веровање, супротставља тзв. обичном мишљењу, процес прихватања веровања без доказа или с врло мало доказа. Данас појму критичког мишљења супротстављамо репродуктивно мишљење – процес базичног усвајања и разумевања информација. Роберт Енис разрадио је концепт критичког мишљења, а Метју Липман критичког мишљења као васпитно-образовног концепта (Бухбергер 2012).

Појмовно одређење. Бројна су одређења појма критичког мишљења. Сви се саглашавају око тога да је критичко мишљење процењивање и вредновање различитих интелектуалних продуката које за циљ има доношење суда о њима. Дјуи је први одредио циљ критичког мишљења и доминантно схватање циља. Наглашавао је вредност мишљења и сазнања у решавању проблема и постизању циљева (Пешић, 2011).

Одлике. Критичко мишљење укључује следеће интелектуалне способности: анализу појмова, информација; разликовање важних од неважних информација; повезивање претходних знања са новим информацијама; повезивање информација из различитих подручја; интерпретација информација; вредновање информација; надгледање и процењивање властитог разумевања информација; формирање ставова и заступање идеја (Бухбергер, 2012).

Три су димензије критичког мишљења: учење исправног расуђивања, активно усвајање садржаја и рефлексивни приступ животу (Бухбергер, 2012).

Како захтевима савременог света одговарају грађани са развијеним вештинама критичког мишљења, оно постаје императив (Пешић, 2003). Не везује се само за подручје васпитања и образовања, већ и за професију, свакодневну комуникацију, решавање проблема и доношење одлука. Доприноси развоју учења и поучавања, развоју појединца (Бухбергер, 2012).

Развој. Развој критичког мишљења, данас је циљ образовања у развијеним земљама, а амбиција образовних реформи у земљама које то нису. Верује се да постоје начини да се мишљење поквари, али исто тако и да се поправи и обогати. Од школе се захтева да ученике припреми за реалан живот, а како би били успешни на

пословном, личном и социјалном плану, неопходне су им вештине критичког мишљења (анализа, евалуација, интерпретација и др.). Критичко мишљење, везано уз систем вредности појединца, постаје услов личне и социјалне добробити, а и као инструмент за освешћивање проблема савременог друштва (медијска манипулација, родна равноправност, маргинализоване групе и сл.) (Пешић, 2003).

Критичко мишљење се подстиче на различите начине: у развијеним земљама постоје разни програми за унапређење мишљења ученика, ту су и сарадничко учење, групни рад, дебате, међутим резултати изостају. 1995. године Центар за критичко мишљење истраживањем је обухватио 38 јавних универзитета и 28 приватних, с циљем да утврди смисао дидактичких активности усмерених на подстицање критичког мишљења (Паул и сарадници, 1997; према Пешић, 2003). Готово сви наставници су развој критичког мишљења видели као један од важнијих циљева наставе, али велики број није у стању да дефинише критичко мишљење, стандарде, вештине, примере активности којима би подстакло критичко мишљење код студената (Пешић, 2003).

Методе. Уз већ поменуто сарадничко учење, групни рад и дебату на тему из свакодневног живота, Бјелановић Дијанић (2012) предлаже још неке методе за развој критичког мишљења које се могу користити у настави: олуја идеја, инсерт метода читања, концептуална таблица, ротирајући преглед, гроздови, вођено читање, венов дијаграм.

Гроздови и венов дијаграм кориштени су у истраживању, па ће о њима бити више речи. Ауторка методу гроздова, као нелинеарну методу асоцирања, препоручује за кориштење у малим групама и приликом систематизовања знања. Сврха је ове методе, дакле, систематизовати знања о неком појму, повезати с другим појмовима из истог подручја или другог предмета, реалног света и сл. следећи мисли. Грозд се формира тако што напишемо кључну реч, појам или фразу, на папир или таблу, а ученици око њега записују појмове који их асоцирају на задату тему. Сличне овој су и методе мапа ума, концепцијских шема и графичких организатора (Бјелановић Дијанић, 2012). Сабљић (2010) грозд, као врсту когнитивне мапе, не препоручује само за понављање наученог него и за увођење у проучавање новог градива. Наглашава да слободно структурирање, карактеристично за грозд, утиче на нелинеарно мишљење.

Венов дијаграм се користи кад се упоређују појмови који имају и сличности и разлика, па се ово визуелно помагало користи да се оне издвоје. Састоји се од два делимично преклапајућа круга, који образују пресек (Бјелановић Дијанић, 2012).

1.2. УЧЕНИК

„Ученик је личност која у дидактички заснованом наставном и целокупном васпитно-образовном процесу усваја знања, стиче вјештине и навике, развија своје способности, афирмише и потврђује своју личност“ (Бранковић и Илић, 2003, стр. 218). Иако би требало да буде и објект и субјект наставе, ученик је, нажалост, више ово прво.

Традиционална школа ученика ставља у пасивни положај као слушаоца, посматрача, извршиоца захтева, који није имао прилике да учествује у планирању и организовању наставног процеса (Мијановић, 2011). Положај ученика ће се променити, и мења се, кад се промени положај наставника, када он прихвати своје нове улоге. На промену положаја ученика утиче и његова мотивисаност за учење, затим повољна школска клима, добри односи између наставника и ученика, као и између самих ученика (Мијановић, 2011).

Савремена школа ученика чини активним и самосталним. Нове технологије омогућавају и наставнику и ученику већу слободу и напредак: наставницима компјутери, интернет, програмирани материјали и др. омогућавају да свој посао другачије организује, чак олакша; а ученицима да напредују у складу са својим способностима и интересовањима, да се самообразују, стичу вештину самооцењивања (Мијановић, 2002). Савремена настава подразумева уважавање ученикових искустава, предзнања, сазнајних потреба, интересовања, способности и услова за рад. Требало би да ученик има могућности да активније учествује у припремању, извођењу и вредновању наставног рада (Бранковић и Илић, 2003).

1.3. НАСТАВНИК

Улоге наставника. На самом почетку наставног рада наставника најважније је овладати садржајем који се излаже, док се временом стиче сигурност, поготово у примени разноврсних облика наставног рада и наставних метода, учача Гвозденовић (2010). Наставник је независан у планирању, организацији и извођењу наставе, избору облика и метода, вредновању активности ученика, премда је његов рад у великој мери одређен системским и школским прописима. Велики је несклад између захтева који се постављају пред наставника и могућности да ти захтеви буду остварени. Од наставника се очекује континуирано праћење развоја науке, педагошко-психолошке и

дидактичко-методичке теорије, упознавање са различитим могућностима примене савремене образовне технологије и сл.

Улоге наставника темеље се на очекивањима које он има од себе, односно које други имају од њега. Наставник више није само предавач и процењивач, већ све више постаје планер и организатор наставе, координатор и мотиватор, иноватор, ментор, истраживач, креативни сарадник, партнер у педагошкој интеракцији, стручњак за своју област (Гвозденовић, 2010); пројектант, програмер, ментор, управљач – руководилац, водитељ и евалуатор (Мијановић, 2011). Наставник, губитак досадашње примарне улоге предавача и процењивача не треба посматрати као губитак ауторитета и компетенција у раду, напротив. „Нове улоге наставника не треба схватити као одбацивање или напуштање дидактичке или поучавалачке улоге, него као надоградњу и модернизацију његовог дјеловања, као шире и флексибилније сагледавање наставничког позива“ (Сузић, 2010, стр. 219).

Истраживање литературе је „показало да друштво данас очекује од наставника да поседује око 200 позитивних моралних особина, да врше око 195 улога и функција, поседују 50 врста и облика компетенција, да поседују знања из најмање 10 научних области и дисциплина, и да могу да остварују 80 врста и облика учења, тј. врста наставе и подучавања, што се ни за једну постојећу професију не очекује и не захтева, а које се више цене и имају већи ауторитет у јавности“ (Даниловић, 2011, стр. 4).

Наставници треба ученике да припреме за будућност, односно да им помогну да стекну она знања, вештине и способности који ће им бити потребна за неколико деценија. Размишљајући о компетенцијама за 21. век Сузић (2005) је 28 компетенција разврстао у четири групе (когнитивне, емоционалне, социјалне, радно-акционе компетенције), закључујући како су се наметнула нова подручја васпитања, у традиционалној педагогији занемарена (емоционалне компетенције).

Утицај нових технологија. ИКТ мењају слику школе, наставе и наставника. Промењене и нове улоге наставника захтевају његову оспособљеност за кориштење ИКТ, прилагођавање измењеној средини за учење, нове односе у комуницирању учесника у наставном процесу.

Образовна технологија (Арсич и Круљ Драшковић, 2010, користе термин наставна техника и технологија, а упућују и на друге: образовна техника, наставна средства, аудио-визуелна средства, демонстрациона средства, наставне машине и сл.) боље утиче на исходе него настава са традиционалном техником и технологијом. Образовна технологија утиче на промене целокупног васпитно-образовног процеса,

па и улоге наставника, јер део његових послова преузимају технички апарати и средства.

Уз помоћ образовне технологије могуће је другачије се припремати за наставу и другачије изводити наставу. Рачунар омогућује наставнику да припреми различите врсте презентација, видео-лекције, наставне филмове, а кориштење интернета да се са ученицима повеже и електронски, да лекције поставља у облаку, да користи различите ресурсе у настави. Наставник постаје стварни организатор наставе: бави се припремањем и планирањем наставе, контролисањем наставног тока, вредновањем уз помоћ техничких средстава и инструмената. Образовна технологија омогућује ученику да се самообразује

Потребно је да наставник у условима све развијеније информатичке технологије савлада основна информатичка знања и стави их у функцију наставе. Ученик мора бити и објект наставе на који се делује, који се подстиче и усмерава и субјект наставе као активни чинилац наставног процеса (М. Ивковић, 2010; према Мијановић, 2011).

Утицај мотивације. Наставни процес усмерен је на активност ученика као субјекта наставе, на развијање личности и индивидуалности сваког појединца, а не само на стицање знања, што значи да се од наставника очекује да подстиче развој критичког мишљења код ученика, да усмерава њихове активности, усмерава дискусију и размену искустава на часу (Гвозденовић, 2010).

Мотивисани ученик постиже боље резултате јер мотивација има велики утицај на учење. Постоје две врсте мотивације – унутрашња која произилази из љубави и свесног управљања ка неком циљу и спољашња која је подстакнута наградом или казном. „Промене у квалитету наставе и учења највише зависе од начина презентације и објашњавања наставних садржаја, система вођења, корективних повратних информација, коришћења подстицаја заснованих на спољашњој и / или унутрашњој мотивацији“ (Недељковић, 2010, стр. 373). Наставник ће најбоље мотивисати ученике ако их посматра и приступа им као аутономним личностима, те ствара пријатну радну атмосферу. Босиљка и Јован Ђорђевић (1992; према Јешић, 2010) закључили су да успех у наставном раду зависи од а) дидактичких знања и спретности, б) организационо-комуникативних својстава и в) личних својстава. Ко није изградио комуникацијске способности, ко у одељењу не развија богату интеракцију, не може мотивисати ученике. Истраживање увођења нових интерактивних метода у наставу спроведено у шест огледних основних школа у Републици Српској показало је да

ученици своје ставове о наставном предмету директно везују за то како виде наставника, како доживљавају његове особине (Сузић и сарадници, 2001; према Сузић, 2010). До сличних резултата дошло се и у истраживању спроведеном у Хрватској, које је требало утврдити утицај начина поучавања на мотивацију и став ученика према хрватском језику као наставном предмету. Резултати истраживања указали су на негативан став према хрватском језику као наставном предмету код великог броја ученика, као и велики број равнодушних ученика, с тим да су ученици у чијим је школама настава осавремењена (уз фронтално-предавачку наставу употребљавала се и проблемска, интерактивна и хеуристичка настава) имали позитивнији став. Мотивација и став ученика према наставном предмету зависи и од наставникове креативности и посвећености, односно од начина поучавања који се примењује у настави (Павличевић Франић и сарадници, 2011). На питање да ли личне карактеристике наставника доприносе врсти интеракције коју остварују са својим ученицима одговор је покушало дати истраживање које је обухватило 123 наставника страних језика у средњим хрватским школама. Осећај самоефикасности наставника у ангажовању ученика показао се као једина значајна претпоставка, јер што су наставници себе доживљавали ефикаснијим у ангажовању ученика, то су више користили методе активног учења (Шимић, Шашић, Сорић, 2010). Сваки наставник са ученицима комуницира на себи својствен начин, који је увек одраз његове личности.

Оспособљавање наставника за нове улоге. Савремено друштво тежи да постане „друштво знања“, зато знање посматра као најзначајнији ресурс развоја. И само образовање, како би испунило овај задатак, мора да се мења. Дobar наставник и даље је одлучујући чинилац образовања, па многе земље успостављају одређене стандарде у оспособљавању наставника за нове улоге. Дефинисане су њихове кључне компетенције²² које треба да стекну током професионалног образовања и да их развијају и унапређују током рада. Експертска група Европске Уније дефинисала је пет група ових компетенција, а код нас је то учинио Центар за професионални развој

²² Данас школовање за наставничку струку (и друге које егзистирају у мрежној динамици) подразумева стицање одређених нивоа компетенција, које се дефинишу као опште, специфичне, специјализоване, методолошке, друштвене и личне, те математичке и дигиталне компетенције истиче Бањанин (2010). Уз компетенције наводи и седам димензија стручне и методолошке писмености: фонетску, визуелну, бинарно-компјутерску, медијску, пројектну, системску и управљачку. Бинарна писменост је неопходна за кориштење компјутерске технологије, визуелна писменост појачава стваралачко мишљење, медијска писменост обухвата домене медијско-техничког знања и вештина, способности. Пројектна писменост дефинише способности за решавање проблема, управљачка писменост је одређена интегритетом сазнања и осећања потребних за ефективно управљање објектима, системима и процесима.

запослених у образовању при Заводу за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије дајући, такође, пет група компетенција наставника²³ и, за сваку компетенцију, показатеље успешне праксе (Ђурић, 2010).

Наставничке компетенције почивају на знању, умењу, вештинама и практичном деловању, схватају се као делотворне способности у различитим школским ситуацијама, а произилазе из његових професионалних улога и захтева пред којима се налази. У њима су садржане и посебне наставничке улоге у односу на наставу, наставни програм, облике и методе рада, ученике као појединце, одељење, сарадњу са родитељима, улоге у школи, у социо-културним програмима школе, у стручним и професионалним организацијама (Хавелка, 2000; према Николић, 2008).

Комуникациона наставничка компетентност је услов за успешну интеракцију у васпитно-образовном процесу, а њену основу чине стручне и педагошке компетенције, односно педагошко-дидактичка и методичка знања, вештине и способности (Николић, 2008).

Тешко да школа може да иде укорак са временом, ако се не осавремењава, а један од видова осавремењавања је неговање компетентних наставника чији је основни задатак преношења културе учења и читања на ученике. Учити и читати данас значи служити се књигом, библиотеком, али и рачунаром и другим средствима, изворима и облицима знања. Смисао читања огледа се у разумевању поруке коју је неко, у записаном облику, оставио. Са становишта педагошке психологије, читање је главно средство учења. Код нас је на делу криза читања, у школама и уопште. Чита се све мање, често „из друге руке“ (скраћене верзије, препричане верзије на интернету). Последице су неначитаност, неписменост, ниска култура изражавања (Недељковић, 2010).

Данас је глобални проблем одржавање, унапређивање, ширење и примена знања. Сагледавању и решавању тог проблема првенствено доприносе школе, али нема квалитетне и ефикасне школе без квалитетних и мотивисаних наставника (Недељковић, 2010).

²³ У питању су следеће компетенције: за развој и употребу професионалних знања и вредности; за комуникације и интеракције наставника са ученицима; за планирање, програмирање и управљање наставом и учењем; за праћење и оцењивање напредовања ученика; планирање, програмирање и управљање властитим професионалним усавршавањем (Лексикон ОТ, 2014).

1.4. НАСТАВНИ МОДЕЛИ

1.4.1. Појмовно одређење

Дефинисање наставног модела. Реч модел је латинског порекла и значи образац, узорак, калуп, мера. Сличност између два објекта је основа на којој се заснива модел – уколико она постоји, онда су два објекта у односу оригинала и модела (Лернер, 1975; према Ђукић, 2003). Данас појам модел има значење методе у спознајном процесу, од конкретног предмета (раније се под појмом модел подразумевала физичка творевина) „прелази на мисаону и апстрактну репродукцију неких стварних или замишљених предмета, појава или односа“ (Стевановић и Мурадбеговић, 1990, стр. 54). Модел тако, дакле, постаје узор, систем радњи, предложак.

Ђукић (2003) указује на чињеницу да различите науке различито дефинишу модел. Опис система који се конструише да би се објаснило и предвидело понашање система, или елемената система, дидактичка је дефиниција. Дидактички модели наставе су обрасци објекта или процеса приказаних у неком другом облику (Енциклопедија, 1989).

„Модел наставног рада је приказ структуре и тока наставног процеса који чине функционално повезани чиниоци, етапе (фазе и кораци), облици и методе рада, активности учења и поучавања, њихове релације и исходи“ (Илић, М., 2009, стр. 1). „Њиме се презентују структурално-функционална обиљежја препознатљиве концепције, припреме, извођења и вредновања наставног процеса“ (Илић, М., 2011, стр. 208). Све док се не реализује, модел наставног рада је хипотетички.

По Степановној Сиденко (2006) наставни модел изражава најзначајније особине наставног процеса у које се сврставају циљеви образовања, наставни садржај, образовна технологија, дефинисан положај наставника и ученика у наставном процесу, карактер односа између њих, методе и облици организације наставног процеса, тип и карактер наставне делатности.

Наставни модели представљају покушај да се, у утврђивању и реализацији васпитно-образовних циљева и задатака, постигне спој сазнања теорија учења, теорија развоја и теорија личности (Недељковић, 2010).

Називи савремених модела наставног рада користе се и за именовање наставне методе, приступа, наставних система, наставе и учења.

Модел наставног рада - наставна метода. Метода је (по грч. *methodos* – пут, начин) начин и пут истраживања природних појава, односно начин планског научног испитивања (Лексикон, 1988). Лексикон образовних термина (2014) наставне методе посматра као специфичне активности наставника и ученика у процесу васпитања и образовања у настави. Наставне методе Педагошка енциклопедија (1989) дефинише као начине заједничког рада наставника и ученика чији се избор и примена врше с циљем да се остваре задаци васпитно-образовног рада у настави. Између осталих помиње се и проблемска метода. Николић (1992) дефинише наставне методе као водеће чиниоце наставног рада који моделују понашање свих учесника у настави. Не помиње проблемску методу него проблем посматра као приступ. По Росандићу (1986) метода је начин спознавања, систем правила и приступа у проучавању и откривању појава. Илић П. (2006) наглашава разлику између научних метода и посебних – стручних метода. Наставне методе, по њему, подразумевају начине којима се, уз активност и наставника и ученика, најуспешније стичу знања, умења и навике, те формира ученикова личност. Скреће пажњу на чињеницу да се често не прави разлика између метода и методичких поступака, а некад ни разлика између метода, облика наставног рада и наставних система.

Модел наставног рада – наставни приступ. Под наставним приступом се подразумева примена неких елемената наставног система у интерпретацији, док наставни систем подразумева примену свих елемената: циља, наставних метода и методичких поступака, облика рада, наставних средстава, активности ученика и наставника (Диклић, 1990). Николић (1992) проблем посматра као приступ, дакле појашњава проблемски приступ.

Модел наставног рада – наставни систем. Неки аутори не користе појам модел наставе већ систем наставе, чији настанак указује на развој дидактичких теорија ка најбитнијим структуралним елементима савремене наставе. Најважнија у конструкцији сваког наставног система је могућност његове смене, чији узрок је стратегија наставе. Стратегија обухвата све битне активности у наставном процесу, као и улогу сваког његовог чиниоца, представља организациону компоненту наставног процеса (Енциклопедија, 1989).

Систем, реч грчког порекла, означава поредак с планским правилима, делове повезане у целину (Лексикон, 1988). Наставни систем (назива се још и систем наставе,

дидактички систем, наставна стратегија²⁴ и др.) подразумева целовито обликовање или структурирање наставног процеса. Основни чиниоци наставе, ученик, наставни садржај и наставник, улазе у сложене везе и односе који чине структуру наставног система. Природа тих веза и односа утиче на врсту наставног система (Бранковић и Илић, 2003).

Методички системи наставе књижевности произилазе из образовних и васпитних циљева наставе, њене педагошке и друштвене функције. Према њиховој основној усмерености Росандић (1986) их разврстава у пет група: догматско-репродуктивни, репродуктивно-експликативни, интерпретативно-аналитички, проблемско-стваралачки и корелацијско-интеграцијски.

Да би се циљ постављен пред наставу српског језика и књижевности остварио, настава се организује у системе. Илић П. (2006) наводи оне системе чија је примена шира и која све више стиче своју афирмацију (за разлику од Росандића који помиње и догматско-репродуктивни и репродуктивно-експликативни): интерпретативно-аналитички систем, проблемско-стваралачки систем, корелацијско-интеграцијски, систем програмиране наставе, учење откривањем, стваралаштво у настави.

И Д. Росандић и П. Илић, дакле, помињу систем проблемске наставе и корелацијско-интеграцијску наставу, с тим да у наставне системе П. Илић убраја и програмирану наставу, као и учење откривањем, који по новијим одређењима представљају наставне моделе.

Пољак (1977) под наставним системом подразумева обликовање, односно структурирање, наставног процеса. Наставне системе, које још назива и наставним стратегијама, дели на традиционалне (предавачка настава, предавачко-приказивачка настава, катехетичка, мајеутичка, саморад у новој школи) и савремене (хеуристичка – назива је и развојном наставом, генетичком, индуктивном; програмирана, егземпларна, проблемска, менторска и аутодидактички рад). Пољак, дакле, списку наставних система додаје и нове: хеуристички, програмирани и егземпларни.

²⁴ Наставна стратегија се некада посматра као организација наставног процеса, некада као наставни систем. Може се односити на специфичне поступке за подучавање одређеног наставног садржаја (Шимић Шашић, 2011; према Олић и Адамов, 2017) или као низ одлука које резултирају планом, начином, методом или серијом активности наставника усмерених ка остваривању неког специфичног циља (Џонасен и Грабовски, 1993; према Олић и Адамов, 2017).

Бранковић и Илић (2003) у савремене наставне системе убрајају: хеуристичку наставу, програмирану, егземплярну, проблемску, индивидуализовану, компјутеризовану, тимску, респонзбилну и менторску наставу.

Повратна информација је критеријум који разликује моделе наставног рада од наставних система. Пошто на крају часа ни ученици не знају шта су усвојили, а ни наставници не знају шта су ученици научили или шта нису, само се програмирана настава може сматрати наставним системом, јер јој је повратна информација иманентна. Дакле, хеуристичка настава, проблемска, менторска и друге наставе нису системи него модели (Лексикон ОТ, 2014). Да овај принцип није доследно спроведен ни у самом Лексикону образовних термина, доказују одреднице: кооперативна и проблемска настава уврштене су у наставне системе; програмирана, пројектна, хеуристичка и интерактивна настава посматрају се као наставни модели; а егземплярна настава као наставна стратегија.

Теоријска истраживања наставних модела. Код нас су се савременим наставним моделима највише бавили Миле Илић и Нада и Младен Вилотијевић. Илић се, уз теоријско и појмовно одређење наставних модела, поделе, разлике, предности и недостатке, бавио понајвише инклузивном, респонзбилном и интерактивном наставом. Врло је значајна књига Модели развијајуће наставе I и II, Младена и Наде Вилотијевић, у којој наводе 23 модела развијајуће наставе²⁵, које су појмовно

²⁵Иако је развијајућа настава задржала неке елементе традиционалне наставе, она их је унапредила и осавременила, иновирајући образовну технологију. Вилотијевић и Мандић (2016) посматрају је као најважнију школску иновацију у последњим деценијама јер се заснива на остварењу природних потенцијала појединаца. Хармоничан развој појединца извире из самосталне сазнајне активности ученика и у томе се огледа суштина развијајуће наставе. Знања нису сама себи циљ, у овој настави знања су у функцији развојних промена. И садржаји, и методе и облици организације развијајуће наставе заснивају се на законитостима развоја ученика.

У традиционалној школи нагласак је на памћењу – запамћивању чињеница, и знању, у савременој школи, звали је развијајућа или другачије, нагласак је на мишљењу – формирању критичког мишљења и учењу. Наставник као предавач представља центар традиционалне наставе, у центру савремене наставе је ученик.

Док се код нас уобичајило коришћење појмова традиционална и савремена школа, Стипановна Сиденко (2006) користи врло сугестивне изразе „школа памћења“ и „школа развоја“, наглашавајући да оне представљају две педагогије, педагогију знања и педагогију способности. Циљ „школе памћења“, утемељене на традиционалним основама, јесте формирање знања, вештина и навика. „Школа развоја“ усмерена је на развој способности и личности ученика.

Развијајућа настава мотивише ученике, ствара повољну средину за развој спознајних способности ученика, омогућава примену проблемских, хеуристичких и рефлексивних метода, примењује групни облик наставног рада, подстиче истраживачку делатност ученика, реализује принцип релативног успеха (не оцењује се крајњи резултат, већ процес добијања резултата), поставља захтеве пред ученике, ослања се на механизам њиховог развоја (Ibidem).

Можемо закључити да се суштина развијајуће наставе огледа у стварању услова у којима ће ученик постати субјект наставног процеса, при чему ће његов развој бити основни задатак, не само за наставника већ и за њега самог (Ibidem).

одредили, навели особине, предности и недостатке, практичне примере. Уз modele су наводили и наставне методе и поступке помоћу којих се модели и циљеви могу остварити.

Стручњаци нису заузели јединствен став о наставним моделима: неки их изједначавају са методама, неки са приступима, неки са системима. Поједини стручњаци не праве разлику између модела и система – доказују то изостављањем појма система из свог дела (Вилотијевић, Степановна Сиденко), други опет, посматрају хијерархијски и модел сматрају подређеним наставном систему (Миле Илић), трећи повратну информацију посматрају као критеријум за разликовање модела од система. Ауторка подржава становиште других – да се наставни модел налази између наставне методе и наставног система.

1.4.2. Врсте наставних модела

Модели наставног рада или наставни модели најчешће се, према времену појављивања у дидактичкој теорији и наставној пракси, деле на традиционалне и савремене²⁶. Традиционални наставни модели се и данас често користе, мада су настали у прошлости, а савремени модели примењују се од половине 20. века. У традиционалне наставне моделе Илић М. (2009, 2011) убраја: предавачки, предавачко-приказивачки, катехетички, мајеутички и комбиновани. Савремене наставне моделе дели у две групе: на иновативне (хеуристички, програмирани, егземпларни, проблемски, индивидуализовани, тимски, компјутеризовани) и нове (интерактивни, респонзивни, рецепциони, инклузивни, комплексно-евалуативни и интегративни).

Традиционални наставни модели су поучавалачки, предавачки, вербални, ауторитарни, док су иновативни истраживачки, откривалачки, активни, модерни, а нови кооперативни, партнерски, сараднички (Илић, М., 2009, 2011).

Нешто је другачија листа наставних модела које наводе Вилотијевићи (2016а) – уз проблемску наставу, индивидуализовану, програмирану, егземпларну, интегративну, хеуристичку, интерактивну, тимску и компјутерско-информативну наставу, они наводе и наставу откривањем и путем рецепције, игролику наставу, интерактивну наставу у малој групи, развијајућу, искуствено-витагену наставу,

²⁶ У овом раду појам нови наставни модели користиће се у истом значењу као савремени или иновативни модели.

пројектну, модуларну, интерактивно – сарадничку, наставу на даљину, смисаоно вербалну, претичућу, продуктивну, личносно усмерену наставу и микро-наставу.

Вилотијевић и Мандић (2016) побројане наставне моделе (списку недостају модуларна настава, дистанцна и респонзибилна) проучавају као моделе информатичко-развијајуће²⁷ наставе којима је заједнички самостални рад ученика, самостално стицање знања, уз подршку наставника, и самоевалуација. Они наглашавају да се ови модели могу користити и на репродуктивни и на развијајући начин. Наглашавају да би модел хеуристичке наставе требало да прожима све иновативне моделе наставе.

Мијановић (2011) у нове организационе моделе, форме и системе (он их не раздваја) убраја: индивидуализовану наставу, индивидуално-планску наставу, школу без разреда, двојни план прогреса, тимску наставу, микро-наставу, програмирану наставу, проблемску наставу, медијску и мултимедијску наставу, консултативну наставу, наставу на даљину, наставу уз помоћ компјутера и сл. Наводи да се стручном и рационалном комбинацијом разноврсних облика и метода може створити повољнији педагошки амбијент, у којем ће се ученику омогућити активнија улога.

1.4.3. Традиционални и савремени наставни модели

Разлике између традиционалних (старих) и савремених (нових) наставних модела огледају се у пореклу, циљу, обележјима учења и поучавања, одликама.

Порекло. Традиционални наставни модели темеље се у дидактикама Хербарта и Коменског, као и асоцијативној психологији; савремени модели извиру из дидактике Ц. Дјуија и бројних других представника „нове школе“, експерименталне педагогије и психологије, развојне психологије, информатичке педагогије; а најновији модели теоријски су засновани у савременим дидактичким теоријама, хуманистичкој психологији и др. (Илић, М., 2009, 2011).

Циљ. Предаја, преношење знања је циљ традиционалних модела, а самостално усвајање знања, формирање вештина, навика и способности, те развој слободних стваралачких личности, савремених наставних модела. Док је у традиционалним наставним моделима носилац активности наставник, у савременим моделима носилац

²⁷ Вилотијевић и Мандић (2016) појму развијајућа настава који су увели следбеници Л. Виготског, додају одредницу информатичка јер сматрају да је информациона технологија усклађена с природом наставног процеса.

активности је ученик – иде се ка томе да наставник и ученик постану равноправни партнери (Илић, М., 2009, 2011).

Учење, поучавање и наставни контекст. Разлика између традиционалних и савремених модела наставног рада је суштинска и огледа се у обележјима учења, поучавања и наставног контекста. У традиционалним моделима: доминира поучавање над учењем, ученици су пасивни, несамостални, развија се интелект, а занемарују емоције и воља ученика, наставни час је шематизован, примењују се предметно-часовни и разредни систем, фронтални рад и различите присилне мере. У савременим моделима: доминира самостално учење над поучавањем, садржај учења, избор знања, методе и сл. прилагођавају се способностима и потребама ученика, ученици непосредно упознају стварност, уз интелект развијају се и емоције, воља, интересовања, групне активности, настава је динамична, подстицају позитивни (Илић, М., 2009, 2011).

Предности и недостаци. Традиционални наставни модели су економични, једноставни за организацију, одликује их дисциплинованост у учењу и настави, систематичност општеобразовних знања, формирање и развијање учениковог интелекта. Замера им се вербализам и одвојеност наставе од рада и живота, занемаривање психофизичких разлика између појединих ученика, прилагођеност рада просечном ученику, неповољни услови за креативност наставника и ученика, ауторитарни и нехумани однос између наставника и ученика, репресивне мере према ученицима, занемареност васпитне функције наставе, нарочито запостављање утицаја на конативне и афективне потенцијале личности ученика.

За савремене наставне моделе карактеристична је индивидуализација учења, спонтаност, природност и самоиницијативност у раду, развој свих потенцијала личности, прерастање учења у самоучење, разноврсност наставних облика, метода и средстава. Недостаци се огледају у: помањкању заједничког обучавања, укидању систематичности, спољашњој диференцијацији, претварању наставе у игру, забаву, пренаглашености природе и слободе детета, смањивању руководеће улоге наставника, непотпуним и несистематским (посебно општим) знањима ученика (Илић, М., 2009, 2011).

М. Илић (2009) закључује да је реално очекивати да ће се наставници и у блиској будућности опредељивати за комбинацију традиционалних и савремених модела наставног рада, стављајући акценат на оне за које су боље стручно-методички обучени и који су дидактички прикладнији узрасту ученика и наставном програму.

У раду ће бити подробније објашњени они савремени наставни модели који су своје постварење нашли у наставној пракси током истраживања.

Иако звучи као освештала фраза, истина је да школа мора ићи у корак с временом. Савремено друштво, савремени живот захтевају савремену школу, а наша школа је и даље претежно традиционална и, нажалост, не даје добре резултате. Школа би требало да одговара данашњим, још више сутрашњим потребама, требало би да буде иновативна. Никад није било једноставније осавременити наставу јер развој информационо-комуникационе технологије, медијске технологије, али и савремене педагошке и дидактичке теорије омогућавају да се настава, која се организовала и реализовала углавном традиционално, мења и уведе нова, савремена решења. Иновативни наставни модели представљају начин на који би се то могло постићи.

Истражујући степен информисаности о иновативним наставним моделима Новковић Цветковић (2017) одлучила се за моделе које су истраживали Младен и Нада Вилотијевић (2016а)²⁸. Наставници (њих 300 из врањанских основних школа) најбоље су информисани о дидактичким обележјима и вредностима индивидуализоване наставе, а недовољно информисани о модуларној настави, настави на даљину, интегративној настави, микро-настави, искуствено-витагеној и претичућој настави. С тим, да информисаност не сведочи о примени савремених наставних модела. Тиме се истраживање Новковић Цветковић није бавило.

1.4.4. О избору наставних метода, модела

Утицај. Максимовић и Станчић (2012) сматрају да од начина на који наставници у школама раде, зависи какве ће прилике за учење ученици имати, зависе чак и крајњи резултати њиховог школовања, тако да је, трагање за поступцима у настави, које ће дати најцелисходније резултате, врло значајно. Сматра се да употреба одговарајућих наставних метода може допринети развоју смисленог учења уместо рецептивног, као и практичног уместо вербалног учења код ученика (Ивић и сарадници, 2001; према Максимовић и Станчић, 2012).

Истраживања. Истраживање спроведено 2010. које је обухватило 119 наставника предметне наставе из основних школа, средњих стручних школа и гимназија са територије Београда, требало је да да одговор на питање које методе рада

²⁸ Новковић Цветковић је попис иновативних наставних модела преузела из књиге Иновације у образовању, 2008, аутора Младена Вилотијевића и Наде Вилотијевић, али су исти модели наведени и разрађени и у књизи Модели развијајуће наставе истих аутора, 2016.

наставници сматрају најнефективнијим и због чега. Највише наставника наводи вербалне методе, затим демонстративне, рад на тексту, истраживачке, учење путем открића, решавањем проблема, интерактивне и др.: вербална је најнефективнија јер је економична (Максимовић и Станчић, 2012).

И у другим истраживањима (Милошевић-Јеришић, 2009; према Максимовић, Станчић, 2012) дошло се до истих закључака: вербална метода је најзаступљенија, најчешће се примењује фронтални облик рада, док је рад у паровима најмање заступљен. У нашем образовном систему, уз ретке изузетке, и даље је доминантна предавачка настава. Наставник је најчешће у ситуацији да себе види, а истовремено и прикаже другима, као извор информација које ученици треба да усвоје и касније репродукују. Овакав приступ настави огледа се и у смислу одабира наставне методе: најчешће је вербална, и то монолошка (Максимовић и Станчић, 2012).

Новија истраживања говоре о „методама фронталне наставе“ као ефикасном начину да се побољша успех ученика у настави, што такође треба имати у виду при избору наставних метода (Дубљанин 2010).

Стање. Да је вербална метода, уз фронтални облик рада, најзаступљенија у нашим школама, сведоче сви који у школама раде. Не спорећи ефикасност овој методи и облику рада, поставља се питање је зашто је тако. Да ли је ефикасност једини критеријум при избору модела, методе, облика рада? Зашто наставници тако поступају? Зато што је најједноставније и најбрже? Зато што су инертни? Зато што не желе да улажу додатне напоре у посао за који нису довољно плаћени? Зато што немају дидактичко-методичка знања која би им помогла у променама? Зато што је и ученицима тако лакше? Чињеница је да осавремењавање наставе изискује напор који ће ретко ко уложити. С једне стране то значи знатно више уложеног времена и труда у припрему садржаја, материјала, часова, с друге стране и од ученика се очекује другачији однос према раду, другачије су и њихове активности.

Избор. Познавање класификација наставних метода и наставних модела неће нам помоћи у избору метода, модела примерених одређеној наставној ситуацији. Избор зависи од циља васпитања и образовања, циља часа, наставног садржаја, узраста ученика. Комбинација различитих метода, па чак и „традиционалних“, унутар одређеног модела, помоћи ће ученицима да развију различите технике учења и достигну различите циљеве наставе (Дубљанин, 2010).

1.5. МОДЕЛИ И МОДЕЛОВАЊЕ

Циљ моделовања је да се дође до одређеног сазнања уз рационално кориштење модела уместо реалног система, тако је и настава процес градње модела, његовог преноса и усвајања (Лексикон ОТ, 2014).

Како се помоћу моделовања проучавају спољашња деловања на ученика у васпитно-образовном процесу (примена метода, дидактичко-методичких поступака, средстава), добијени резултати (квалитет ученичких одговора, извршавање задатака и др.) и утврђује веза између предузетих акција и њихових ефеката, верује се да се на моделовању заснива методологија дидактичких истраживања (Лексикон ОТ, 2014).

Моделовање, дакле доводи до нових сазнања о проучаваном педагошком систему или објекту, јер се схвата као процес израде модела који може заменити реални систем, тј. објект. Основни циљ моделовања управо је израда модела који ће се користити у раду, био он научноистраживачки или васпитно-образовни.

Модел ће заменити предмет истраживања и омогућити тачна сазнања о предмету, процесу, структури, функцији и сл. и моделоваће наставни садржај, те допринети поузданијем и ефикаснијем проучавању васпитно-образовних проблема (Ђукић, 2003). Модел ће, тако, прихватајући одређена теоријска достигнућа, мењати и унапређивати наставну праксу, дајући нова и теоријска и практична решења – дидактички модели. Верује се да модели и моделовање моги утицати и на примену иновација у наставном раду (Стевановић и Мурадбеговић, 1990).

1.6. ОБРАЗОВНА ТЕХНОЛОГИЈА

Нова наставна технологија. Пошто је пракса показала да квалитет образовања није задовољавајући, изражена је потреба за новом наставном технологијом, праћеном применом компјутера, од које се очекује да омогући брже и квалитетније стицање знања. У циљу постизања бољег квалитета образовања, треба што више користити савремену образовну технологију (Будимир Нинковић, 2007).

Концепт модерно организоване наставе уз учешће савремене образовне технологије²⁹ у којој је ученик истовремено и објект и субјект васпитно-образовног

²⁹ Под утицајем извора са запада и код нас се све више користи термин образовна технологија као универзална творевина која обједињује конститутивне елементе наставне технике („средства, машине, опрема и уређаји који се користе за транспоновање и ефикаснију презентацију програмских садржаја“ (Мијановић, 2002, стр. 50)) и наставне технологије („скуп дефинисаних поступака, метода, принципа и

процеса је оно чему савремена школа тежи. Међутим, све то још увек није гаранција оптималног развоја и напредовања ученика. Највећи проблем савременог образовања јесте упознати ученика и, објективно стеченој слици о њему, примерити путеве и моделе организације наставе и учења. Наставник би, дакле, требало да (при избору циљева, садржаја, облика, медија и других елемената образовне технологије) познаје и уважава следеће: „структуру личности, стилове учења, спремност појединца за похађање одређене школе, разлике које постоје код појединца приликом уписа у одговарајућу школу, развојне и друге проблеме које појединци имају, посебне предности појединца, оптерећеност ученика“ (Мијановић, 2002, стр. 96).

Самоучење. Циљ савременог образовања је оспособљавање ученика за самообразовање, „научити га да мисли, открива и схвата узрочно-последичне везе при рјешавању разноврсних задатака проблемског типа; императив је оспособити га за креативан и стваралачки рад и на тој основи формирати трајне потребе и способности за саморазвој и самоучење“ (Мијановић, 2002, стр. 104). Треба их оспособити и за кориштење савремених извора знања које ће примењивати у решавању проблемских задатака.

Промене изазване технологијама. Захваљујући електроници и информационој технологији развија се образовна технологија која доприноси унапређивању наставе, мотивације ученика, подизању квалитета учења и наставе. Ипак, наставник је и даље незаменљив, само су његове улоге другачије. Савремена настава подразумева увођење савремених наставних модела, кориштење савремених наставних средстава, где ће ученици учити увиђањем, истраживањем, решавањем проблема (Ибрахимовић, 2015).

Напредак разних врста технологија, поготово ИКТ, довео је до огромних промена у начину живота и рада младих људи и зато је потребно снаћи се у њиховом кориштењу и примени, односно припремити ученике за то. Информатика и компјутерске науке пружају основу за ново сагледавање улоге и могућности образовне технологије и начине њене примене, али те могућности и начине примене треба прилагодити потребама образовног процеса, педагошки их објаснити и дати им смисао и улогу са педагошког становишта (Даниловић, 2009).

организационих облика примјене у наставном процесу“ (Ibidem) појединачно схваћене у својим ужим значењима. Дакле, „она постаје синоним не само за методе, принципе, поступке, садржаје и организацију, већ и за цјелокупну материјално-техничку основу наставно-образовног процеса“ (Ibidem, стр. 51).

Примена нових ИКТ, нов начин приступа информацијама и њихова обрада, мења положај и улогу наставника, ученика и наставног садржаја. Дидактички троугао постаје дидактички четвороугао – обавезно је присуство образовне технологије. Услед промене образовне технологије и промене ученика, мења се образовна технологија и сам наставник. Промена подразумева његово прихватање нове образовне технологије, креирања методичких новина и осмишљавање новог приступа настави (Јовановић, 2012). Иако се очекивало да ће нове ИКТ у потпуности изменити наставни процес, то се није догодило. Опстале су учионице, разредно-предметни систем наставе, уџбеници, али и наставник.

Појава компјутера објединила је могућности и начине употребе многих наставних средстава и тако умањила њихов значај. Међутим, није се променила њихова улога, а она се огледа у најреалнијем могућем приказу постојеће стварности. Основно питање њихове педагошке сврхе је исто – у којим ситуацијама их треба користити и како их користити да би ученик нешто боље разумео и брже научио, уз избор одговарајућих метода и облика рада, а то је основни задатак наставника. Ниједно наставно средство, колико год модерно било, само по себи не осигурава квалитет наставе, њихова ефикасност огледа се у одговарајућој примени (Даниловић, 2009).

Настава у ери модерних ИКТ подразумева и промене у теорији и пракси планирања, организацији, реализацији и вредновању наставног рада, наставним облицима и методама. Нова наставна технологија подразумева и новине у методици наставе свих наставних предмета, а посебно на нивоу система средњег образовања.

Предности нове образовне технологије. Примереност наставе тзв. просечним могућностима и способностима ученика, карактеристична за традиционалну школу, уз помоћ модерне образовне технологије може се превазићи и обезбедити индивидуализација наставе. То уједно значи и превазилажење проблема бржег напредовања натпросечних ученика, али и ангажованост исподпросечних. Методички изазов и новина могло би бити и учење на даљину за ученика са сметњама у развоју. ИКТ стварају нове образовне стандарде који значе: ефикасну наставу, очигледну наставу, наставу која подиже пажњу ученика.

Да би успешно користио нову образовну технологију, наставник мора да стекне бројна знања: о наставном дизајну, медијима, компјутерским и информатичким наукама, телекомуникацијама, психологији, развојној психологији, педагошкој психологији, педагогији и др. То захтева додатне напоре које наставник мора да

уложи, али с друге стране повећава ефикасност наставе, доприноси бољим исходима образовања (Јовановић, 2012).

Иако се често истиче утицај образовне технологије на резултате наставе, већина наставника није довољно припремљена за њену употребу. Међународно удружење за примену технологије у образовању са седиштем у САД дефинисало је националне образовне технологијске стандарде за наставнике³⁰ (Батарело, 2005). У европским земљама је законски регулисано образовање наставника за кориштење информацијско-комуникацијске технологије у настави. Удружење за информацијску технологију и образовање наставника (Батарело, 2005) дало је листу принципа и смерница за примену технологије у образовању наставника³¹.

Примена разноврсних облика, начина и метода рада у васпитно-образовном процесу које омогућавају технички уређаји, а не само примена компјутера, оно је што чини образовну технологију. Зато се она не сме поистоветити са информационом и комуникационом технологијом или компјутерском науком – свака има свој циљ, функцију и садржаје који утичу на њихову употребу у педагошкој пракси (Даниловић, 2009).

1.7. ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ

Утицај нових технологија на образовање. Нове технологије унеле су низ промена у образовање: оно постаје доступније свим заинтересованим за усавршавање, пружа могућност за употребу нових наставних метода и нову организацију наставе. Рачунари су ефикасна наставна средства јер омогућују контролу, регулисање и управљање наставом и учењем помоћу сталне повратне везе. Повратна веза снажно мотивише и представља основу система вредновања и праведног оцењивања рада ученика. Уз рачунаре су могуће: нова организација наставно-васпитног рада која ће бити примерена индивидуалним способностима и интересовањима ученика, брже и ефикасније стицање знања. Истраживања показују да се рачунари боље прилагођавају

³⁰ Стандарди су разврстани у шест подврста: 1. технологијске операције и концепти; 2. планирање, дизајнирање образовних окружења и искуства; 3. поучавање, учење и курикулум; 4. процењивање и вредновање; 5. делотворност и професионалност; 6. социјална, етичка и законска питања. (International Society for Teacher Education - ISTE, 2002; према Батарело, 2005)

³¹ Препоручени принципи су: 1. технологија се треба укључити у програме за образовање наставника; 2. технологија се мора укључити у контексту; 3. студенти наставничких предмета треба да осете иновативно технолошко окружење у образовним садржајима. (Society for Information Technology and Teacher Education – SITE, 1998; према Батарело, 2005)

индивидуалним могућностима ученика него наставници, да ученици брже напредују, да је стечено знање трајније, да је мотивисаност за учење већа, а вредновање и оцењивања рада ученика брже и праведније. Као посебну предност рачунарске наставе Мандић (2008) истиче повратну информацију која треба да прати сваки корак одвијања наставног процеса.

ИКТ омогућују унапређење наставног процеса и школа као носилаца образовне функције. Данас већина популације, и наставничке, има вештине кориштења информацијске технологије које омогућују кориштење рачунара, мобилног телефона, апликација и сл. – што значи да има основну информатичку писменост. Информатичка писменост обухвата: основе информационих технологија, кориштење рачунара и управљање датотекама, обраду текста, табеларне калкулације, базе података, презентације, информације и комуникације, који су мерљиви тестовима.³²

Нова писменост. Информатичку писменост треба разликовати од информацијске писмености која подразумева способност бирања информација и доношења одлука. Данас, када је нагласак на наставниковом знању где да потражи информацију и како да је прилагоди ученичким потребама, информацијска писменост наставника изузетно је важна. Подтипови информацијске писмености су: медијска писменост, дигитална, библиотечка, културна, визуелна писменост. Информацијски писмен појединац је онај који је научио како да учи: како је знање организовано, како да нађе потребне информације, како да преради и користи нађене информације да би и други могли учити из њих – припремљен је за целоживотно учење. Ниво информатичке писмености наставника виши је од нивоа информацијске писмености (Веџаб и Маврак, 2016).

1.8. ОЦЕЊИВАЊЕ

Сврха. У спољашње мотивационе факторе спадају и оцене, зато је врло важно редовно праћење, мерење и вредновање рада ученика. Оцена треба бити подстицајна и информативна. Њена је сврха „осигурати наставницима повратне информације о ученичком напретку, ученицима осигурати педагошке повратне информације, мотивирати ученике, осигурати евиденцију напретка, исказати досадашња постигнућа, оцијенити ученичку спремност за будуће учење“ (Матијевић, 2004; према

³² European Computer Driving Licence – ECDL.

Капац, 2008). Данас, много више него у прошлости, наставник садржаје прилагођава способностима ученика, те је и вредновање постигнутог кудикамо теже. По мишљењу Фурлана компоненте вредновања су: познавање чињеница и генерализација и њихово разумевање може се утврдити на основу ученичких говорних манифестација; радне навике, примена знања и сл.; интерес, залагање и став према одређеном предмету; ученичке способности за одређени предмет, за неку научну дисциплину; прилике у којима ученик живи, културни утицај средине (ниво рада и могућности школе), укупна помоћ коју околина пружа детету; знање као најважнија компонента праћења учениковог развоја и као најважнији и најосновнији васпитно-образовни задатак (Фурлан, 1964; према Мијановић, 2011).

Традиционални начин оцењивања. Нити ученици, нити родитељи, нити наставници нису задовољни традиционалним начином оцењивања. Испитивање 26 наставника у једној средњој школи дало је следеће резултате: већина сматра да има задовољавајућа знања о школском оцењивању, не осећа потешкоће у свакодневном раду у подручју оцењивања, али упрокос томе улогу оцењивача пре процењује одбојном него привлачном. Резултати истраживања показују да наставници углавном знају да је школско испитивање које спроводе субјективно, али нису свесни многих властитих грешака које им се догађају при оцењивању: лакше дају негативну оцену ученику који већ има слабу или слабе оцене из других предмета; оцењивањем мере прилагођеност ученика постојећем школском систему; сви мисле да дупло виша оцена дата једном ученику у односу на другог, значи и дупло веће знање једнога од другог; велики утицај на оцену имају способности изражавања ученика; често оцену користе као дисциплинску меру (Капац, 2008).

Објективно оцењивање. Ниједан од начина испитивања не сме превагнути, а најважнија је повратна информација о постигнућу ученика. Активно организована настава подстиче ученичко самоучење, а требало би ученике оспособљавати и за самооцењивање. Савремена школа нуди много техника објективног оцењивања, како би вредновање и оцењивање било што веродостојније, објективније и поузданије. Зато се првенствено препоручују тестови знања – низ питања из обрађених наставних садржаја на које ученици одговарају једном речју, заокруживањем или подвлачењем тачног одговора. Овакав тип теста искључује било какву субјективност. Одлике доброг теста су: ваљаност (валидност), поузданост, објективност, дискриминативност, економичност, употребљивост (Мијановић, 2011). Тестови би требало да садрже

највише просечно тешких задатака (59%), док се остатак задатака распоређује на лакше од просечних и теже од просечних (Кнежевић Флорић и Нинковић, 2012).

Тестови. Ученици најчешће раде тестове постигнућа који мере колико је из одређене области ученик научио. Постоје и дијагностички тестови (чешћи у примарном образовању) и тестови спремности (чешћи у секундарном образовању). „Једна од високо ризичних употреба резултата тестова јесте сматрати наставнике, школе и главне наставнике одговорним за постигнуће ученика“ (Вулфолк и сарадници, 2015, стр. 194). У будућности би тестови могли да буду сличнији вежби писања или интервјуисања, да имају више питања отвореног типа – ученици ће писати одговоре уместо да бирају један тачан одговор. Најбољи начин да се мере исходи учења су есејска питања, али их је врло тешко оценити, мада је тешко и формулисати добра, јасна есејска питања. При оцењивању есеја могуће је превазићи субјективност: формулисањем критеријума и давањем на увид ученицима; оцењивањем свих одговора на једно питање, па тек онда прећи на следеће; мешати папире тако да нико не буде увек први или последњи (кад су критеријуми строжи/блажи). Тестови се, поготово ако је велики број питања у питању, могу бодовати, па преводити у оцене, с тим да наставник мора одлучити о критеријуму за додељивање оцена. Најчешће наставник додељује оцене на основу количине знања ученика – одређени проценат од укупног градива (Вулфолк и сарадници, 2015).

У инструменте објективног оцењивања спадају и петоминутно испитивање (микро-испитивање), а често се оцене дају на основу усмене индивидуалне провере знања, путем писмених вежби, на основу домаћих задатака, затим реферата и семинарских радова (Мијановић, 2011).

Аутентично оцењивање. Аутентично оцењивање је новији начин оцењивања који од ученика тражи примену вештина и способности применљивих у реалном животу – извођење. Могу постојати мисаоно извођење, физичко, креативно извођење и др. Ова врста оцењивања условила је развој неколико приступа чији је циљ извођење, а најчешћи су портфолио и презентација. Портфолио чине снимци, извештаји, коментари – све оно што ће указати на учење у области која се проучава и оцењује. Тест извођења је презентација која је јавна и захтева много времена и труда. Ученике треба укључити у процес оцењивања, макар у питању биле и ниске оцене. Уколико ученици увиде везу између рада и успеха, одређени ниво неуспеха биће користан. Наставник би требало да укаже ученику на грешку конкретним коментаром и предлогом како да је отклони и свој рад побољша. Коју год методу оцењивања да

примењује наставник може оцењивати и труд и побољшање успеха ученика (Вулфолк и сарадници, 2015).

Како се мења наставни процес и учење које се у њему остварује, тако се јавља и потреба за променом приступа оцењивању. На оцењивање утичу и схватање и одређење циља наставе, схватање да је чин учења важан колико и остварени резултати, промене наставне стратегије планирања, реализовања и извођења наставног процеса, измењене позиције носилаца наставног процеса, повезаност оцењивања са стандардима постигнућа, ограниченост постојећих форми и начина оцењивања (Јовановић, М., 2012).

2. МОДЕЛОВАЊЕ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

2.1. ЕГЗЕМПЛАРНА НАСТАВА

Настанак. Иако је током целог 20. века указивано на слабости традиционалне наставе и истицано да ученици треба да стичу знања самосталним радом, пракса је показала да је самостално учење тешко и да захтева много времена. Како ученици не би „лутали“, а ипак радили самостално, неопходан им је узор. Егземпларна настава уобличена је на једном скупу педагога у Тибингену 1952, иако се о њој расправљало већ између Првог и Другог светског рата у земљама Западне Европе и САД. Назив јој је дао немачки педагог Мартин Вагеншајн. Стара школа је неуспешно покушавала сваког ученика упознати са свим достигнућима људског ума. До појаве егземпларизма доводе негативни ефекти енциклопедизма, јер наставни садржаји не могу бити енциклопедија свих достигнућа људског ума него су изабрани типични примерци (егземплари) и примери (парадигме) како треба самостално усвајати сличне садржаје у настави и животу. Егземплар (лат. *exemplar*) значи пример, примерак, узорак, а придев егземпларан значи примеран, узоран, тако да егземпларна настава подразумева узорну наставу, наставу за углед. Можемо је звати и парадигматска (корен у грчком језику) у истом значењу (Енциклопедија, 1989).

Организација. Егземпларну наставу наставник организује тако што издвоји типичне садржаје које обрађује узорно – на нивоу највиших дидактичко-методичких захтева и таква обрада ученицима служи као узор за самосталан рад на сличним садржајима. Постоје четири етапе у егземпларној настави:

1. селекција садржаја (наставник брижљиво бира садржаје који могу послужити за узорну обраду – егземпларне и оне који садрже кључну правилност препознату у егземпларном садржају, тзв. аналогне садржаје);
2. обрада егземпларног садржаја (садржај мора бити обрађен на највишем дидактичко-методичком нивоу јер ће та обрада постати модел по којем ће

- радители ученици – уколико буде имала слабости и недостатака, то ће се огледати и у ученичком раду);
3. самосталан рад ученика (ученици уочавају елементе из егземпларне обраде у новом наставном садржају, проналазе заједничко и откривају оно што је различито) и
 4. систематизација знања (логичко повезивање знања, садржаји се посматрају као део шире тематске целине, изградња знања) (Вилотијевићи, 2016а).

Предности и слабости. Егземпларна настава, као ни друге врсте наставе, није свемогућа и треба је сматрати једним од начина рада који може допринети интензификацији учења. Предности ове наставе су: оспособљавање и неговање самосталног учења ученика, увођење ученика у продуктиван рад, развој продуктивног мишљења, јачање логичког памћења, трансфер знања, оживљавање наставног процеса, економичност наставног рада, диференцирање и индивидуализирање рада ученика (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016а); омогућује стваралачки рад и наставника и ученика при обради аналогних садржаја (Пољак, 1977).

Оваква настава, по неким ауторима, подстиче креативност и наставника и ученика, оспособљава ученика за групну интеракцију и максималну активност у заједничком раду и посебно је корисна у неким подручјима наставе српског језика и књижевности, на пример у настави граматике и правописа (Штула, 2006); утиче на посебан однос наставника и ученика (Селеша, 2005). Иако је најлакше применљива на садржајима из језика, егземпларна настава може се користити и на садржајима из књижевности. Најважније је пажљиво одабрати егземпларни садржај који, иако део целине, мора и сам представљати целину и наметнути ученицима релативно комплексан проблем који они треба да реше, а са којим се сусрећу први пут. Може се одабрати једно дело, лирска песма на пример, или више књижевноуметничких дела, која имају истоветну тему, мотиве, стилске фигуре и сл. (Ћетковић, 2013).

Егземпларној настави приписују се следећи недостаци: учење по моделу може да укалупљује (сматра се највећом маном егземпларне наставе, зато наставник мора пажљиво бирати садржаје где модел треба и може послужити (Југовић, 2004); врло је тешко објективно утврдити који су то типични (егземпларни) садржаји; за примену овог модела наставе потребно је високо дидактичко-методичко и стручно знање наставника; може се десити да се проучавањем узорног и одабраног садржаја изједначе различити делови и др. (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016а).

2.1.1. Народна књижевност у вики-алату

За рад на народној књижевности одабран је сараднички алат вики, викиспејсис (Wikispaces) платформа намењена образовању. Вики је кориснички алат који омогућује управљање садржајима и њихово дељење у току рада. У питању су, у ствари, странице на интернету, повезане хипервезама, погодне за лако кретање и сарадњу (Клепић, 2013).

Пре него што су се ученици нашли пред задацима, вики је креиран, отворене су стране и на сваку страну постављен задатак. Да би радили у вики-алату, ученици треба да имају електронску адресу, преко које ће бити позвани као чланови и када се пријаве, могу почети са уређивањем вики. Ученици могу у странице на вики уносити текст и додавати мултимедију. Сlike, презентације, снимци, и аудио, и видео, не могу се креирати у вики, али се могу уградити у страницу.

Све до часа на коме ће ученици представити свој рад, комуникација се одвија електронски: у заједничкој фејсбук-групи ученици су обавештени о отварању вики Народна књижевност, добили су упутство како да се пријаве и како да отпочну рад. Наставник је стална подршка и прати рад у вики. Предност овог алата огледа се у томе што омогућује и комуникацију унутар групе, дакле вршњачку, али и са наставником – организатором. Посебна повољност за наставника је команда *последње промене* која нуди могућност да се види ко је приступио страници, кад је приступио и шта је урадио. Ученици су на вики пронашли следеће странице и на њима полуструктуриране³³ задатке:

1. Народна књижевност – порекло народне књижевности, други називи, особине, најстарији записи народних песама;
2. Народна лирика – дефиниција народне лирске песме, поделе лирских песама, основне врсте и подврсте лирских песама;
3. У Милице дуге трепавице – врста песме, други назив песме, структура песме;
4. Народна епска поезија – дефиниција народне епске песме, структура епске песме, различите поделе епских песама, циклуси уз примере;

³³ Врло често се говори о избору и аутономији која се допушта ученицима. Колико контрапродуктивни за учење могу бити невођено откриће или бесциљна дискусија, толико и неструктурирани или невођени избори (Гарнер, 1998; према Вулфолк и сарадници, 2014b). Дајсон је (1997; према Вулфолк и сарадници, 2014b) уочио да када наставници ученицима кажу да цртају или пишу шта желе, они постају анксиозни и узнемирени. Најбоље решење је ограничен избор – ученицима треба пружити дијапазон опција којима се за њих постављају вредни задаци, али и дозволити да следе лична интересовања (Вулфолк и сарадници, 2014b).

5. Кнежева вечера – врста песме, циклус, структура;
6. Диоба Јакшића – врста песме, циклус, структура;
7. Марко пије уз рамазан вино – врста песме, циклус, структура;
8. Марко Краљевић – поређење историјског и епског Марка;
9. Ропство Јанковић Стојана – врста песме, циклус, структура;
10. Бој на Мишару – врста песме, циклус, структура;
11. Вукови певачи – ко су Вукови певачи? Које су познате песме и од којих певача записане?
12. Народна проза – прозне врсте и примери;
13. Народни обичаји – порекло, поделе, примери.

Ученици су радили групно и самостално. Сами су одабрали задатке и организовали се, поштујући рокове. Иако је реч о задатку подржаном новом технологијом, договорено је да извори којима ће се ученици служити буду уџбеници доступни у папирном, а не електронском облику. Истом литературом се служио и наставник припремајући вики, часове и тест.³⁴ Ученици су истраживали и откривали, те на темељу закључака израдили задатак, уграђујући га у вики-страну, коју су, сем текстом, могли обогатити и другим садржајима.

Како су у првом полугодишту, у наставној области структура књижевног дела, детаљно анализирани структура лирске народне песме (*Сунце се дјевојком жени*) и структура епске народне песме (*Бановић Страхинја*), наставник је веровао да ће ученици, угледајући се на узор, успешно урадити задатке. Уз малу помоћ наставника, тако је и било.

Креирајући вики (прилог 1) ученици су објединили више подручја наставног предмета српски језик и књижевност: књижевност – историју књижевности, теорију књижевности; културу изражавања – и писменог и усменог; језик – правопис. Након израде вики, ученици су на часу представили³⁵ свој рад. Овакав начин рада је тежи,

³⁴ Карановић, 1996; Пешић, Милошевић Ђорђевић, 1997; Недић, 1990; Павловић, 2012.

³⁵ Ученици на различите начине могу саопштавати своје самосталне радове: ученик може извршити пуну интерпретацију дела које је прочитао или парцијална интерпретација; може урадити осврт на значај прочитаног дела и место које заузима у књижевном жанру коме припада; ученик може да изнесе свој суд о естетској вредности дела и да доказује исправност тог суда; може такав суд да изнесе и доказује о етичкој вредности прочитаног дела; може да образлаже свој став према неком делу, ствараоцу, књижевној појави; да полемиче са туђим ставом; да расправља о свим вредностима дела, аргументовано побијајући туђа мишљења; да сачини есеј о прочитаном делу, писцу, појави; да компарира прочитано дело са другим делима; да коментарише изјаву писца, мишљење о њему или његовом посебном делу; да дело преноси из једног жанра у други; да изнесе сопствена размишљања поводом прочитаног дела; да преноси у друге медије књижевни текст; да мултимедијално интерпретира дело; да направи интервју са писцем чије је дело прочитао; да направи репортажу о сајму књига који је

дуже траје, али су добити вишеструке. Створена је база знања којом се служе ученици који су је креирали, али и други (<https://narodna.wikispaces.com/>). Ученици стичу и негују вештине и способности, познате као вештине 21. века: дигиталну писменост, инвентивно мишљење, колаборацију, кооперацију, комуникацију, креативност, решавање проблема, а колика су њихова постигнућа показаће тест. Међутим, у оваквом начину рада, тест (прилог 2) није једини начин оцењивања него је само један од чинилаца оцене. Независно од тога да ли рад ученика прати наставник сам или се ученици самооцењују, вреднује се цео процес: учешће у креирању вики, сарадња са другим ученицима у групи, поштовање задатих рокова, одговор на задатак, презентација на часу.

Иако смо креирање вики Народна књижевност навели као пример егземпларне наставе, треба имати на уму да ниједан модел није „чист“, већ да су модели врло често мешавина различитих модела, у овом случају сарадничког, интерактивног, индивидуализованог и проблемског, донекле и пројектног.

2.1.2. Лорелај – Лора Лај

Лорелај, Хајнриха Хајнеа, ради се у 2. разреду средње школе као песма једног од представника романтизма. На почетку часа ученици се упознају са Лорелај: стеном Лорелај, германском легендом о чаробници Лорелај, као и првом песмом на ову тему:

Лорелај је стена на источној обали Рајне у Немачкој, која се издиже 130 м над површином Рајне и представља најужи део ове реке између Швајцарске и Северног мора. Мит о другој Лорелај, женском воденом духу који подсећа на сирене или нимфе, Рајнине кћери из Спеве о Нибелунзима, настаје, претпоставља се, јер су јаке струје разбијале бродове о стене. По старој германској легенди Лорелај је чаробница која је својом песмом мамила морнаре и водила их у смрт. Различита народна предања чувају мотив водене виле (док су у словенској митологији то „русалке“ или „виле бродарице“, код старих Грка су „сирене“...), а за поезију романтизма карактеристичне су „позајмице“ ове врсте (Концуловић, 2013а).

1801. немачки песник Клеменс Брентано пише баладу о лепој Лоре Лај, инспирисан Овидијем и старогрчким митом о Ехо. Лору Лај, коју вољени издаје, оптужују да је опчињавала људе шаљући ух у смрт. Бискуп јој наређује да се зареди,

посетио; да изнесе утиске са промоције књиге која га интересује и коју је прочитао; да показује своје беседничке способности итд. (Илић и сарадници, 2008).

како би избегао смртну пресуду, и да живи у манастиру. До манастира је прате три витеза, али она их моли да се попне на стену Лорелај, да последњи пут види Рајну, и скаче у реку, у смрт, док стене одјекују њеним именом.

1824. и Хајнрих Хајне адаптира Брентанову тему у своју *Лорелај*, где девојку опева као сирену која, седећи на стени и чешљајући златне увојке, мами погледе морнара, изазивајући бродоломе и њихову смрт.

У главном делу часа анализира се Хајнеова *Лорелај*:

Читање песме наглас – ја, потом ђаци у себи. Разговор о песми.

Какав утисак оставља песма?

У каквом је расположењу песник ? Тугује, не зна зашто, зачуђен је.

О чему размишља? – О некој старој причи.

Које је доба дана? Каква је Рајна? Цитирати стихове. Сумрак, мирна, хладна – мистичност.

Шта се види на брегу? Девојчин стас и златна коса. Кроз сутон и мир појављује се као светионик девојка златне косе – фантастични елементи (веза са легендом, народном књижевношћу).

Песник као да је зачуђен таквом лепотом, девојка још и пева. Како звучи њен глас? – Силно и чудесно – није овоземаљски глас.

Како на лађара делује ова појава? – Занесен је зачуђен, очаран.

Шта се дешава са лађарем и чамцем? Зашто?

Због чега је песник тужан? Због приче, девојке-чаробнице, њене судбине, њене неосетљивости за људске судбине, смрти морнара, недостижности и неухватљивости лепоте?

Да ли је ово лирска песма? Шта је у њој лирско? Осећања (туге првенствено), опис природе, фантастика.

Може ли се песма испричати, да ли се у њој нешто дешава? Да, прича о Лорелај која својим стасом и гласом заводи морнаре и шаље их у смрт. Дакле, има и епског у песми.

Ова песма је балада. Шта је балада? Балада је лирско-епска песма о нечему тајанственом.

Структура:

1. Тема: коб савршене лепоте;
2. Мотиви: мотив девојачке лепоте, мотив лепоте песме, мотив страдања...
3. Композиција:

- а) Основни мотив – лирски субјект тугује јер га стена Лорелај подсећа на чаробницу Лорелај;
- б) Разрађујући мотив – по легенди Лорелај својим гласом и стасом заводи морнаре и одводи их у смрт;
- в) Поента – недостижност лепоте, упркос жртви.

4. Језик: контраст, персонификација, хипербола, симбол, епитети, градација.

5. Ритам: 6 катрена, стих неуједначен (од 6 до 9 слогова), рима укрштена и слободна.

Након анализе структуре Хајнеове *Лорелај* следи **зadataк** који ће ученици радити: самостална анализа песме *Лора Лај* Војислава Илића, коју ће упоредити са Хајнеовом, у покушају да се уоче сличности и разлике³⁶.

Ученици добијају унапред одштампане листове са графичким организаторима (упоредним графикомом на једној страни, веновим дијаграмом на другој – прилог 3) и са текстом Илићеве песме (прилог 4), уколико је немају у читанци. Разлика између експерименталне и контролне групе огледа се у томе да су ученици експерименталне групе добили и одштампану анализу Хајнеове песме, без усмене наставникове анализе, те су потпуно самостално анализирали другу песму, а контролна група слушала је живу наставникову реч.

Како је наставник са ученицима анализирао структуру *Лорелај*, тако сад ученици, самостално, анализирају структуру *Лоре Лај*, трагајући за темом, мотивима, истражујући композицију, језик и ритам. Након што формулишу и упишу одговоре у упоредни графикон, упоређују сопствене закључке са онима до којих су дошли са наставником, и покушавају да уоче сличности између две песме, као и разлике – то уписују у венов дијаграм.

2.2. ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА НАСТАВА

Индивидуализација и диференцијација. С обзиром да постоје велике разлике у физичким својствима, менталним способностима, знањима и искуствима ученика истог узраста, настава оријентисана на просечног ученика, успорава развој ученика, посебно надарених и слабијих, и као таква треба да се мења. Ученици могу бити на нивоу узраста, али и испод тог нивоа, као и изнад. Разлике у менталним

³⁶ У оваквој организацији часа, ауторки су помогли Павловић (2014) и Сабљић (2011).

способностима ученика најпоузданије се утврђују применом разних техника објективног мерења. Ученици истог степена менталних способности разликују се по: говорним, нумеричким, математичким способностима, логичком резонувању, музичким и ликовним способностима. Истраживања указују на то да постоје велике разлике у разумевању прочитаног и да су те разлике и до седам узрасних година, што утиче на квалитет учења, односно брзину напредовања (Лазаревић, 2005).

Основа за диференцијацију су: социопсихолошке одлике (интересовања, склоности, вредносне оријентације, моралне особине, социокултурно порекло, етнокултурне одлике), сазнајне одлике (знања, умења, навике, лично искуство), психолошке одлике (запажање, памћење, пажња, мишљење), физиолошке одлике (узраст, пол, конституционалне особине, здравствено стање, особености темперамента). Диференцијација подразумева груписање ученика по неким сличним или идентичним обележјима као што су способности, претходна знања, интересовања, темпо учења, ставови према учењу и спремност ученика за учење.

Вилотијевићи (2008а) диференцијацију деле на спољну и унутрашњу. Под спољном диференцијацијом подразумева се размештање ученика у хомогене разреде или групе на основу способности, знања или неких других одлика. У свету је најраспрострањенија продуктивна диференцијација (Енциклопедија, 1989) – постоје различити смерови унутар обавезног школовања, различити смерови унутар заједничке школе, различити наставни смерови за поједине предмете итд. Унутрашња диференцијација подразумева структурирање садржаја, захтева и задатака који се заснивају на поштовању различитих способности, претходних знања и других својстава ученика у заједничким групама (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008а). Груписање се обавља спонтано, добровољно, а способнијима или слабијима посвећена је посебна пажња. Унутрашња диференцијација може бити садржајна (наставни садржај има нижи, средњи и виши ниво) и дидактичка (пријемчивост на различите наставне методе и видове). У Педагошкој енциклопедији (1989) наводи се и флексибилна наставна диференцијација која обухвата све моделе диференцијација између спољашње и унутрашње диференцијације: сукцесивно комбиновање базичне и степеноване наставе, индивидуално планирану наставу, пројектну наставу, тимску наставу, школу без разреда, програмирану наставу и наставу помоћу рачунара и др.

Идентификација. Да би се сагледале индивидуалне особине, ученици се морају пратити и вредновати на почетку школске године, у току школске године, периодично сумарно и комплексно (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008а).

Идентификација индивидуалних разлика је основа за индивидуализацију наставе. Идентификација се постиже на више начина: посматрањем ученика и праћењем његовог развоја уз вођење документације (досије, белешке, протоколи), на основу писмених и усмених облика изражавања ученика (писмени задаци, домаћи задаци, писмене вежбе), на основу разговора наставник-ученик, помоћу инструмената објективног вредновања (тестови знања, скале ставова, упитници, интервјуи, инвентари радних навика...) (Лазаревић, 2005).

Ђукић (2003) указује на чињеницу да су сви савремени наставни системи истовремено и модели индивидуализоване наставе. Индивидуализована настава може бити индивидуална, али најчешће није. Када је наставни рад прилагођен једном ученику, реч је о индивидуалној настави, док група ученика, чак и цело одељење, може бити оквир за одређени ниво индивидуализације наставе. Индивидуализованом наставом се максимално утиче на учење, образовање, васпитање, и развој ученика прилагођавањем дидактичко-методичких поступака задовољавању индивидуалних потреба сваког појединог ученика.

„Када су задаци наставе, материјали за учење, наставни садржај и наставне методе одабрани специјално за поједине ученике, или за мању групу ученика који имају заједничке карактеристике, реч је о индивидуализованој настави“ (Гејц и Берлинер, 1975; према Ђукић, 2003, стр. 70).

Облици индивидуализоване наставе. Индивидуализована настава остварује се у различитим облицима:

а) индивидуално планирана настава заснована је на изради програма учења за сваког ученика према његовим претходно утврђеним потребама и интересовањима;

б) настава на више нивоа сложености заснива се на претпоставци да је у одељењу око 50% просечних ученика, 25% натпросечних и 25% исподпросечних, тако да се задаци диференцирају за те три категорије, међутим, индивидуализација није потпуна јер не постоје задаци за сваког ученика посебно него се свим ученицима у групи дају исти задаци;

в) индивидуализовани задаци за сваког ученика – облик индивидуализације познат под именом наставни листићи или наставни фишеи. На сваком листићу су задаци за сваког ученика посебно (за надокнађивање, развој, вежбање);

г) индивидуализација применом програмиране наставе – програмирана настава распоредом наставног градива на мале целине омогућује оптималну индивидуализацију рада. Сваки ученик напредује својим темпом у складу са личним

способностима, мотивацијом и радним навикама. Програмирани задаци омогућују ученику да контролише исправност свог рада. Уколико није добро савладао садржај, сам програм га враћа да научи претходно градиво, које је услов за усвајање новог. Сви ученици стижу до циља, али у различито време;

д) индивидуализација наставе кроз групни рад – ради се у малим групама, од 3 до 5 ученика. Индивидуализација се постиже самосталним решавањем диференцираних задатака, по правилу прилагођених индивидуалним могућностима ученика. Поред диференцираних задатака, у групном раду се примењују и истоврсни задаци једнаки за све чланове групе;

ђ) индивидуализација применом рачунарских програма – добро приређени рачунарски образовни програми садрже задатке за све категорије ученика;

е) диференцирано излагање наставног градива – наставник прилагођава своје излагање саставу одељења;

ж) кориштење различитих извора знања – на сложеније и захтевније изворе наставник ће упућивати ученике са већим претходним знањима, а оне једноставније и лакше схватљиве препоручиваће ученицима просечних и мањих способности;

з) индивидуална наставникова инструкција – у току наставе наставник различито приступа појединим ученицима, тумачи им градиво зависно од тога колико су га схватили, даје им краћа или потпунија упутства за израду задатака;

и) индивидуализовани домаћи задаци – наставник припрема неколико група задатака различитог нивоа сложености и задаје их ученичким групама формираним према нивоу знања (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008а).

Предности. Предности индивидуалне наставе: више одговара потребама и могућностима ученика и може се окарактерисати као хуманија од групних облика наставе; на различите начине може се прилагодити могућностима и потребама појединаца, различитим рангирањима, омогућава велики број варијација; омогућава ученицима да активније учествују у настави, раду и учењу, да до изражаја долази њихово ангажовање, иницијатива, оригиналност и стваралаштво; омогућује ученицима да спознају властите предности, могућности, али и слабости; ослобађа наставника рутинерства и шаблонског рада, омогућава да се иде у сусрет потребама ученика (Ђорђевић и Ђорђевић, 2016); већа самосталност ученика; обогаћивање наставе различитим дидактичким материјалима и изворима; повратна информација о напретку (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008а).

Индивидуализована настава може се посматрати као стална иновација, иако захтеви за индивидуализацијом у настави нису нови. Савремене друштвене потребе условиле су њену широку прихваћеност. У свим савременим наставним системима: хеуристичкој настави, егземплярној, програмираној, проблемској, настави путем открића и менторској настави присутни су диференцијација и индивидуализација, тако да би оптимални модел индивидуализоване наставе обухватио поједине елементе програмиране наставе, наставе уз помоћ компјутера, проблемске, али и других савремених наставних система (Ђукић, 2003).

Индивидуализована настава је основа подстицајног рада са даровитим и креативним ученицима, с обзиром да се верује како они треба да остају у мешовитим одељењима. Суштина савремене школе почива на хуманизацији, идеји да се сваки ученик оптимално развија и напредује у складу са својим потребама и могућностима. Највећи проблем је идентификација даровитих и креативних ученика – од чега зависи успех у развоју потенцијала и способности ученика. „Индивидуализована настава за даровите и креативне, али и за све друге ученике, подразумева такво планирање, организацију и свеукупни васпитно-образовни рад који полази од уважавања ученикове личности, његових индивидуалних могућности и потенцијала“ (Арсич и Вучинић, 2013, стр. 35). Поред материјално-техничких услова за успех у реализацији индивидуализоване наставе, потребно је обезбедити стручан и педагошко-психолошки и дидактичко-методички оспособљен наставни кадар, јер је кључни фактор у реализацији задатака индивидуализоване наставе – наставник.

Ђорђевићи (2016) сматрају да се основна разлика између традиционалне, конвенционалне и индивидуализоване наставе не односи толико на то какво место заузима учење, већ на то како је средина за учење организована и контролисана како би се добили жељени наставни токови и резултати. Гање и Бригс (1974; према Ђорђевић и Ђорђевић, 2016) указују на чињеницу да се учење у традиционалној настави одвија у групној активности, иако је познато да је учење индивидуалан процес, што доводи до погрешног схватања да је учење врста социјалне активности. Поучавање може бити, и често јесте, групна активност, а учење то никако није. Индивидуализовати наставу значи оријентисати се на реалне типове ученика, помоћи ученицима да напредују према властитом темпу и могућностима, кориштењем појединих делова наставног градива: пројекти са различитим степенима напредовања, посебно вођење и усмеравање ученика, примена и кориштење различитих средстава и радног материјала, различити задаци и тестови, пракса и вежбање и сл. „Главни циљ

индивидуализације је учити ученике учењу, формирати код њих позитивну мотивацију за учење и ослободити и развијати потенцијалне способности сваког појединца“ (Ђорђевић и Ђорђевић, 2016, стр. 228).

2.2.1. Један је Гилгамеш

Гилгамеш се обрађује у 1. разреду средње школе у склопу књижевности старог века. Сумерско-вавилонски еп *Гилгамеш* је једно од дела које средњошколци радо читају. Циљ индивидуализованог модела није, дакле, био само да ученици прочитају дело него да се индивидуализованим и диференцираним задацима дотакне и оно што се на часовима, класично организованим, не би успело. Припремни рад на *Гилгамешу*, као и рад на часу организован је у малим групама. Задаци су дидактички диференцирани, што је узроковало индивидуализацију – прилагођавање не само индивидуалним могућностима ученика него и њиховим интересовањима и склоностима.

Идеја која нас је покретала у раду била је приближити ученицима великог епског јунака, учинити га савременим³⁷. Како се данашњи ученици радо (и више од тога) играју, тако смо се и ми у овом задатку заиграли³⁸. Ученички **задаци** су подразумевали да креирају презентације, филмиће, стрипове, игрице, плакате и новине које ће еп и његове јунаке, културу у којој је настао, представити на другачији начин:

1. **Презентација** – истражите настанак *Епа о Гилгамешу*, културу којој припада, време, место настанка; на којем је језику и писму дело настало; како је сачувано; истражите ко је, када и где пронашао еп, ко га је превео; истражите појам епа, његову структуру, истражите појам мита; пронађите на интернету како еп звучи на академском језику. Од прикупљеног материјала направите ПП (Power Point) презентацију, или прези-презентацију (<https://prezi.com>, <https://prezi.com/asobvepbukoo/uputstvo-za>

³⁷ У припремању задатака, часа и теста помогли су нам Гилгамеш (1994), Јанковић (1994), Јакшић Провчи (2011), Вишић (2003).

³⁸ Игре подразумевају одређени начин понашања са карактеристикама које сваку активност могу да претворе у игру. (Енциклопедија, 1989) Дидактичким играма су се у 20. веку највише бавили Жан Пијаже, Цером Брунер и Лав Виготски. Игролика настава има јасно постављен васпитно-образовни циљ и који ће се постварити одговарајућим резултатом, за разлику од игре. Она подстиче и стимулише наставну делатност. Може се користити у редовној настави, као и ваннаставном раду (Мирковић, 2007). Исходи наставе кроз игру су стицање различитих знања, умења и навика ученика (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016а).

koriscenje-prezija), може и свеј
(<https://nusicbg.wordpress.com/2015/01/17/office-sway-jednostavan-elegantan-i-josh-uvek-ra/>);

2. **Филм** – пажљиво прочитајте еп, истражите фабуларне линије епа, мотиве, јунаке и богове. Напишите сценарио и снимите филмић од неколико минута (3-5), користећи једноставне програме (муви мејкер на пример). Можете се послужити фотографијама, филмовима и сл. (филмове можете искористити и тако што ћете снимити екран). Испричајте нам своју причу о Гилгамешу;
3. **Стрип** – пажљиво прочитајте еп, истражите Гилгамешеву владавину, или авантуре, или пријатељство са Енкидуом, или потрагу за бесмртношћу, или легенду о потопу и представите стрипом. Можете лако направити е-стрип (у прилогу је упутство за кориштење алата битстрипс);
4. **Игрица** – пажљиво прочитајте еп, одаберите неки његов део (плочу или више њих) или цео еп, те га представите игрицом. Игрицу можете лако направити користећи ПП (Power Point) за прављење презентација (<https://www.youtube.com/watch?v=3zOuLufdem8>) или користећи мајнкрафт. Презентација ће постати интерактивна, односно, постаће игрица, када можемо бирати куда ћемо даље, како ћемо се играти. Једино ограничење у креирању игрице треба да вам је текст. Можемо ићи напред, само ако је тако у самом делу;
5. **Израда рекламног плаката за књигу** – плакат можете израдити у неком електронском алату (глогстер, облак речи или неки други), а можете и на папиру. Важно је да објасните све елементе употребљене на плакату: боје, облике, симболе, текст (ако га будете додавали) и сл.;
6. **Новине** – на основу прочитаног направите новине, напишите чланке: истражите месопотамску цивилизацију, историју, културу, митологију, уметност (можете користити једноставне програме за прављење новина, на пример Мајкрософтов павлишер). Новине обогатите фотографијама, илустрацијама.

Задаци су са ученицима подељени на гугл-диску, а пре тога су у фејсбук- групи, али и на часу, обавештени када ће задаци бити доступни. Како су задаци постављени као гугл-документ, ученици се одмах по отварању могу одредити за задатак. Задаци су полуструктурирани, тако да су ученици дефинисали до краја задатак за који су се

определили. Иако се чини да је задатака мало, свега 6, ученички продукти рада³⁹ доказују да није тако. Само у једном одељењу које је учествовало у истраживању као експериментално (Средња техничка школа) направљено је 5 игрица (прилог 5), 1 квиз, 4 плаката, 4 филмића, 2 стрипа и 1 новине. Иако није требало креирати квиз, ученици су некако склизнули из игрице у квиз и, на крају, и он нам је послужио.⁴⁰

И још једном треба нагласити да су оцене на тесту (прилог 6) биле само један од чинилаца коначне оцене, и да су коначне оцене биле за више од једне оцене више у односу на оцену на тесту.

2.2.2. Кафкин Процес

У припремању задатака за рад на *Процесу* кориштене су нове методе са којима се наставник упознао у стручној литератури, методичкој литератури и претражујући интернет⁴¹.

Двадесет различитих задатака осмишљено је за 29 ученика, неки за индивидуални рад, неки за рад у пару или мањој групи, али сви индивидуализовани. Осмишљени управо за одређене ученике, усклађени са њиховим способностима и интересовањима, задаци су им понуђени на избор, а бирани су у складу са наставниковим замислима.

³⁹ Стваралачке активности ученика усмерене су ка читању и интерпретацији књижевних дела или су њима инспирисане, а посебно су значајне оне које настају поводом истраживачког и интерпретативног читања, доживљавања и тумачења. Стваралачке активности обухватају: језичку продукцију, усмену продукцију („изражајно интерпретативно читање; казивање одабраних краћих одломака из књижевних дела; дијалог, расправу и дискусију поводом садржине дела; индивидуалну усмену презентацију различите тематике; усмену групну презентацију одговарајуће тематике, односно предметности обраде“), писану продукцију („формирање и вођење дневника читања; израду домаћих задатака; писмене задатке; израду есеја; есеј-тест; израду семинарског рада; писане реферате; писане расправе поводом дела или појава из света дела; приказе; формирање база података; продукцију електронских тестова“), комбиновану језичку продукцију („индивидуалне или групне презентације одговарајуће тематике или литерарне проблематике“) и остале видове стваралачког рада (Мркаљ, 2014, стр. 135-136).

⁴⁰ Након успешног представљања ученичких продуката рада, односно стваралачких задатака, одлучили смо то урадити још једном и то на родитељском састанку. Уобичајено је на родитељском састанку причати о ученичким резултатима, изостанцима и сл., али овај родитељски састатак нам је послужио да представимо њихова постигнућа на леп и неуобичајен начин. Ову идеју је са нама поделила колегиница Александра Секулић из Куле, која је и сама примењује у својој наставној пракси. Мало је рећи да су родитељи били одушевљени гледајући ученике – своју децу у другачијој улози – као мале ствараоце. На крају је организован и квиз у коме су се ученици супротставили родитељима и родитељи су, после одиграних игрица, одгледаних филмића, плаката, стрипова, прочитаних новина, победили!

⁴¹ Методичку литературу чинили су Сабљић (2010, 2011) и Бласлов (2014). Уз методичку литературу кориштена је и стручна (Шијаковић, 1988; Адорно, 1985; Глушчевић, 1988), као и само дело (Кафка, 1989).

Задаци за рад на Кафкином *Процесу*:

1. Двоструки дневник читања

Најмањи број записа је 2 по поглављу романа, дакле, најмањи број укупних записа је 20. Читајте промишљено и пажљиво, повезујте са стварношћу, са собом и питањима која вас занимају.

По средини листа повуците црту и с леве стране пишете цитате – делове текста који су на вас оставили снажан утисак (чињенице које вам се чине посебно важним, изненађујући, необични догађаји, нешто што вам се допало или нешто што вам се није допало, са чим нисте сагласни, нешто нејасно или одбојно...), а на десној објасните зашто вам је баш тај део текста био важан, шта вас је у том цитату подстакло да га запишете, на какво размишљање вас је навело, каква питања је отворило.

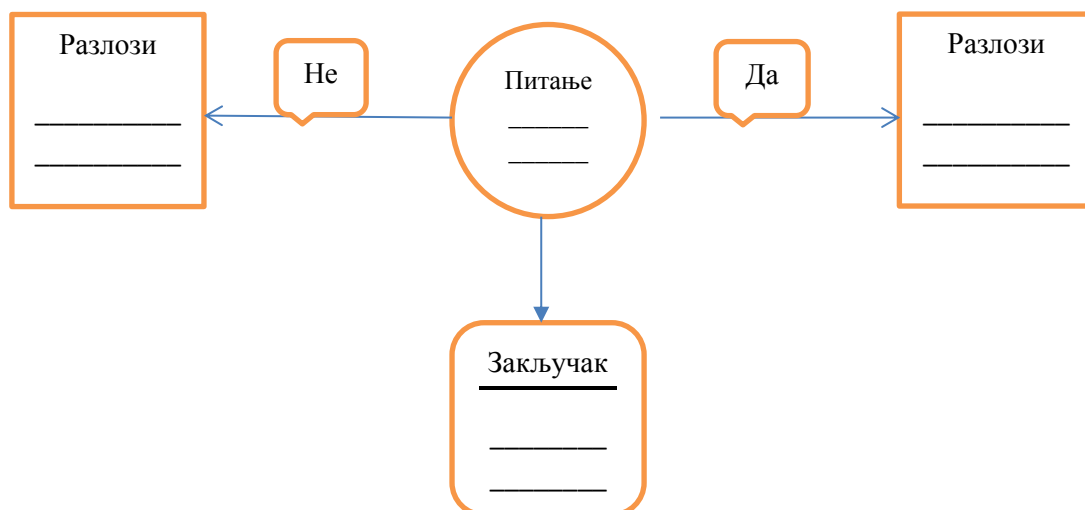
Цитат	Коментар (размишљања, асоцијације, судови)

Ово је задатак за цело одељење. Пажљиво ћу прочитати ваше дневнике.

2. Мрежа дискусије

Треба припремити контраверзна питања на која се одговара са „да“ или „не“, а која ћемо после продискутовати. Питања треба да буду занимљива, у вези са оним што сте читали, повезана са стварношћу, неким моралним или правним проблемом.

Припремите мрежу дискусије с питањем у средини, с простором на левој страни у који ће се уписивати разлози за негативан одговор и с простором на десној страни у који ће се уписивати разлози за потврдан одговор. На дну се може оставити место за закључак.

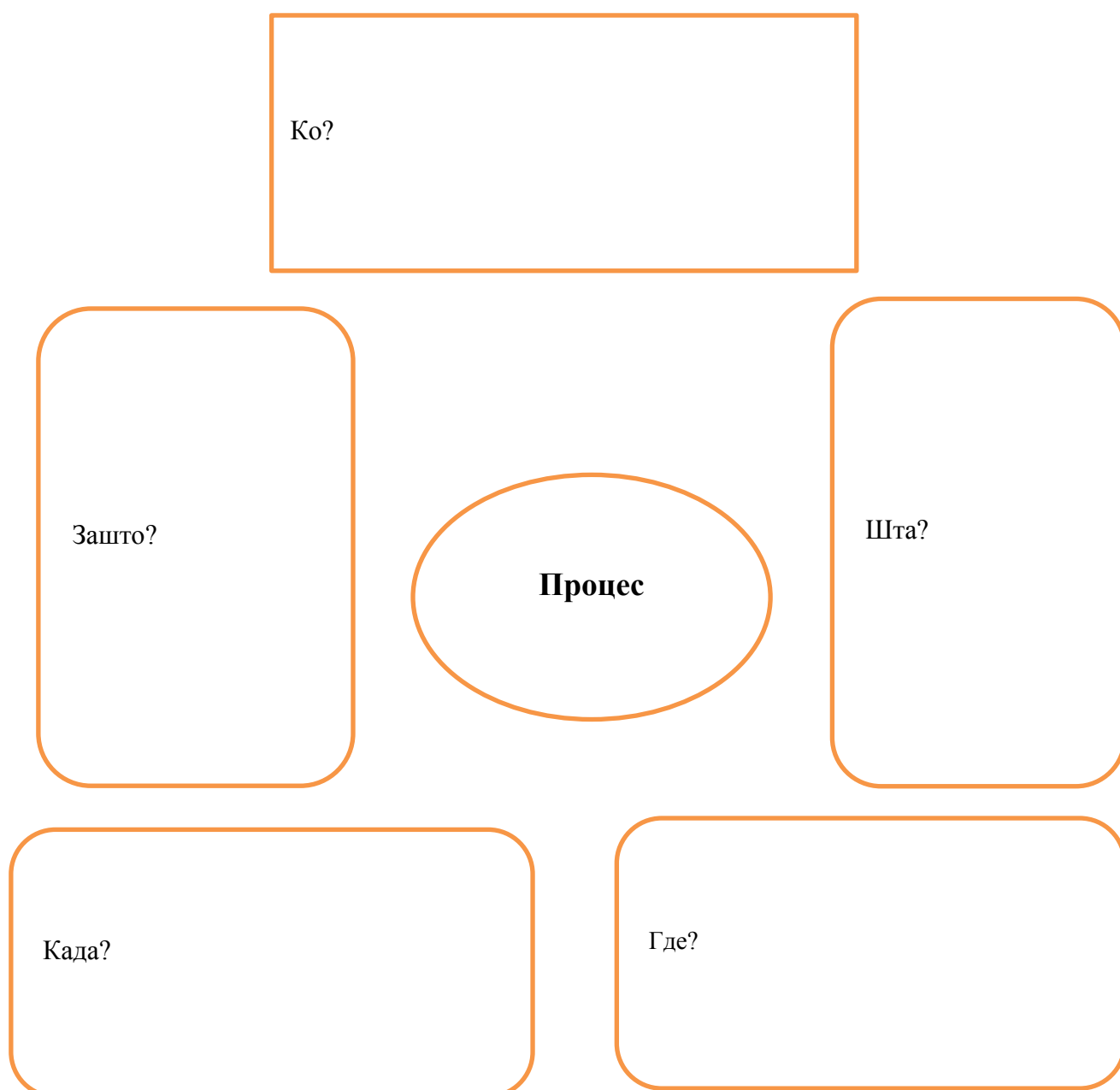


Треба припремити најмање 30 питања, покривши притом цело дело. Питања могу бити везана уз пишчев живот, конкретно дело, радњу дела, ликове и сл.

Задатак за два до три ученика!

3. Интерпретацијски графикон

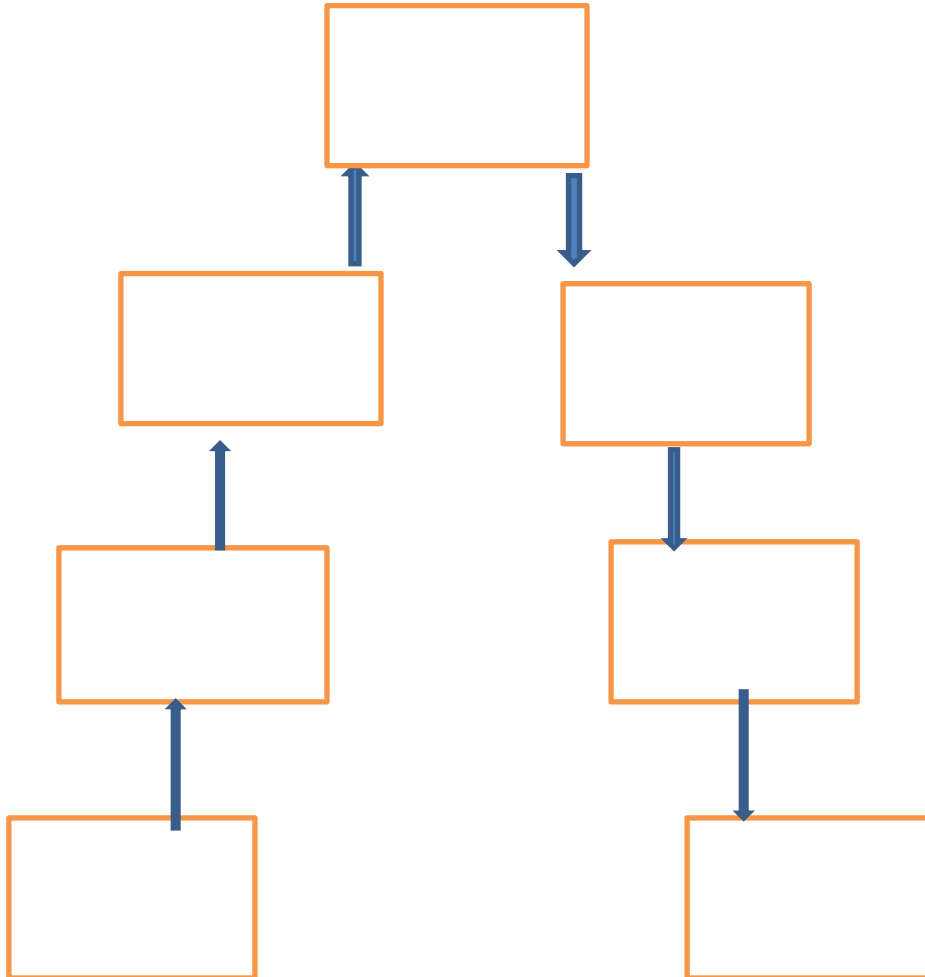
Оваквим графиконом представићете цело дело, уважавајући при том његову разуђеност, одговарајући на питања: ко, шта, зашто, када, где.



Задатак за два ученика!

4. Фабуларни графикон

Графиконом треба представити развој фабуле, предочавајући развој напетости, те он може имати узлазно-силазну или какву другу линију.



У празне квадратиће треба, наравно, уписати текст.

Задатак за једног ученика!

5. Карактеролошка таблица

Треба се позабавити ликовима и попуњавати колоне док читате. Дакле, упишите име лика, портрет (изглед, одећу и сл.), карактер (особине) и поступке (понашање лика у одређеној ситуацији – ако је краће може цитат, а ако је дуже, онда препричано).

Лик	Портрет	Карактер	Поступци

Задатак за два ученика!

6. Тематска таблица за књижевно дело

Промишљајте о чему све дело говори, којим темама се бави, дефинишите теме и повежите их са ситуацијом у којој се јављају.

Теме	Епизода, ситуација у којој тему препознајемо

Задатак за два ученика!

7. Израда рекламног плаката за књигу (уз објашњење)

Плакат можете израдити у неком електронском алату (глогстер или неки други), а можете и на папиру. Важно је да објасните све елементе употребљене на плакату: боје, облике, симболе, текст (ако будете додавали) и сл.

Задатак за два ученика!

8. Писање другачијег завршетка романа

У неком тренутку радње, ви је можете прекинути и наставити у другом смеру, уважавајући законитости развијања радње, ликове који су се у делу јавили, те њихове особине.

Задатак за два ученика!

9. Писање радње која претходи роману

Много шта у овом недовршеном роману не изгледа логички или смислено, можда ће писање приче о ономе што је претходило 30. рођендану Јозефа К. појаснити дешавања.

Задатак за два ученика!

10. Драматизација једног дела романа

Одаберите ситуацију или обједините неколико њих у драмску сцену. Дакле, напишите дијалоге, представите ликове кроз дидаскалије, искажите сукоб.

Задатак за два до три ученика!

11. Табела парадокса

Пажљиво прочитајте роман и покушајте да учите парадоксалне ситуације, парадоксално понашање, парадоксалне исказе. Можете их забележити и у табели.

Задатак за једног ученика!

12. Парабола о човеку и закону

Истражи појам параболе! Лоцирај параболу у роману! Протумачи је најбоље што можеш!

Задатак за једног ученика!

13. Побуна Јозефа К.

Кога и шта критикује Јозеф К.? Каква је његова критика? Свако запажање илуструј цитатом из дела!

Задатак за једног ученика!

14. Поетика простора

Опиши простор, просторије, зграде у којима се дешава радња романа (судске канцеларије, собе, судске чекаонице, адвокатске собе и сл.). Покушај да нацрташ или опишеш хијерархију суда (форма пирамиде нпр.).

Задатак за два ученика!

15. Истражи појам бирократије!

На најмање једној страни дефиниши појам бирократије, поткрепи примерима.

Задатак за једног ученика!

16. Истражи појам отуђености!

На најмање једној страни дефиниши појам отуђености, поткрепи примерима.

Задатак за једног ученика!

17. Истражи пишчев живот и дело

Повежи пишчев живот са романом, уочи аутобиографске елементе, ако их има. Своје закључке можеш представити у форми презентације.

Задатак за једног ученика!

18. Истражи кривицу Јозефа К.

Ако постоји, шта је њена суштина, ако не постоји у чему је апсурд оптужбе?

Задатак за једног ученика!

19. Истражи односе Јозефа К. са другим ликовима!

Односе са женама, са другим оптуженим (посебно са трговцем Блоком) и сл.

Задатак за једног ученика!

20. Суд.

Шта Јозеф К. сазнаје од сликара? Објасни!

Задатак за једног ученика!

Кад завршимо са задацима, све закључке и резултате, учинићемо видљивим и доступним.

Пишите ћирилички користећи тајмс њу роман фонт, величина слова 12.

Сада одаберите задатке и почните с радом. Задатке можете бирати до сутра навече, али водите рачуна да ће они који се први јаве, резервисати задатке.

Ученици су у задацима пратили радњу (интерпретацијски графикон, фабуларни графикон, писање радње која претходи роману, писање другачијег краја романа) или ликове (карактеролошка таблица), проучавали живот и дело аутора трагајући за аутобиографским елементима у роману, водили двоструки дневник читања (општи задатак), трагали за темама (тематска таблица), истраживали појам бирократије, отуђености, парадокса, параболе, побуне, кривице, суда, истраживали простор, осмишљавали плакат, преводили прозно дело у драмско (делом), стварајући мрежу дискусије отворили простор за дискутовање.

Овакав начин рада се пажљиво планира и по неколико недеља унапред. Ученицима су задаци доступни у време када почињу читати лектуру, те тако, упоредо са читањем, могу водити дневник и радити задатке. Преко е-поште повезани су са наставником, дакле наставничка подршка не изостаје. Када наиђу на потешкоће или недоумице обраћају се наставнику који им помаже да свој рад побољшају. Од првобитне верзије до коначне, обично је дуг пут, и мада има оних ученика који су потпуно самостални, многимима је подршка, потврда да је оно што су урадили добро или помоћ, потребна. На тај начин подстиче се истрајност ученика и учи да се трудом и залагањем квалитет рада може побољшати.

Када су задаци урађени, наставник и сценарио за рад на часу (прилог 7) подели са ученицима, те ученици, припремљени и оснажени, успешно представљају свој рад и на часу.

Вреднован је сваки део ученичког рада: дневник читања, задатак, представљање рада на часу (прилог 8). Коначну оцену представља просек свих добијених оцена. Сви материјали, почевши од задатака, преко ученичких радова, до табеле с оценама, ученицима су доступни на гугл-диску.

И овај модел наставног рада није само индивидуализован, у њему налазимо и елементе проблемске наставе, пројектне, интерактивне и сарадничке.

2.3. ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА

Дефинисање појма. Настава је интерактивна кад ученик кроз сталну сарадњу са вршњацима и наставником стиче знања (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016). Основу интерактивног учења представља преношење акције са наставника на ученике, обука ученика да заједнички уче, обрађују садржаје, примењују научено и вреднују процес (Поповић, 2007).

Групни облик рада. Одсуство интеракције, односно недовољна активност ученика у настави једна је од основних слабости традиционалне наставе. У великим одељењима тешко је остварити интеракцију, док је сарадњу много лакше остварити у мањој групи. Постоји више различитих критеријума за формирање група: склоности, другарске везе, успех у учењу (групе за помоћ слабијим ученицима нпр.), слична интересовања (помажу ученицима да развијају своја интересовања шире него што налаже наставни програм), приближно исте способности (посебне способности – често у облику секција или додатне наставе), специфичност задатка који треба решити (често се формирају јер омогућавају ученику да реализује постављене циљеве) (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016).

Групе могу бити хомогене и хетерогене. Иста својства ученика критеријум су за формирање хомогене групе – које својство ће се одабрати као основа за састав групе зависи од потребе. Потреба, односно задаци које треба остварити, утичу и на формирање хетерогене групе, коју чине ученици различитог нивоа знања и способности.

Наставник при формирању група треба имати на уму: конституисање групе, анализу односа групе и циља рада, организацију групе, дидактичке претпоставке за

рад у групи, интеракцију у групама, вредновање активности у групи и постигнућа (Поповић, 2007). Најефикасније су групе од 3 до 4 члана, али могу имати и до 6 чланова.

Групни рад може бити двојак: а) све групе добијају исте задатке, такмиче се, на крају се рад обједињава и б) групе добијају различите задатке, нарочито када се обрађују неке сложеније и обимније теме, што омогућује свестранију обраду планиране теме.

Облици интерактивног учења. Савремена настава нуди ученицима већу слободу и разноврсније моделе индивидуалног рада и стварања, тако да се интерактивно учење може остварити у проблемској настави, егземпларној, програмираној, настави путем открића.

1. Интерактивно учење у проблемској настави – проблемску наставу је могуће изводити на основним принципима сарадничког и интерактивног учења. Интерактивно учење огледа се у муђуутицају субјеката који заједно уче, а заснива на сарадњи и сарадничким односима међу субјектима који уче, садржају које уче и наставног процеса у којем се учи. У питању је способност која се у процесу учења приказује као спремност за рад са другима, спремност за успостављање равноправних односа са другима. Ова врста учења треба се у проблемској настави организовати уз примену одређених начела⁴² (Поповић, 2007). Иако се интерактивно учење у проблемској настави може организовати фронтално, групно, тандемски или индивидуално, најефикасније је у групама јер се у њој остварује потпуна међузависност њених чланова.
2. Интерактивно учење у егземпларној (парадигматској) настави – обично пролази кроз три етапе: 1. проучавање наставног програма и идентификовање егземпларних и сличних садржаја; 2. обрађивање егземпларних садржаја на што узорнији, квалитететнији и примеренији начин (припремање, обрада наставног садржаја, вежбање, непосредно

⁴²Начела по којима се организује интерактивно учење у проблемској настави су: а) „начело атрактивности проблемске ситуације и проблема, б) начело примерености проблемске ситуације психофизичком узрасту ученика, његовим претходним знањима и нивоу оспособљености за решавање проблема; в) начело сврсисходности и економичности интерактивног учења путем решавања проблема; г) начело мотивисаности ученика за решавање проблемске ситуације; д) начело примерености програмске наставе нивоу оспособљености ученика за решавање проблема и њ) начело привржености и оспособљености наставника за извођење интерактивног учења и проблемске наставе“ (Поповић, 2007, стр. 66).

повнављање и проверавање); 3. самостална ученичка обрада аналогних садржаја по узору егземпларног садржаја. Крајњи циљ проучавања егземпларном наставом је оспособљавање ученика за саморад, самоучење, за самообразовање.

3. Програмирана настава у интерактивном учењу – рационализује наставу и повећава њену ефикасност. Суштина је да се наставно градиво разлаже на елементе који се дају у строго логичној поступности, чије се усвајање контролише одговорима ученика, те се тако стимулише самосталан рад и самостално мишљење ученика. Уз то програмирана настава: побољшава квалитет управљања и организацију наставног процеса; омогућава индивидуално усвајање знања, дозвољава индивидуални темпо и ритам учења; обезбеђује сталну повратну информацију, чиме је обезбеђена стална контрола усвајања секвенци и мањих логичких целина; омогућава самосталан рад – самостално учење; знатно више стимулише и мотивише ученике на интензиван рад и учење.
4. Интерактивно учење у настави путем открића – учење откривањем сродно је решавању проблема. У оба случаја, оно што се учи не даје се у финалном облику него ученици самостално долазе до сазнања. Основни циљ ове наставе је стицање неких вештина, метода, облика интелектуалне делатности, а не стицање неке суме знања. Најјаснија разлика између решавања проблема и учења путем открића у ужем смислу речи је да се учење путем открића односи на она учења која почивају на самосталном индуктивном долажењу до сазнања (учење у виду огледа, експеримента), а решавање проблема обухвата све друге проблемске ситуације (Поповић, 2007).

Предности. Основу интерактивног учења чини функционално јединство све три педагошке стратегије учења: поучавање, учење и самоучење, и одређене су са више фактора. Интерактивно учење обухвата функционалну синтезу ученика (мотивација и заинтересованост, комуникација у васпитно-образовном процесу, оспособљеност за учење и самоучење, способност за самоевалуацију васпитно-образовног процеса и његових исхода), наставника (научна и стручна компетентност, педагошка компетентност, умеће поучавања, способност евалуације васпитно-образовног процеса и његових исхода, као и способност самоевалуације), наставних садржаја (обим, структура, разумљивост и извори) и процеса учења (циљеви: општи,

посебни и појединачни; методе поучавања, учења и самоучења; облици васпитно–образовног рада и начини евалуације) (Митић, 2015).

2.3.1. Тврдица – конференција за штампу⁴³

Биографски подаци, Стеријин ангажман у просвети и подизању културних институција, положај драмских писаца, мотив за писање комедије после дугогодишње паузе, затим упознавање са врстама драме, подврстама комедије, вербалном и ситуационом комиком, особеним ликовима, духом времена, могли су се употребити на традиционално организованом часу (што је у контролним одељењима и урађено), али ми смо хтели нешто другачије. Хтело се да ученици сами проговоре гласом аутора и ликова, да их прате новинари и сниматељи, да организујемо конференцију за штампу.

Задаци:

1. Ликови пишу монологе;
2. Припремају се за представљање по улогама;
3. Новинари припремају питања, након представљања постављају питања глумцима;
4. Режијери све снимају и монтирају филм;
5. Режијери монтирају још један филм;

а) Ликови:

1. Водитељ (представља Стерију и остале ликове, саопштава основне информације о драми, упознаје гледаоце са појмом комедија карактера и приликама у којима је настала; помиње и друге комедије које за тему имају шкртост; води конференцију);
2. Стерија (говори о животу, раду, Србији и Јужној Угарској, својим делима; позива се на само дело, из којих разлога је настало, шта га је на то понукало, шта је њиме желео постићи; осврће се на то што га пореде са Молијером и објашњава зашто му се то не допада; зашто на своје дело гледа као на оригинално, како га је структурирао, како гледа на то што у Кир Јањи сви виде

⁴³ У припреми часа на којем ће се радити Стеријин Тврдица кориштен је Речник књижевних термина (1992) и дела која свеобухватно осветљавају Стеријин живот и дело, посебно ово које смо читали (Лешић, 1998; Анђелковић, 2003, 2006; Поповић 1951).

његовог оца и сл); у припремању монолога, уз текст драме, много може помоћи предговор аутора;

3. Кир Јања (говори о пореклу, дотиче се првог брака, прича о другом, навикама своје супруге и очекивањима од ње, о кћери, кући, слуги, имању; говори о односу према новцу, стицању и штедњи; зашто не воли да му у кућу дође Мишић, шта мисли да овај очекује од њега, а шта, у ствари, жели; проговара о шпекулацијама и коначној пропасти);
4. Јуца (живот јој је отишао у другом смеру од онога шта је планирала, стар муж, иако богат, неконтролисано шкрт; за чим жали, шта жели, шта јој је у животу важно, како гледа на васпитање и образовање; како гледа на болесну штедњу свог мужа; супротставља ли му се; шта мисли како ће јој живот изгледати у будућности);
5. Катица (каква је према оцу, каква према маћехи, шта она очекује од живота, има ли начина да то добије; због чега се осећа неспретно, неуко; очекује ли помоћ и од кога, кога воли, кога брани, добија ли на крају оно што заслужује);
6. Мишић (проговорити о образовању, положају, методама којима се служи да би дошао до онога што жели; зашто жели Катицу, зашто је често у Јањиној кући, пристаје ли да узме Катицу без мираза, зашто; шта нам то о Мишићу говори);
7. Кир Дима (ко је, шта је, колико има година, чиме се бави, како смишља да се извуче из дугова, воли ли заиста Катицу, поштује ли Јању, како завршава);
8. Петар (како пролази слуга једног болесно шкртог газде, шта му се све замера, а шта он замера њему, има ли лепу реч и за кога, има ли будућности у тој кући).

б) Новинари:

1. дневни лист – Политика или Блиц;
2. недељник – Економист на пример;
3. неки „женски“ часопис – Лепота и здравље на пример;
4. жута штампа – Курир на пример;
5. интервју.

в) Режиcери.

Како да се припремите за задатке:

1. Потребно је прво написати монологе;
2. Новинари треба да осмисле питања која ће поставити појединим ликовима, не морају свима, могу према типу новина за које пишу изабрати неколико ликова;

3. Ликови ће се прво представити, тако да би требало добро да се припреме (у свега 2-3 минута треба рећи најважније о себи), а онда ће одговарати на постављена питања (након часа предаће монологе које су, истражујући лик, припремили);
4. Конференција за штампу одвијаће се на часу, новинари постављају питања и хватају белешке, након чега подносе извештаје у форми вести, интервјуа, репортаже или слично (пожељно је у е-облику, има и Мајкрософтов програм за прављење новина - паблишер);
5. Режијери све снимају и монтирају филмове у сарадњи са новинарима: 1 онако како је заиста било, а 2. измонтиран, тенденциозан (врло је важно развијати медијску писменост – ево прилике да схватите како се и из нечег безазленог, обичног, може изродити нешто ружно – неко се може изврћи руглу, исмејати, изокренути ствари и сл.). Снимцима са часа могу се додати и узимања изјава од појединих глумаца;
6. На следећем часу (уколико је могуће) новинари и режијери приказују своје радове;
7. Пошто у неколико одељења радимо на сличан начин, на крају ћемо направити филмски фестивал и прогласити победника!

У зависности од величине одељења, задаци се могу расподелити индивидуално, по паровима или групно.

Као и дотад, задаци су постављени на гугл-диску у форми гугл-документа, тако да су ученици могли да се опредељују за себи одговарајући задатак и да га, уписавши се, резервишу. Прва фаза рада односила се на писање монолога и у томе је ученицима наставник био подршка, уследио је час на којем су се аутор и ликови представили на конференцији за штампу (прилог 9), новинари постављали питања, интервјуисали ликове, а сниматељи све то камерама мобилних телефона забележили. Када су материјали сређени, филмови измонтирани, чланци и интервјуи написани, оно што је написано, фотографисано, нашло се у електронским новинама (прилог 9), као збирка ученичких радова, а и као приручник за обнављање градива пред тест (прилог 10).

Да би успешно урадили задатке, да би самостално учили, ученици су истраживали, сарађивали, креативно приступали задацима – проблемима, учили једни од других и забавили се.

Сваком кориснику нових технологија и интернета доступни су милиони информација, али треба их правилно вредновати и морално користити. С друге стране,

различити медији често употребљавају информације следећи интересе, тачније злоупотребљавају их. Један од циљева овог часа био је и описмењавање, али информационо и медијско.⁴⁴

2.3.2. Блоговање с Вуком

Корак више у технолошкој, информационој и медијској писмености направили смо блогом (блоговима) о Вуку Стефановићу Караџићу и његовом делу. Како је блог врло користан у образовању и ауторка рада већ годинама води један блог на коме се налазе различити наставни материјали доступни ученицима, одлучила је да исто понуди ученицима – да они буду аутори одељењског блога и материјала који ће се на њему наћи, стварајући моћно наставно средство.

Реч блог је сложеница, настала од енглеских речи web i log, што значи мрежа и дневник. Сам блог је својеврстан дневник на мрежи, организован у облику хронолошки повезаних блог-постова са текстом, сликама, мултимедијом, хиперлинковима и сл. Најчешће је јаван и карактерише га интеракција са пратиоцима (Јурић, Марковић, Лулић, Минић Алексић и Мијатовић, 2014).

Пре него што је започет рад на блогу, ауторка је обишла школе учеснице у истраживању, упознала ученике и наставнике са планом рада, са радом на блогу и понудила да, ако они сами не умеју, отвори блог у њихово име. Тако су настали блогови:

- Вук је у гимназији (<https://wordpress.com/view/vuksite.wordpress.com>) за ученике Гимназије „Вељко Петровић“ у Сомбору;
- Вук 025 (<https://wordpress.com/view/vuk025.wordpress.com>) за ученике Средње економске школе у Сомбору;
- Вук у Кулу, Вук из Куле за ученике Економско-трговинске школе у Кули, (<https://wordpress.com/view/vukkulablog.wordpress.com>) и
- Вук у Техничкој, који су ученици Средње техничке школе у Сомбору, сами отворили, уредили и организовали и који, нажалост, више није доступан (<http://karadzicvuk.blogspot.rs/>)⁴⁵

⁴⁴ Неке од земаља у окружењу (Хрватска и Црна Гора на пример) уводе предмете који се баве медијском писменошћу и културом, као обавезне или факултативне. Код нас о томе још нема речи. Зато је значајан Интернест пројекат који већ годинама организује Библиотека плус (<http://www.internest.rs/>).

⁴⁵ Уз многе погодности бесплатни електронски алати имају једну велику ману, а то је да после извесног времена многи алати престану да постоје или су доступне само плаћене верзије.

Услов да ученици могу да уређују блог јесте да имају електронску адресу на коју ће добити позив, а управник блога им додељује једну од улога: сарадник, аутор, уредник или управник. И блог омогућује комуникацију између свих сарадника, али је ауторка оставила и сопствену е-адресу ако неком од ученика или колега буде потребна додатна помоћ, подршка, упутство. За већину ученика и колега ово је било потпуно ново искуство, међутим, после почетних несигурности, рад на блогу и рад на часу се врло лепо одвијао.

Ауторка је задатке уградила у сам блог, односно у странице које је за ученике отворила (ђацима који су сами отворили блог, задаци су послати електронски). Странице су тематски пратиле називе наставних јединица посвећених Вуковом животу и раду предвиђеним наставним планом и програмом за други разред средње стручне школе, односно гимназије:⁴⁶

Задаци:

1. Отворите блог;
2. Дајте му назив и поднаслов;
3. Отворите странице: Необични живот Вука Караџића, Вук као реформатор језика и правописа, Вук као лексикограф, Вук као сакупљач народних умотворина, Вук као критичар и полемичар, Вук као писац и биограф, Вук Караџић по други пут међу Србима;
4. У странице унесите задатке:

а) **Необични живот Вука Караџића** – истражите порекло, школовање и живот Вука Караџића. У којим је историјским догађајима учествовао и како? Шта је живот у Бечу Вуку донео?

Која су Вукова поља деловања? У раду је наилазио на бројне препреке. Ко су били његови противници, а ко присталице? Како су их називали?

Направите хронологију најважнијих догађаја из живота Вука Караџића!

б) **Вук као реформатор језика и правописа** – у Предговору Српском рјечнику Вук Караџић размишља о језику. За који се језик залаже? Ко је, пре Вука, говорио о значају народног језика? Ко се српским језиком служио? Шта се у међувремену променило? Како то Вук објашњава?

⁴⁶ Ауторка је уз читанку (Павловић, 2014), користила и Историју српске књижевности (Поповић, 1985), Кратку историју српске књижевности (Деретић, 1987), доступну и на интернету, а исто је препоручила и ученицима.

Који су се језици користили у Вуково време? Како ће Вук разрешити ту ситуацију? Подсетите се развоја нашег књижевног језика до 19. века. Шта ће постати основа српског књижевног језика?

Уз 1. издање Српског рјечника Вук даје и писменицу. Шта је писменица, да ли је ово прва Вукова писменица, како је данас зовемо? На коју се писменицу угледа?

Како је Вук реформисао српску азбуку? Да ли реформише старословенску ћирилицу? Ко је пре Вука покушао да реформише ћирилицу? На чије се реформе Вукова надовезује? Како је текла реформа писма? Које је прво дело у којем је Вук користио реформисану ћирилицу?

Наведите хронологију дела која су значајна за Вукову реформу језика и правописа (граматике, речнике).

Наведите годину Вукове победе и дела која су победи допринела.

в) **Вук као лексикограф** – треба обновити знања о лексикологији, лексеми, лексичком фонду и лексикографији. Зашто је Вук лексикограф?

Наведите податке о оба речника: кад су издати, колико су одредница имали, ко је Вуку помагао у раду на речнику и како?

Истражите структуру речника!

г) **Вук као сакупљач народних умотворина** – шта подразумевамо под народним умотворинама? Како их је Вук и од кога сакупљао? С којим циљем? Како их је класификовао?

Кад је и под којим називом објавио прву збирку народних умотворина? Наведи структуру збирке.

Прочитајте Предговор Народним српским пјесмама и закључите: како Вук дели наше народне песме, који су критеријуми поделе; где се песме певају; како настају; какав је однос аутора према песми; зашто се јављају варијанте исте песме; ко му је омиљени певач и зашто; како процењује старину наших песама; зашто нема епских песама старијих од Косовског боја?

Наведите хронологију збирки народних умотворина!

д) **Вук као критичар и полемичар** – истражите и објасните појмове: књижевна критика, полемика, рецензија.

Зашто Вук пише рецензије Видаковићевих романа? Шта се може критиковати и шта је тема прве, а шта друге Вукове критике? Шта му Вук замера, а шта препоручује?

Са ким је Вук полемисао читавих десет година?

ђ) **Вук као писац и биограф** – Вук није само сакупљао народне умотворине него и историографске и етнографске списе. Намеравао је да опише сујеверје, митологију, обичаје и домаћи живот српског народа. У којим делима је објавио део те грађе?

Којим историјским догађајима сведочи и о којим личностима приповеда? Шта његово приповедање чини живописним? Како се Хајдук Вељко односи према својим момцима, како према Турцима, Совјету и Црном Ђорђији?

Извршите језичко-стилску анализу одломка.

Подсетити се шта је биографија, као и других књижевно-научних врста.

е) **Вук Карацић по други пут међу Србима** – драги ђаци, напишите песму, причу, есеј или шта друго, инспирисани стањем у језику и писму.

ж) Можете додати и странице **О нама** и **Контакт**.

5. Општа упутства:

Немојте садржаје само умножавати и лепити. Читајте одабрану литературу, издвојите најбитније, напишите на страници и наведите извор (литературу);

Немојте странице пунити непотребним подацима – будите јасни и језгровити;

На додатне информације можете указати везом (линком) или навођењем додатне литературе;

Ако желите нешто да представите сликом или презентацијом – у блог можете и њих да уградите;

У истраживању вам највише могу помоћи Вукова сабрана дела или сајт Растко (<http://www.rastko.org.rs>);

Нека вам полазиште увек буде читанка!

6. Када блог испуните потребним садржајем, припремите се да на часовима представите резултате својих истраживања;

7. А када и то урадите, писаћете тест о Вуку!

8. Све што сте радили, донеће, надам се, лепе, високе оцене!

Ученици су блог уређивали по властитом нахођењу – гимназијалци су блог испунили текстом и сликама, а један ученик је уградио и презентацију, коју је пре тога морао подићи у „облак“, што захтева додатне вештине; ученици сомборске економске школе су већи део посла урадили у ворд-документима и презентацијама, па су их онда уградили у блог; а ученици кулске економске школе, као и ученици техничке сомборске школе, углавном су блог испунили текстом и сликама, организујући чланке на страницама.

Највећи део посла је тако обављен пре доласка у учионицу⁴⁷. Могло би се рећи да је у питању у свету све популарнија *изокренута учионица* (енг. Flipped classroom), која оправдано носи то име јер све што је раније био домаћи задатак и што се радило код куће, сад се ради у учионици, и обрнуто, оно што се радило на часу, сад се ради код куће. Тако ученици, потпуно припремљени, долазе на час, јер су код куће сваки својим ритмом, у складу са својим способностима, савладавали градиво, радећи задатке. Часови су искориштени за представљање блога (прилог 12) и наставних садржаја, а један од наредних и за израду теста (прилог 13).

Да би одговорили на захтеве који су се пред њих поставили, ученици су повезали сва подручја предмета српски језик и књижевност: историју књижевности, историју језика, културу изражавања. Радећи групно, развијали су своје комуникацијске и сарадничке вештине. Истражујући и бирајући информације унапређивали су своју информациону писменост, а користећи нове медије (уређујући блог, уграђивање мултимедијских садржаја) и медијску.

2.4. ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА

Појмовно одређење. Ни у педагошкој теорији ни у наставној пракси нема јединственог схватања проблемског учења. Неки и најједноставније проблемске ситуације у настави посматрају као проблемско учење, неки учење решавањем проблема, учење откривањем, учење увиђањем, откривајуће учење, као посебне врсте учења у настави, и тако долазе до целовите концепције у којој се садржаји наставе могу програмирати за проблемско учење, прилагодити ученицима и реализовати у пракси. На овај начин схваћено проблемско учење нуди велике могућности за индивидуализацију наставе. Осим у редовној настави, проблемско учење се може примењивати и у ваннаставним активностима и у раду с надареним ученицима (Муминовић, 2010).

Осим појмова учење путем решавања проблема и учење откривањем, користе се и други: проблематизована настава, проблем ситуације у настави, проблемска

⁴⁷ Х. Купер и Џ. Валентајн направили су преглед многих истраживања о домаћем задатку. Однос између домаћег задатка и учења код млађих ученика је био слаб, али код старијих ученика веза између домаћег задатка и успеха прогресивно јача. Трајање времена одвојеног за домаће задатке доказано има позитивну везу са академским постигнућем. (Хонг, 2001; према Вулфолк и сарадници, 2015). Ученици средње школе који раде више домаћег (и гледају мање телевизије) постижу боље резултате (Вулфолк и сарадници, 2015).

настава, настава увиђања, хеуристичка настава и др. и сви они имају везе са проблемским учењем. Муминовић (2010) се залаже за појам проблемско учење које је шире схваћено и обухвата решавање проблема, откривање, стратегије вођења, те остала питања која се тичу овог модела учења и поучавања у настави. Само они наставни садржаји који се могу успешно програмирати и реализовати у пракси подразумевали би проблемско учење – то би онда био посебан модел индивидуализоване наставе.

У свим, па и различитим дефиницијама проблемске наставе увек су присутна два елемента: истраживачка активност и тражење нових решења. Проблем и задатак не треба поистовећивати јер је задатак много шири појам (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008в).

Настанак. Проблемска настава, тврди Веиновић (2004), доприноси подизању квалитета и ефикасности наставног процеса. Циљ јој је оспособљавање ученика за дубље доживљавање садржаја који се проучавају, њихово поузданије разумевање и критичко процењивање. Овакав вид наставе настао је по угледу на поступке у научним истраживањима. Теоријске и практичне темеље (и пројектној методи и проблемској) поставили су Џон Дјуи и Килпатрик још почетком 20. века, али је она развијана и разрађивана и у Русији, Пољској, Чешкој. Неки аутори за прави почетак проблемске наставе сматрају 1965. годину када је одржан први симпозијум о проблемској настави у Њујорку (Енциклопедија, 1989). Она се, дакле, временски јавља после програмиране наставе, односно онда када је схваћено да се програмираном наставом не постижу очекивани резултати (Пољак, 1977).

Одлике. Ученик као субјект, решава проблем, с тим да решавање проблема представља највиши облик учења (Стојаковић, 2005), тако што од познатог иде ка непознатом и пошто се проблеми углавном решавају размишљањем, проблемска настава заснива се на законитости мишљења. Прожета је задацима у којима су присутне потешкоће, препреке, проблеми, што ову наставу чини занимљивом, креативном, буди радозналост, осамостаљивање ученика, развија стваралачке способности и др. При решавању проблема развија се стваралачко или креативно размишљање.

Решавање проблема је стваралачка активност којом се тражи откривање решења (Ђорђевић и Ђорђевић, 2016). Важно је и вредно што при решавању проблема постоје могућности да сваки ученик бира сопствени пут. Проблемска ситуација је почетак рада на проблему и ученика ставља пред тешкоће, али и изазива жељу да се

оне савладају, притом долази до сложених мисаоних активности, размишљања и трагања за решењем, који су од посебног интереса за развој личности (домишљање, упоређивање, избор решења, изношење аргумената и доказа, проверавање правилности одабраних путева и поступака, анализа резултата и др.).

И Васиљ, Шкутор и Бабић (2014) наглашавају да за извођење проблемске наставе ученици морају овладати многим мисаоним операцијама: операцијама упознавања и операцијама стварања. Оспособљавају се за самостално мишљење, самоучење и самообразовање. При решавању проблемских задатака ученик учествује у одређивању циља свог рада и садржаја учења, самостално бира поступке, облике и начине усвајања наставних садржаја, активно, стваралачки и на логично-природан начин укључује своје интелектуалне, мисаоне и психичке снаге у процес учења.

Проблем. У проблемској настави разликујемо два појма: проблем и проблемску ситуацију. Сама реч проблем, грчког порекла, значи нерешено питање, задатак загонетку (Лексикон, 1988). Ближи циљ решења проблема је тренутни, треба имати на уму да је даљи циљ развој стваралачког мишљења ученика. Проблемска ситуација је почетно психичко стање изненађења, запитаности, заинтересованости, умне и емоционалне напетости појединца који се нашао пред проблемом (Стојковић, 2005).

Вилотијевићи (2008в) проблем посматрају као задатак који карактерише: нешто непознато што треба открити, решити; већи број решења; комплексност; изналажење решења захтева стваралачки приступ и искуство; решењем проблема продубљује се знање, усвајају нове структуре сазнавања и развијају умне способности.

Проблеми се условно могу поделити на мисаоне и практичне, иако је мисаона активност присутна и у једном и у другом типу проблема. У зависности од начина решавања, деле се на: проблеме који се решавају прикупљањем чињеница, проблеме са присећањем решења и проблеме до чијег решења се долази објашњавањем ситуације (Веиновић, 2004).

Како би се решио проблем, претходно стечена знања, искуства и технике нису довољни, па се јављају потребе за новим знањима, вештинама и техникама. Проблем постаје проблем одређеног појединца када наиђе на тешкоће и препреке у остварењу својих циљева у покушају да пронађе пут за њиховим превазилажењем. Дотадашња знања и искуства примениће се на нове услове и ситуације, на другачији, неуобичајени начин, што ће довести до различитих интелектуалних операција и процеса, те интензивних мисаоних напора (Ђорђевић и Ђорђевић, 2016).

С обзиром на однос теоријског и практичног аспекта проблема, постоје:

1. Проблеми који су теоријски и практично решени;
2. Проблеми који су теоријски решени, али се решења не примењују у пракси;
3. Проблеми који нису теоријски решени, а практично јесу;
4. Проблеми који нису ни теоријски ни практично решени (Пољак, 1977).

Проблемска ситуација. Проблемску ситуацију као најважнију карику проблемске наставе, чине три компоненте: непознати су знање или начин решавања, сазнајна потреба која побуђује мисаону активност, интелектуалне могућности – укључујући стваралачку активност и претходно искуство. Нивои проблемског учења зависе од интелектуалних напора ученика и њихове сазнајне активности. Полазећи од облика стваралаштва разликујемо: научно стваралаштво – теоријско истраживање, тј. откривање нових правила, закона, доказа – решавање теоријских питања; практично стваралаштво – захтев за практичним решењем, тј. начином примене знања у новој ситуацији, конструкцијом, проналаском – постављају се и решавају практични проблеми; уметничко стваралаштво – уметничко изражавање стварности на основу стваралачке маште (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008в).

Школа није ефикасна у подстицању интересовања за откриће и проблеме, сматрају Ђорђевићи (2016) зато што не води рачуна о могућностима ученика одређеног узраста, њиховим знањима и искуствима. Нити сваки захтев утиче на покретање мисаоних процеса, као што ни сваки задатак не представља проблем. Када се нађе у проблемској ситуацији, ученик мора пронаћи и применити поступак, начин и решење које раније није имао у свом искуству, због чега је врло важно примерити проблем и проблемске задатке стварним могућностима ученика, те створити одређене услове за то.

Методе и облици. Росандић (1986) указује на то да проблемска настава уводи такве методе који ће подстаћи самосталан, истраживачки и стваралачки рад ученика: методу хеуристичког разговора, методу стваралачког читања текста, истраживачку методу и репродуктивно-стваралачку методу. Може се организовати у три основна облика: фронталном, индивидуалном и групном. Док при фронталном облику рада сви ученици решавају исти проблем, при индивидуалном и групном облику рада могуће је проширити и диференцирати истраживачки проблем. За организовање групног и индивидуалног рада ученика претпоставља се познавање индивидуалних особина ученика, праваца њихових књижевних и других интереса, тако да се могу обликовати посебни радни задаци које ће ученици самостално решавати.

Токови решавања проблема. Многи су научници изучавали мисаоне токове решавања проблема. Пијаже наводи следеће четири фазе у решавању проблема: препарација (уознавање елемента проблема), инкубација (привидан мир у коме је мисао активна), илуминација (изненадно решење; Николић, 1992, ову фазу назива увиђање, односно инспирација) и верификација (провера) (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008в).

Мисаони процеси који чине четири етапе, али се не поистовећују са фазама гештALT теорије су: уознавање проблема – појединац уознаје елементе проблема, труди се да проникне у њихове међусобне везе и односе; сужавање – на основу анализе датих података и задатог, појединац увиђа шта недостаје, анализира, сужава, конкретизује проблем, локализује тешкоћу и тражи начин решавања; постављање хипотезе и проверавање хипотезе (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008в).

Етапе решавања проблема. У литератури се јавља више варијанти структуре проблемског часа, као и етапа процеса решавања проблема. Општи модел решавања проблема даје Ничковић (1970) – у извесном смислу овај модел се односи и на наставно и на научно сазнање: стварање проблемске ситуације (тешкоћа, противречност између датог и задатог, формулисање проблема); израда плана за решавање проблема (постављање хипотеза); реализација плана, налажење решења (верификација хипотеза); закључак (укључивање новог знања и искуства у систем већ постојећих знања, појмова и теорија). На сличан сценарио упућује и Стојаковић (2005), те час проблемске наставе обухвата следеће етапе: стварање проблемске ситуације, решавање проблема, вежбање и утврђивање, домаћи задатак. Вилотијевић (2008в) наводе: стварање проблемске ситуације (треба изазвати пажњу и мотивисати ученике), решавање проблема (у главном делу часа ученици ће, користећи претходна знања и искуства, активно размишљајући, самостално решавати проблемске задатке), вежбање и утврђивање (наставник ученицима задаје сличан проблем са новом непознатом, што ученицима омогућава да умеће и знање примене у новој ситуацији и тако утврде стечена знања), домаћи задатак (унапред припремљени помажу да се знања додатно утврде). Николић (1992) даје нешто сложенији сценарио: стварање (изазивање) проблемске ситуације, постављање и образлагање проблема, упућивање у метод рада, рашчлањавање проблема, решавање проблема (са вођењем, без вођења и комбиновано), проверавање решења, функције и примене решења, прелажење на нову темеатику из проблемског контекста.

Типови решавања проблема. Постоје три типа стваралачког решавања проблема: објашњење, које је најчешће, предвиђање и инвенција (проналажење). У објашњењу уметничког текста пажња је усмерена на откривање узрока, околности, чинилаца, што узрокује мисаоне и практичне радње: скупљање и избор података, поређење, систематизовање. Најчешћи проблемски задаци који се заснивају на објашњењу подразумевају: тумачење утисака након читања књижевног дела, одређивање особина књижевног лика, доказивање особина лика, стилско-језичка анализа, трагање за идејама у књижевном делу, упоређивање текстова, ликова и сл. (Николић, 1992).

Иако се у свету књижевног дела већ све догодило, па се оно више не може мењати, духовне последице тог уметничког текста, јер он у читаоцима изазива утиске, осећања, мисли, могу бити предмет истраживачког предвиђања. Најчешће се предвиђају и одмах проверавају значења и функције појединих стилогених места и стваралачких поступака. Решавање проблема захтева пуно ученичке досетљивости и оригиналности, па тако и наставникова припрема за подстицање инвентивног мишљења треба бити посебно оригинална (Николић, 1992).

Књижевно дело не нуди отворене и формулисане проблеме, већ само пружа поводе за њихово постављање. Књижевни проблем не заснива се само на мисаоним (интелектуалним) операцијама него се уз њега везује емоционална и фантазијска активност; лице које решава литерарни проблем ангажује се емоционално (проживљава проблем) и интелектуално (покушава проблем решити – спознати) (Росандић, 1986). „Проблемско приступање уметничком тексту увек је у функцији васпитавања литерарног укуса и оспособљавања ученика за дубље доживљавање, поуздано разумевање и критичко процењивање књижевног дела“ (Николић, 1992, стр. 279).

Предности и недостаци. „Са психолошког аспекта, решавање проблема представља функцију и облик манифестације мишљења и понашања субјекта, а са дидактичког становишта облик ефикасног учења и развијања апстрактног мишљења“ (Веиновић, 2004, стр. 60). Иако се проблемска настава сматра неекономичном, њене предности су вишеструке јер доприноси повећању општег нивоа знања ученика, већу применљивост стечених знања, омогућава трајнија знања, виши степен трансфера. У проблемској настави преовладавају истраживачке методе које подстичу ученике да истражују, експериментишу, да самостално систематизују информације, да налазе различите одговоре и могућности у решавању проблема у настави, те се развијају

њихове креативне способности (Васиљ и сарадници, 2014). Решавање проблема у настави утиче и на формирање црта личности као што су упорност, мотивисаност, истрајност, самосталност (Веиновић, 2004). Као највеће предности Пољак (1977) истиче самовођење ученика и самоучење.

Слабости и недостаци проблемске наставе: проблемско учење не одговара одређеним типовима ученика, може се организовати само за градиво које има специфичну логичку структуру, проблеми и проблемске ситуације не стимулишу поједине ученике, могућност шаблонизације учења и поучавања (Муминовић, 2010). У савременој настави и образовању све мање се инсистира на стицању знања, а све више на развијању универзално применљивих интелектуалних способности, као инструмената за стицање знања и расуђивање о њима (Ђорђевић и Ђорђевић, 2016). Неопходно је посебно припремити наставнике и створити повољан амбијент за такво учење у настави. Савремена наставна средства и помагала дају изванредну могућност за овај начин учења и поучавања у настави различитих нивоа. (Муминовић, 2010) „Методичка литература, колико год била ажурна, не може одговорити на сва питања која свакодневно намеће наставна пракса у свом револуционарном кретању“ (Росандић, 1970, стр. 97).

2.4.1. Настава откривањем

Дефинисање појма. Учење путем откривања темељи се на принципу да се знање открива, да се оно не може ником дати. Ученик, дакле, сам открива и схвата битно у наставном садржају, а наставник му помаже спремајући наставне материјале који ће му на том путу откривања помоћи (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008б).

Постоје различите дефиниције учења путем открића, односно откривања, чему је разлог различито схватање појма откривања. Неки аутори акценат стављају на самосталност ученика у сазнавању и усвајању нових знања, неки на индивидуални рад ученика базиран на специјално програмираном материјалу и интеракцији са наставником, неки указују да се до спознаје долази властитим искуством. Учење путем откривања је руковођено учење у којем се ученик налази пред потпуно непознатим задатком, и мисаоним радњама, користећи претходно искуство, уз примену одговарајућих материјала и поступака, самостално открива решење (Радивојевић, 2016).

Путеви сазнања. Когнитивиста Џером Брунер, изразити поборник учења откривањем, сматра да се до сазнања долази уопштавањем – кроз процес прераде информација и формирања појмова. Учење, по њему, није само преношење знања са наставника на ученика него активан процес који подразумева разноврсне активности ученика и наставника. Ученицима би требало давати примере, водити их и подстицати на истраживање, треба им представити опште, а тек онда посебно, како би могли повећати трансфер знања, практично применити научено, развијати когнитивне способности, односно учинити учење смисленим (Радивојевић, 2016).

Вилотијевићи (2008б) наводе поделу модалитета откривања Р. Радовановића: откривање података посматрањем; откривање значења речи; решавање проблема практичном активношћу; откривање узрочно-последичних веза и односа; критичко читање и преиспитивање података; откривање својстава и појмова; откривање дефиниција.

Предности. Предности учења путем откривања огледају се у томе да ова настава омогућује индивидуализацију, појачава унутрашњу мотивацију, развија когнитивне способности, омогућава ретенцију знања, приближава ученицима методе научног истраживања (Радивојевић, 2016).

Граница између наставе откривањем и других врста наставе тешко је видљива – откривање је фаза проблемске, хеуристичке и развијајуће наставе (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008б).

2.4.2. Интертекстуално проучавање *Проклете авлије*⁴⁸

Ученицима појам интертекстуалности, односно везе неког текста са другим текстовима није непозната, а сада су имали прилике да је и сами истраже, пошто је интертекстуалност неопходан услов за потпунији доживљај дела. Интертекстуалност се успоставља на основу присећања којих постајемо свесни током читања (подсећање на другог аутора, на његове мисли, на мотив, лик) (Речник, 1992).

Овај проблем је теоријски решен, али ученицима није познат, зато је он за ученике проблем. Они ће, дакле, самосталним истраживањем, откривати оно што је већ откривено.

⁴⁸ Припрема за овакав начин рада подразумевала је извор и обимну литературу коју је ауторка користила: Андрић, 1990 – сви цитати преузети су из овог издања; Аврамовић, 1996, Башчаревић, 2003, Башчаревић, 2014, Радуловић, 2014, Ивон, 2012, Цацић, 1996б.

Задаци за интертекстуална проучавања:

1. *Мост на Жени* – упореди приповетку са повешћу „Проклета авлија“: ко прича причу, зашто, како је и када везир Јусуф дошао на идеју да помогне Жени, мотив тамнице, мотив непромишљеног говора;
2. *На Дрини њуприја* – упореди роман са повешћу „Проклета авлија“: структура, време, место дешавања, ликови, мотив лепоте, мотив непромишљеног говора, мотив жртве, мотив „моста“;
3. *О причи и причању* – смисао уметничког стварања; појам приче и причања; сазнајни, васпитни и естетски смисао уметности; Шехерезада; историјски романи и приче; чему служе уметност и књижевност;
4. *Разговор са Гојом* – судбина уметности и уметника у свету, ко је уметник, зашто је претеча Антихриста, где је истина;
5. *Ex Ponto* – повежи песме са деловима „Авлије“, упореди тему, мотиве, надахнуће;
6. *Библија* – прича о Каину и Авељу, жртвовање Сина човечијег, одрицање од Христа, покајање;
7. *Сеобе*, Милош Црњански – у средишту оба романа је прича о два брата – упореди их, историјске прилике, порекло, начин живота, судбине;
8. *Диоба Јакишића* – који мотив повезује народну песму и „Авлију“, у чему се огледају сличности, а у чему разлике;
9. *Процес*, Франц Кафка – мотив кривице, мотив побуне, страдање невиног, бирократија, тиранија, тоталитарно друштво;
10. *Прича о плавој џамији, Предео сликан чајем*, Милорад Павић – упореди Ћамила и неимара, мотив болести од самог себе;
11. *Једро наде*, Никола Маловић – упореди два дела, пронађи Карађоза у новом роману, свевидеће око, затвореност, тамницу.

Сваки ученик треба пажљиво да прочита „Проклету авлију“, ако још није, онда је и треба читати у светлу истраживачког задатка. Уколико је дело са којим се *Авлија* пореди мањег обима, прво прочитајте то дело, или, уколико је веће, подсетите се из бележака, па онда читајте лектуру и бележите шта сте прочитали. Те тезе, белешке, помоћи ће вам да кад се састанете и упоредите белешке и запажања, напишете есеје. Рад је групни гледе разговора, читања, расправљања, али есеје пишете самостално.

Есеј треба предати пре часа (ворд-документ), а на часу ћемо интерпретирати дело у светлу интертекстуалних истраживања.

Задаци су постављени на гугл-диску у форми гугл-документа како би се ученици могли уписати поред задатка који изаберу. Овакав начин рада подразумевао је не само читање *Проклете авлије* него и читање других дела, оних мањег обима у целости, а већих кроз белешке, јер су махом у питању дела која су раније рађена. Требало је да се прочита и једно савремено дело, што је такође урађено. Након читања дела, групног рада – истраживања и сарадње, ученици су имали задатак да индивидуално напишу есеј, како би своју припрему за час заокружили.

На часу су ученици, подстакнути и вођени наставниковом речју⁴⁹, уочавали и коментарисали везе између *Проклете авлије* и дела других аутора, као и везе унутар самог Андрићевог дела. Беседу *О причи и причању* повезивали су са Фра Растиславовим речима о Петровом причању, животни мото везира Јусуфа (Мост на Жепи) „У ћутању је сигурност“ са Петровим понашањем и уздржаношћу, а Јусуфову резигнацију да свака реч може донети зло са Ћамиловим страдањем. Мотив књиге не повезује само Петра и Ћамила у *Авлији* него се уочава и у *Ex Pontu*, прича о Џему и Бајазиту, древна је прича о два брата, два супарника, коју откривамо и у *Библији*, *Сеобама*, народној епској песми *Диоба Јакшића*. У Ћамиловим речима „Ја сам то“ не уочавамо само идентификацију са братом страдалником Џемом него и са Христом, невином жртвом, као и везу са *Разговором са Гојом*, односно богохулним уметником. Трагало се за мотивом тамнице, мотивом трагичне лепоте, непромишљеног говора, мотивом моста, промишљала власт и уређење државе (*Процес*, *Једро наде*), размишљало о религији, болести од самог себе (Павић, *Предео сликан чајем*), повезивали стихови из тамнице, из прогонства са Фра Петром, валијом, Карађозом, лепом Гркињом, искорачило се из Босне, из себе.

Након истраживања, есеја, рада на часу, уследио је и тест (прилог 14), са питањима заснованим на унутрашњој диференцијацији.

⁴⁹ Истраживања су, последњих година, истакла потенцијал разговора на часу, када он личи на дијалог међу вршњацима. И мада се препоручује наставницима да постављају већи број питања вишег нивоа (анализа, евалуација, стварање) и дивергентних питања (на која постоји много могућих одговора), и конвергентна питања (постоји само један тачан одговор) могу бити ефикасна. Различити обрасци одговарају различитим ученицима. За млађе ученике и оне са слабијим способностима најбољи образац су једноставна питања која омогућавају велики број тачних одговора, док за ученике високих способности укључује тежа питања са оба нивоа и више критичких повратних информација. (Бернс и Мајхил, 2004; према Вулфолк и сарадници, 2015) Како би ученици овладели вештинама критичког мишљења и решавања проблема, морају вежбати, треба им време да размисле о одговорима. Истраживање нас упозорава да наставници у просеку на одговор ученика чекају само једну секунду. (Роу, 1974; према Вулфолк и сарадници, 2015).

2.4.3. „(Не)обичне приче о двојници браће“

Велики пројекат „(Не)обичне приче о двојници браће“ започео је радом на *Проклетој авлији* Иве Андрића, а обухватио сва дела у којима препознајемо мотив супротстављене браће, а раде се у 4. разреду средње школе: *Хамлет*, Вилијама Шекспира, *Злочин и казна*, Фјодора Достојевског, *Дервиш и смрт*, Меше Селимовића, *Корени*, Добрице Ћосића. Пројекат се завршио радионицом „Трагом архетипа“.

Пошто смо Андрићеву *Авлију* интертекстуално проучавали, циљ нам је био да свако следеће дело проучавамо проблемски, али на другачији начин. У раду на роману *Дервиш и смрт* применили смо грозд-методу, с тим да смо је мало прилагодили⁵⁰. Требало је да ученици размисле код куће о улогама у којима се Ахмед Нурудин кроз живот нашао. На часу смо све улоге пописали и формирали грозд, разврставајући записе – зрна у две групе. Граничник је био братово хапшење и смрт. Ученици су навели следеће улоге: сељак, шејх, дервиш, брат, проповедник, саговорник, помагач, син, пријатељ, саборац, затвореник, жртва, осветник, кадија, војник, љубавник, отац, заштитник, обожавалац, супарник, побуњеник, издајник. Наводећи једну по једну и разврставајући је, дискутовало се о ситуацији или ситуацијама у којој се испољила, како се испољила. Следећи Нурудинову мисао да човек није оно што мисли него оно што чини, покушавали смо оно што је он о себи мислио упоредити с оним што је заиста био – што је чинио.

Након интерпретације Селимовићевог романа оба одељења, и експериментално и контролно, учествовала су у дебати⁵¹ „Шта сам ја сад?“. Афирмацијска екипа заступала је став да је Ахмед Нурудин закржљали брат, а негацијска да није, односно да је добар брат. Ученици су, припремајући се за дебату, додатно истраживали текст, трагајући за аргументима којима ће поткрепити свој став, али и побити аргументе супротстављене екипе. Сматра се да је развој критичког мишљења највећа добит дебатована, али оно подстиче и развој комуникацијских вештина, социјалних вештина, културу дијалога, трпељивост, вредновање информација и др.

⁵⁰ О грозд-методи више у делу Критичко мишљење.

⁵¹ Дебата је расправа, чврсте, унапред одређене структуре, на задату тезу, у којој екипе бране своје ставове. Постоје различити формати дебате, а ми смо се определили за Карл Попер формат.

Како смо *Злочин и казну* проучавали као роман лика, расправљајући о генеалогичкој злочина, расколу у главном лику⁵², мудрости у понижењу, љубави, преображају, обнови, последњи час са Достојевским (3. час) посветили смо лику. Текст о књижевном лику, његовом месту у делу, подели на главни лик, споредне (гласник, повереник, резонер) и поменуте ликове, значењу речи карактер, типу, лику и карактеру, типовима карактеризације (директна, самокарактеризација, индиректна, вербална, метафоричка, симболичка, етичка, психолошка, социолошка, говорна), о позитивном и негативном јунаку, као наставни листић⁵³ добиле су све групе. Група је било онолико колико смо ликовима желели анализирати: Раскољников, Разумихин, Софија, Дуња, Мармеладов, Лужин, Порфирије Петрович. Број група зависи и од величине одељења јер је пожељно да групе имају 3–4 члана. Сви су имали исти задатак: да утврде да ли је књижевни лик који разматрају лик, тип или карактер, којим се типовима карактеризације аутор служио у грађењу лика, поткрепљено примерима за сваку тврдњу, да ли је у питању позитивни или негативни јунак, и да то и докажу (прилог 15).

Наставни листићи кориштени су и у раду на роману *Корени* Добрице Ћосића. Шест група проучавало је проблеме разврстане у шест различитих задатака: 1. група бавила се грађом, националним и породичним планом романа; 2. група питањем порекла и наследника, односно коренима породице Катић; 3. група композицијом романа; 4. ликовима Кате и Ањима; 5. ликовима браће Ђорђа и Вукашина; 6. ликом Симке и 7. језичко-стилским особеностима романа.

Последње дело које смо у овом пројекту радили је Шекспирова трагедија освете – *Хамлет*. У покушају да објаснимо Хамлетово понашање трагали смо за узроцима одлагања освете, растројства, одвратности према женама, самоиспитивања, самооптуживања. Посматрали смо Хамлета у односу на друге ликове и самосвојно. У овој трагедији много је младих несрећних ликовима, али је само Хамлет трагичан. Покушали смо да одговоримо и на то питање.

Пројекат је завршен педагошком радионицом „Трагом архетипа“ у којој су учествовали ученици четири одељења сомборске техничке школе. Ученици су

⁵² Ученици су сами уочили постојање двојице у једном Раскољникову, раскол, расцеп у њему, следећи ону народну: „Ако немаш непријатеља, мајка ти га је родила.“ Тако је и роман Достојевског ушао у пројекат који обједињује дела са мотивом двојице браће.

⁵³ Наставни листићи су једноставна наставна средства која се углавном користе у индивидуалној и индивидуализованој настави. На сваком листићу се налази један или више проблема – задатака и служе за обраду проблемских садржаја (Енциклопедија, 1989).

подељени у групе по књижевним делима: *Сеобе, Авлија, Злочин и казна, Дервиш и смрт, Корени, Хамлет*, тако да су постојале по две групе за свако дело. Свака група (а у свакој је било по 5 ученика), рад је отпочела избором ликова које ће анализирати (5-6). Дакле, требало је у одређеном лику препознати архетип, приписати му га, објаснити, навести како се испољава, односно доказати. Свака група добила је папир А1 формата, попис архетипа (прилог 16), оловке и фломастере. Ученици су наизменично читали резултате истраживања, а ученици 2. групе са истим задатком, допуњавали су попис или давали још подробнија објашњења. Када су сви представили своја открића, требало је пронаћи доминантни архетип и ученици су закључили да је то архетип жртве. Када смо их питали да наведу шта је то што је утицало да већина књижевних ликова о којима смо читали и расправљали постану жртве, одговор је био – власт и моћ!

Након свега уследио је писмени задатак на којем су се ученици могли одредити за једну од две теме:

1. (Не)обичне приче о двојици браће;
2. Друго време, други људи, али дилема је иста: бити ил' не бити.

2.5. ПРОГРАМИРАНА НАСТАВА

Дефинисање. Програмирана настава, настала на темељу бихевиористичке теорије у послератном периоду, јесте настава у којој су садржаји логички структурирани, издељени на мање делове, а које ученик самостално савладава, добијајући повратне информације о свом напретку, темпом који му одговара (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008г). То је „таква настава у којој ученици самостално обрађују програме којима су подробно утврђени садржаји и начини учења, укључујући и поступке обавештавања о постигнутим резултатима (М. Баковљев, 2005, стр. 117).

Пошто наставник мисаоно води ученике, програмирана настава користи позитивне одреднице хеуристичке наставе, али зато што подразумева да сваки ученик, у складу са својим индивидуалним могућностима, усваја наставни садржај, ова настава иде и даље од хеуристичке (Пољак, 1977).

Појмови. Основни појмови у програмираној настави су:

1. програм (чињенице и појмови које ученици треба да савладају);

2. тема (садржајна, логички структурисана целина из наставног програма);
3. секвенца (логички структурисан део теме);
4. чланак (најмања јединица програмиране наставе, основна садржајно-логичка целина коју ученик треба савладати савладавајући задатак. Чланак чине основна информација, задатак, простор за решавање задатка, повратна информација. Зовемо га још и порција, доза, корак);
5. алгоритам (образац, прецизно упутство за решавање задатка) (Вилотијевић, Вилотијевић, 2008г).

Програми. Разликују се три врсте програма за ову врсту наставе: линеарни, разгранати и комбиновани. Аутор линеарног програма, Скинер, поређао је чланке праволинијски: сви ученици решавају исте задатке, самостално, постављеним редом, али својим темпом, зависно од предзнања и сазнајних могућности. Недостатак је што је тако градиво одвише уситњено, морају се решити сви „кораџи“, обавезује ученике да се крећу праволинијски. Овај програм индивидуализује ритам савладавања наставног градива, али не уважава разлике у способностима (Вилотијевић, Вилотијевић, 2008г).

Разгранати програм који је створио Краудер, отклања недостатке линеарног програма, па иако су чланци поређани праволинијски, иду и скоковито и бочно, а има и више одговора, ученик бира онај који сматра тачним. Тако ученик може неке задатке (чланке) које зна прескочити, а уколико неки не зна, добија додатну информацију из бочног чланка. Разгранати програм омогућује и индивидуализацију темпа и диференцијацију наставних садржаја и поступака. Слабост се огледа у томе што неки ученици „погађају“ одговор, не решавајући задатак.

Комбиновани програм је спој линеарног и разгранатог програма који би требало да одстрани слабости и уједини предности једног и другог. У линеарни програм се уносе елементи разгранатог да би се, донекле, диференцирали садржаји и поступци учења (Вилотијевић, Вилотијевић, 2008г).

Ђорђевић (према Вилотијевић и Вилотијевић, 2008г, стр. 7) истиче и програм у сликама као специфичан вид програмиране наставе. Претежно се користе фотографије и цртежи, али и скице, табеле, графикони, шеме, географске карте и сл.

Поступак. Према Мијановићу (2002) поступак програмирања најчешће подразумева: 1. избор градива за програмирање⁵⁴; 2. дефинисање оперативних

⁵⁴ Треба узети у обзир погодност градива за програмирање, потребу да се баш то градиво програмира, техничко-технолошке претпоставке, склоности програмера (Мијановић, 2002).

задатака⁵⁵; 3. израда инструмената за контролу успеха; 4. уважавање предзнања и других особина ученика⁵⁶; 5. анализа и систематизација градива; 6. конципирање чланака и обликовање програмиране секвенце; 7. експериментална провера и ревизија; 8. евалуација и 9. упутства за примену програмираног материјала. Успешност програмиране наставе зависи од квалитета припремљеног програмираног материјала, флексибилних техничких могућности и употребљених машина за учење, те стручности и дидактичко-методичке оспособљености наставника. Како ће машина реаговати у одређеној ситуацији, зависи од квалитета унапред дефинисаног програма по коме он функционише. То понашање није условљено само њеним техничким могућностима, већ и стручношћу програмера, који у фази програмирања предвиђа могуће реакције ученика, с једне стране и техничког уређаја с друге стране.

Предности и слабости. Досад је програмирана настава дала добре резултате, али, наравно, није превазишла све слабости традиционалне наставе. Она омогућује: индивидуализовано учење, самосталан рад, напредовање сопственим темпом; сталну контролу и отклањање слабости; добру мотивацију и самопоуздање ученика; објективно вредновање рада ученика и наставника; рационализацију процеса учења и уштеду времена (Вилотијевић, Вилотијевић, 2008г). Благовремена и исцрпна повратна информација мотивише ученике, програмирана настава пасивном учењу супротставља активно учење (Баковљев, 2005).

Ова настава је пре репродуктивна него стваралачка. Њоме се усвајају чињенице, а не уочавају узрочно-последичне везе, не решавају проблеми и сл. Интеракција је сведена на ученика и програмирани садржај, нема међуученичке комуникације, ни комуникације наставник – ученик. Иако се полази од претпоставке да се сви садржаји могу програмирати, пракса је показала да је највише програма из математике, природних наука и језика. Иако није довела до великог преокрета, програмирана настава је допринела побољшању процеса учења, подигла је просек успешности, рационализовала рад у учионици и помогла слабијим ученицима да буду успешнији. Она мање одговара способнијим и старијим ученицима (Вилотијевић, Вилотијевић, 2008г).

⁵⁵ Кључна претпоставка за израду квалитетног програма (Мијановић, 2002).

⁵⁶ Заснива се на објективним способностима и знањима, социјалном стању појединца и расположивој мотивацији за рад и учење (Ibidem).

2.5.1. Велико слово

Програмирана лекција о правилима писања великог слова налази се на мудл-платформи електронске учионице Средње техничке школе у Сомбору. Како у е-учионици постоје различити курсеви за стручне предмете, ученици врло брзо постану њени корисници и упознају се са е-окружењем. У е-учионици смо направили курс Правопис српског језика (<http://tehnickaso.edu.rs/moodle26/course/view.php?id=19>) са свим темама: велико слово, гласовне промене, спојено и одвојено писање речи, интерпункција, скраћенице, транскрипција, а додали смо и дигитални правопис, односно правила писања када се користимо рачунаром или пишемо на мрежи (прилог 17).

Да би се конструисала једна програмирана лекција или више њих, не морате бити програмер – мудл-платформа је осмишљена тако да вам у томе помаже, али морате познавати мудл.⁵⁷ Платформа нуди могућност избора различитих ресурса и активности. За модул Велико слово одабрана је лекција са гранањем, у ствари разгранати програм, затим тест и форум.

Лекција са гранањем нуди различите путање, односно омогућује аутору да на крају чланка постави различите типове питања (вишеструки избор, спаривање, кратак одговор, тачно/нетачно и др.) и понуди одговоре. У зависности од изабраног одговора, ученици напредују или стагнирају: уколико је одговор тачан, иду даље кроз лекцију, уколико није, остају на истој страни или се враћају уназад, како би проучили правило поново и могли да препознају тачан одговор (прилог 18). Кретање кроз лекцију је индивидуално – ученици уче сопственим темпом. Овакав начин рада тако омогућава потпуну индивидуализацију.

Тест може да садржи различите типове питања, може се решавати више пута, може се ограничити време решавања, оцењивање је аутоматизовано, као и бележење оцена (прилог 19). Наш тест се састоји од 20 питања (прилог 20), може се решавати двапут, с тим да је коначан број бодова просечан и решавање може да траје највише 30 минута. Сваки пут када неки ученик решава тест, редослед питања се измеша.

Форум служи за комуникацију и дискусију, омогућава сарадњу и вршњачко учење. Може се користити и за објављивање важних обавештења, за подршку наставника и сл.

⁵⁷ Ауторка је похађала неколико семинара како би се обучила за креирање курса у мудлу.

Прва тема правописа посвећена је великом слову и ученици 1. разреда средње школе, који су са правилима писања великог слова већ упознати, правописна знања обнављају и продубљују.⁵⁸ Лекцију могу отворати и проучавати колико год пута им је потребно, у време када им то одговара (уз поштовање рокова и договора с наставником).

Програмирана настава на мулти-платформи омогућаје ученицима побољшање језичке писмености, али и дигиталне, као и функционалне писмености. Једном када наставник конструише наставно средство, оно је дуготрајно доступно. Лакша је проверљивост знања и напретка ученика.

2.6. ПРОЈЕКТНА НАСТАВА

Историјат. Зачетник и утемељивач пројектне наставе, амерички филозоф и педагог Џон Дјуи (засновао инструментализам – посебну врсту прагматизма), сматрао је да је проблем у томе како ће људи научити да овладају окружењем и да га промене, и у коју сврху да га промене, а не како ће упознати окружење (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008е). Идеје Џона Дјуија разрађује Вилиам Килпатрик као пројект-методу: укида распоред часова, наставне предмете, школско звоно, напушта форму лекција и одговарања, тестирање, оцењивање (Гомбар, 2011). Први пут ју је реализовао пре Првог светског рата, најпре у школи-вежбаоници Колумбија универзитета у Њујорку (Педагошка енциклопедија, 1989). Килпатрик предлаже четири врсте пројеката: а) конструктивне пројекте (ручни радови, драматизација...); б) естетске пројекте (читање песама, слушање музике...); проблемске пројекте (закључивање, уопштавање...); специфичне наставне пројекте (читање, писање...) (Санадер и Санадер, 2014).

Реч пројектовање је у дидактици првобитно значила активност ученика засновану на бирању и планирању, која се врши у условима сличним стварном животу, а не у школи: активност ученика у настави; вођење рачуна о принципима учења; морално-васпитни ефекат учења (Жлебник, 1983).

У другој половини 20. века интересовање за пројектну наставу све је веће и у САД и у Европи, све више се пажња обраћа на учење путем откривања, смислено

⁵⁸ У креирању лекције и теста кориштен је Правопис српског језика (Пешикан, Јерковић и Пижурица, 2010), као и граматика за 1. разред (Јомпар, 2012).

учење с разумевањем, наставу усмерену на ученика и демократско васпитање (Висковић, 2016).

Од првобитног Дјуиевог концепта, који је даље развио Килпатрик, пројектна настава је прошла дуг пут. Иако је била замишљена као универзални начин рада, дидактичка теорија и пракса дали су јој право место. Данас је јасно да би школе требало да организују образовно-васпитни рад као комбинацију пројектне наставе и других врста наставе, не искључиво пројектне (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008е).

Појмовно одређење. Постоји више дефиниција пројектне наставе, али све се базирају на решавању проблема, истраживању, самосталном раду ученика, интеракцији ученика и наставника, с циљем доласка до спознаја и резултата. Једна од обухватнијих је дефиниција М. Циндрић (2006, стр. 34), која пројекат посматра као „комплексан задатак базиран на изазовном и интересантном питању или проблему, који тражи од ученика да постави истраживање, истражи, ријеши проблем кроз дужи временски период и донесе коначни продукт који се јавно презентира.“ Пројектна настава заснива се на заједничком, сарадничком и партнерском учењу, прикладна је за остваривање сложених циљева учења, подстиче развој истраживачких, комуникацијских, организацијских и критичких способности ученика (Фабијанић, 2014).

Како не постоји јединствена дефиниција или теорија пројектне наставе, тако не постоји ни јединствен назив. У литератури се јављају следећи: учење усмерено на пројекат, пројектно учење, пројектна настава, пројектна метода или пројектни рад – отуда и различити покушаји дефинисања. Концепт пројектне наставе још увек није разрађен – и садржај и обим појма пројектне наставе остали су у великој мери неодређени. Ипак, последњих деценија привлачи све већу пажњу, јер се учење измешта из учионице, а пројектна настава развија и кључне компетенције као што су сарадња и способност самосталног решавања проблема (Зобеница, 2016).

Одлике, етапе и поделе. Пројектна настава захтева више времена од традиционалне наставе, али омогућује самостално стицање знања оном брзином која одговара сваком ученику, као и развој различитих вештина: вештине планирања, организовања и спровођења истраживања; закључивања и доношења одлука; писаног и усменог изражавања и сл. Знање се не задржава памћењем већ се стиче размишљањем, планирањем и организовањем, применом искустава и раније стечених знања (Гомбар, 2011).

Пројектна настава усмерена је на свет ученика, усклађена са њиховим интересовањима, одликује је друштвена релевантност пројеката, усмереност на конкретан циљ, висок ниво самоорганизације и самоодговорности ученика, примена сарадничког учења, усмереност на резултат, односно продукт рада, интердисциплинарни приступ (Зобеница, 2016).

Иако не постоји један модел реализације пројектне наставе, она би се могла рашчланити на следеће етапе: проналажење теме пројекта, одређивање циља, истраживачки план (подела ученика на групе, подела задужења у групи, избор материјала и методе рада, место и време рада), извођење истраживања, представљање пројекта, вредновање пројекта (Гомбар, 2011; Циндрић, 2006).

Пројекти се, према времену трајања истраживања деле на: дневне, недељне, месечне, полугодишње или годишње; према броју укључених субјеката на: индивидуалне, у пару, групне, разредне (одељењске), школске; а према методама рада на: теоријске, експерименталне и комбиноване (Циндрић, 2006). Дакле, с обзиром на трајање, разликују се микропројекти (трају углавном један наставни час) и макропројекти (трају неколико дана или недеља, могу обухватити више наставних предмета или наставних подручја) (Зобеница, 2016).

Де Зан наводи још једну поделу чији је критеријум намера пројекта: процес-пројект (циљ је усмерен на ток и поступак, а примарно је стицање вештина планирања, опажања, проналажења доказа и сл.) и продукт-пројект (усмерен на стицање знања, рад почиње описивањем коначног продукта, а затим ученици и наставник траже путеве остварења тог плана) (Де Зан, 2001; према Циндрић, 2006). Пројекатски задаци могу бити: структурирани (учитељ задаје тему, обезбеђује највећи део потребног материјала, одређује методологију анализирања података и презентацију резултата), неструктурирани (ученици потпуно самостално бирају тему, сами набављају материјал за рад, сами дизајнирају, изводе, анализирају и представљају резултате свог рада на тему коју су сами изабрали и користећи податке до којих су сами дошли) и полуструктурирани (истраживачко поље и методологија су задати, али се од ученика захтева много самосталности и одговорности у раду) (Гомбар, 2011).

Вредновање. Врло је тешко процењивати резултате пројектне наставе. Требало би користити исте стандарде за веома различите пројекте, а није дефинисано ко треба да оцењује рад: ментор или нека независна особа; шта се тачно оцењује, колики је удео онога што се оцењује у коначној оцени; да ли се оцењује резултат, начин извођења пројекта, поступак, техника, презентација, сарадња и сл. (ВЕТ, 2011).

Ако је пројекат структуриран, акценат процене требало би да буде на тачности добијеног резултата, односно производа, успешности његове презентације, сарадњи и солидарности међу члановима групе, односно степену самосталности (ако је у питању индивидуални рад). Код полуструктурираних и неструктурираних пројеката се, уз резултат, оцењује и начин извођења пројекта, поступци, технике, методологија рада, сложеност изведеног задатка, вештина повезивања и примене наученог, презентација резултата, сарадња у групи (пару). У вредновање пројектних задатака треба укључити и саме ученике, јер се тако код њих развија критичност према туђем раду, али и самокритичност и осећај одговорности према сопственом раду. Начин оцењивања може бити нумерички, описни, или комбинација претходна два (Гомбар, 2011).

Као и код других савремених наставних модела, циљ пројектне наставе је осамостаљивање ученика у раду, развијање одговорности за реализацију пројекта, развој социјалних и комуникацијских вештина, развој дигиталне писмености, стицање дуготрајног знања, вештина и навика примењивих у свакодневном животу. За истраживање се може употребити све што је ученицима ново и непознато јер је у пројектној настави нагласак на откривању нових чињеница за ученика, уз стицање различитих вештина.

Улога наставника у пројектној настави. Рад наставника на пројекту претходи учениковом раду и обухвата неколико фаза: одабир основне теме пројекта, одређивање образовних достигнућа која пројектом морају да стекну, упознавање ученика са пројектом, одређивање подршке и помоћи која је потребна ученицима за успешан рад на пројекту, одређивање временског периода у којем ће се пројект обавити, консултације са ученицима, вредновање наученог у пројекту и рада на пројекту (Гомбар, 2011).

Наставник, дакле, поставља циљеве и задатке за одабрану тему; подстиче ученике на истраживање; помаже ученицима у изради пројекта; води процес планирања без давања упутстава; предлаже савремене садржаје и методе; подстиче социјализацију ученика и са њима критички вреднује резултате (Фабијанић, 2014).

Наставник ученике оспособљава за рад на пројектима помоћу давања упутстава ученицима како да направе план, како да одреде време израде за поједине фазе пројекта, обавља консултације са ученицима, јасно изражава своја очекивања од ученичких радова, информисе ученике о начину вредновања пројекта (Гомбар, 2011). Фабијанић (2014) додаје још и да ученици иницирају рад у складу са својим

интересима и способностима; активно планирају ток рада; траже решење проблема; учествују у самооцењивању и вредновању резултата рада.

Предности и слабости. Висковић (2016) наводи да спроведена истраживања указују како пројектна настава позитивно утиче на разумевање садржаја учења и развој критичког мишљења, те решавање проблема у сарадничком раду, као и да доприноси повећаној мотивацији ученика.

Предности примене пројектне наставе: омогућава ученицима примену стечених знања (што је један од васпитно-образовних циљева који се најређе остварују у нашој школској пракси); омогућава боље разумевање научне дисциплине у којој се ради; развија и вежба више когнитивне функције код ученика (организовање, анализу, синтезу, евалуацију); мотивише ученике за учење и рад; има велики утицај на трансфер знања и способности; то је бољи, комплетнији, информативнији начин оцењивања ученика, посебно на вишим нивоима школовања; ученик има много више одговорности за сопствено учење и много активнију улогу; развија сарадњу, солидарност и подстиче другарство међу ученицима (Гомбар, 2011), доприноси стицању кључних вештина демократског друштва; подстиче на учење кроз деловање, чиме успех учења има префикс одрживог (ВЕТ, 2011), представља изазов наставницима и школама (Висковић, 2016), време израде пројектне наставе, посебно оне која се изводи изван школе, не мора бити, и није ограничено (Циндрић, 2006).

Слабости пројектне наставе су: неекономичност, почетна несналажљивост ученика, отежано истовремено праћење рада свих група/парова ученика, додатни материјални трошкови (Гомбар, 2011); захтевнија је за ученике од традиционалне наставе: ученици морају бити самосталнији, преузимати иницијативу, доносити одлуке; преглед карактеристика рада у разним типовима и облицима рада; захтева пажљиво дизајнирање проблема за рад; захтева додатно праћење тока рада од стране наставника, његову припремљеност за вођење активности овог типа; оцењивање овакве врсте рада тражи више времена и теже је од класичног (ВЕТ, 2011).

Пројектна настава се у Србији најчешће користи у настави друштвених предмета у нижим разредима (Гомбар, 2011) или техничког и информатике (Санадер, 2014), али још увек није заживела у потпуности (Зобеница, 2016).

2.6.1. „Дон Кихот“

Истраживање је започело управо пројектом „Дон Кихот“ у Средњој техничкој школи у Сомбору, у мају 2015. године. Ученицима је понуђено да једно дело из епохе хуманизма и ренесансе ураде пројектно и они су се одлучили за Сервантесов роман. Овом малом одељењском пројекту циљ је била свеобухватна интерпретација дела⁵⁹, која, на редовним часовима предвиђеним за обраду, не би била могућа, изузев предавачком методом.

Задаци су две недеље пре рада на часу постављени на гугл-диск у форми гугл-документа. Гугл-диск омогућује дељење садржаја, сарадњу и комуникацију, што нам је у раду на пројекту користило. Уз диференциране полуструктуриране задатке нашло се и упутство за израду, уколико су се са методама сусрели по први пут. Уз сваки задатак записан је и број ученика који се за њега могу пријавити. За 11 типова задатака пријављивало се 26 ученика, тако да су неки радили индивидуално, а неки групно. Они који су радили групно делили су задужења унутар групе и сарадњу усмерили ка заједничком циљу.

Задаци:

1. Карактеролошка таблица

Треба се позабавити ликовима и попуњавати колоне док читате. Дакле, упишите име лика, портрет (изглед, одећу и сл.), карактер (особине) и поступке (понашање лика у одређеној ситуацији – ако је краће може цитат, а ако је дуже, онда препричано).

Лик	Портрет	Карактер	Поступци

Ако ћете се бавити само Дон Кихотом и Санчом Пансом, за овај задатак могу се пријавити **два ученика**.

⁵⁹ Наставник је, у припреми задатака, теста и часа, имао методичку помоћ: карактеролошке таблице - Јакшић Провчи (2001); двоструки дневник читања, чинквина, књижевно писмо, препорука – Сабљић (2011). Посебна инспирација дошла је, наравно, из дела – Сервантес (1964). Цитати у тесту преузети су из овог издања.

2. Израда рекламног плаката за књигу (уз објашњење)

Плакат можете израдити у неком електронском алату (глогстер или неки други), а можете и на папиру. Важно је да објасните све елементе употребљене на плакату: боје, облике, симболе, текст (ако будете додали) и сл.

За овај задатак могу се пријавити два ученика.

3. Драматизација једног дела романа

Одаберите ситуацију или обједините неколико њих у драмску сцену. Дакле, напишите дијалоге, представите ликове кроз дидаскопије, искажите сукоб.

За овај задатак могу се пријавити три до четири ученика.

4. Чинквина

Чинквина или петостих је једноставан облик сажимања књижевног дела.

Поштујте следећа правила при писању чинквине:

- у 1. реду именицом представите тему;
- у 2. реду помоћу придева опишите тему у две речи;
- у 3. реду именицама (може глаголским) опишите радњу;
- у 4. реду фразом од четири речи опишите осећања везана уз тему;
- у 5. реду синонимом сажмите тему!

Треба написати чинквину за свако поглавље које сте прочитали.

За овај задатак могу се пријавити три ученика.

5. Књижевна писма

Књижевно писмо вам нуди прилику да писањем изразите своје утиске о неком књижевном тексту. Осећаје и мисли које је текст у вама изазвао треба што верније пренети у облику писма. Задатак је индивидуалан, али може се радити и у пару. Писати можете: књижевном лику, аутору дела, у име једног књижевног лика другом лику из истог дела, лик аутору дела.

За овај задатак могу се пријавити два ученика.

6. Стрип

Одаберите једну или више Дон Кихотових авантура и представите их помоћу стрипа (бит стрипс или неки други програм).

Овај задатак може се радити у пару.

7. Сонет

У Дон Кихотово име напиши сонет (поштујући законитости у грађењу сонета) Дулсинеји од Тобоза или, у зависности која си поглавља читао/читала, у име неког другог лика из романа.

Задатак за један до два ученика.

8. Новине

На основу прочитаног направите новине, напишите чланке: истражите 17. век у Шпанији – који су историјски догађаји важни на почетку века, шта се најчешће јело, каква је била мода; напишите чланак о витезовима; чланак о витешким романима; известите о првој књизи *Дон Кихот* (можете користити једноставне програме за прављење новина, на пример Мајкрософтов публишер).

Задатак за три ученика.

9. Филмић

Напишите сценарио и снимите филмић од неколико минута, користећи једноставне програме (муви мејкер на пример). Можете се послужити фотографијама, доступним карикатурама, филмовима и сл. Испричајте нам своју причу о Дон Кихоту.

Напишите сценарио и снимите филм о Сервантесу с акцентом на његовом роману.

Задатак за два ученика.

10. Игрица

Помоћу програма пауер поинт, или неког другог, на основу прочитаног направи интерактивну игрицу и испрати Дон Кихота и друге јунаке.

Задаци за четири до пет ученика.

11. Препорука

Одушевљени *Дон Кихотом* пишете препоруку за читање, служећи се речником и конструкцијама уобичајеним за ваш узраст и свакодневну комуникацију, тако да ће ваши познаници пожелети де га прочитају.

Задаци за два ученика.

За време извођења истраживања наставник је ученицима био доступан, уколико би им била потребна помоћ или подршка, до тачно договореног рока када би

задаци требало да буду готови и електронски предати. Након тога наставник вреднује задатке и планира час – пошто се не могу представити сви урађени задаци, наставник врши избор, тако да сваки ученик добије прилику да представи свој рад (прилог 21 – плакат).

Након представљања резултата и вршњачког учења, ученици са наставником вреднују пројекат, након чега следи тест (прилог 22).

2.6.2. „Е-ћуприја“

Пројекат „Е-ћуприја“ састојао се из три фазе: избор теме и метода; затим истраживање и на крају представљање резултата. Прва фаза била је најдужа јер је требало осмислити задатке, изабрати методе и поступке⁶⁰ који ће подстаћи пројектни циљ – читање Андрићевог романа. У време свеопште кризе у друштву, па и кризе читања (што је међусобно условљено, верујемо), врло је тешко мотивисати младе да читају, да бирају исправно. Тешко је и кад је у питању дело мањег обима, а камоли овакво, на сваки начин, капитално дело. Поучени искуством старијих и ученици ће често одабрати лакши пут: читање одломака, препричаних верзија на интернету и сл. Зато је један од циљева, везан уз главни, и био осмислити такве задатке за које ће ученици откривати решења читањем, а с друге стране учинити их изазовним и привлачним, како не би изазвали отпор и инат.

19 група задатака могле би се, условно, разврстати у две веће групе: **задаци везани уз фабулу и задаци везани уз ликове:**

1. Двоструки дневник

Пажљиво и промишљено читајте и оно што сте прочитали повежите са собом и питањима која вас занимају. Читање текста и писање двоструког дневника мора се обавити ван наставе, у учионици се о тексту и дневницима расправља.

Како се води двоструки дневник: на једној страни се пише цитат, а на другој коментар.

Цитат	Коментар

⁶⁰ За припрему пројекта „Е-ћуприја“ ваљало је консултовати обимну стручну и методичку литературу: Башчаревић, 2012, Ботић, 2013, Марковић, 2012, Радуловић, 2011б, Радуловић, 2014, Савић, 2012, Цацић, 1996а, Цацић, 1995, Илић, П., 1992; Сабљић, 2011. Међутим, увек нам је и полазиште и извориште само дело: Андрић, 1962.

Сви ученици ће водити дневник читања (могу и двоструко вођени дневник), али само неки ће то обавезно урадити на нов начин (два до три ученика).

2. Оса времена

Једноставан алат који омогућава да се дуг временски период представи на једној оси, да се на њој нађу сви важнији догађаји, ликови, уметну фотографије, текст, линкови, музика и сл. (<http://www.timetoast.com/> - линк до програма који је користио један ђак раније – ово је његова оса времена за „Сеобе“ <http://www.timetoast.com/timelines/585567>, али има и других <http://vebciklopedija.weebly.com/105410891077-1074108810771084107710851072.html>)

Задатак за три ученика.

3. Фабуларна пирамида

- једноставни облик сажимања књижевног дела

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Фабуларну пирамиду успешно ћете конструисати следећи правила:

- у 1. реду наведите име јунака;
- у 2. реду опишите јунака у две речи;
- у 3. реду опишите место радње у три речи;
- у 4. реду опишите тему у четири речи;
- у 5. реду опишите први догађај у пет речи;
- у 6. реду опишите други догађај у шест речи;
- у 7. реду опишите трећи догађај у седам речи;
- у 8. реду опишите расплет (разрешење проблема) у осам речи.

Треба направити пирамиду за цео роман, а онда и посебно за свако поглавље.

Ово је задатак за три ученика.

4. Чинквина

Помоћу чинквина (петостиха) сажмите књижевно дело.

Поштујте следећа правила при писању чинквине:

- у 1. реду именицом представите тему;
- у 2. реду помоћу придева опишите тему у две речи;
- у 3. реду именицама (може глаголским) опишите радњу;
- у 4. реду фразом од четири речи опишите осећања везана уз тему;
- у 5. реду синонимом сажмите тему!

Треба написати чинквину за цео роман, па онда и за свако поглавље. У прилогу постоји пример и детаљно упутство за писање чинквине.

Задатак за три ученика.

5. Социограм

Социограм визуелно представља односе међу ликовима књижевног дела. У социограму се можете служити различитим симболима, облицима, сликама, бојама, типовима стрелица и сл. Може се урадити социограм за цело дело или за поједина поглавља.

Како изгледа социограм: главни лик је смештен у средиште, а остали ликови око њега, просторни размештај ликова треба указивати на њихов однос према главном лику, али и њихове међусобне односе, различитим типовима стрелица може се указивати на њихове везе (пријатељ – непријатељ, подређеност – надређеност, снага – слабост итд.) Рад ће олакшати израда папирића с именима и прављење костура социограма, касније он изгледа као плакат.

Упутство за израду социограма:

- главни лик се смешта у средиште приказа;
- ликови би требало да буду просторно удаљени у складу са психолошко-емоционалном дистанцом међу њима;
- симболи, облици и величина приказаног лика могу метафорички приказивати његов карактер, важност, снагу и сл.
- смер односа међу ликовима илуструје стрелица;
- природа односа се такође може изразити стрелицом или цртом (таласаста, испрекидана, дебела и сл.);
- можете сами направити легенду;

- ликови који подржавају лик и они који не подржавају лик не треба да буду на истом положају;
- атмосфера/тема могу да се илуструју бојом, симболима.

Уколико вам буде тешко да цео роман представите помоћу једног социограма, можете то урадити и другачије: представити две туђинске власти помоћу два социограма или за поједина поглавља по један.

Било би интересантно направити социограм у облику моста 250 корака – 24 поглавља, ликови везани за капију, средишњи стуб и сл.

Задатак за два до три ученика.

6. Табела ликова

Задатак је позабавити се ликовима. Ако будете бележили све ликове, то ће бити огроман посао, тако издвојите најважније, неколико по поглављу.

Ко	Кад	Где	Шта	Како	Зашто	Глава

Задатак за једног ученика.

7. Карактеролошка таблица

Позабавите се карактером најважнијих ликова, почев од моста, наравно. Ако из сваког поглавља издвојите по један лик, уз мост, биће их 25.

Лик	Портрет	Карактер	Поступци

Задатак за једног ученика.

8. Т-таблица

Роман има 24 поглавља, али на два неједнака дела га деле период турске (првих 8 поглавља) и период аустроугарске владавине (осталих 16 поглавља). У оба дела дешавају се догађаји и јављају ликови који би могли бити доведени у везу. Било би добро и корисно да се неко тиме позабави у следећој табели.

Турска владавина	Аустроугарска владавина

Задатак за једног ученика.

9. Књижевна писма

Књижевно писмо вам нуди прилику да писањем изразите своје утиске о неком књижевном тексту. Осећаје и мисли које је текст у вама изазвао треба што верније пренети у облику писма. Задатак је индивидуалан, али може се радити и у пару. Писати можете: књижевном лику, аутору дела, у име једног књижевног лика другом лику из истог дела, лик аутору дела.

Задатак за три ученика.

10. Квиз

Осмислити квиз са неколико група питања: загонетке, ребуси, укрштенице, слагалице, асоцијације, допуњавање, вишечлани избор, помешани редослед и сл. Не мора се употребити све са листе. Важна су питања.

Можете користити *вруће кромпириће* (Hot Potatoes) или *каху* (Kahoot). У прилогу имате упутство за прављење квиза у кромпирићима и шему за асоцијације.

Задатак за четири ученика.

11. Символи – користећи дело, речнике, енциклопедије, покушајте да одговорите на следећа питања:

- Зашто је мост бео? Зашто има 11 лукова? Какво је значење светлости која обасјава мост и Радисављев гроб? Какве асоцијације изазивају бела боја и светлост?
- У чему је смисао жртве?
- Символика „црне пруге“!
- Зашто је Фата имала црну ферецу? Шта симболише црна боја? Повежи ову девојку изузетне лепоте са народном песмом „Сунце се дјевојком жени“!
- Ко је имао зелене очи и зелени штап? Шта симболише зелена боја? Илуструј реченицама из романа!
- Какав је крст хоца видео на рукаву аустријског војника? Које боје? Шта он за хоцу значи? Шта симболизује та боја?

- Какав је однос различитих националности и вероисповести, Срба, Турака и Јевреја?
- Какав је смисао сцене великог поводња?
- Какав је смисао сцене сусрета законоша на мосту?
- Векови пролазе, буне и ратови се понављају, мост истрајава величанствен и непромењен. Какав је смисао његове непромењености?
- Зашто ђаво не успева да узме живот коцкару?
- Шта за Алихоџу и све становништво касабе значи рушење средњег стуба?
- Шта сугерише рушење моста?

Можете направити и презентацију.

Задатак за два до три ученика.

12. Легенде и предања о мосту

Које су легенде пратиле градњу моста, како су оне настајале, шта су значиле. Излагање може пратити и ПП (Power Point) или прези-презентација (Prezi). Легенде из дела могу се повезати и са песмама „Зидање ћуприје у Вишеграду“ коју је забележио Коста Херман, као и песмом „Зидање Скадра“.

Раздвој историјски од легендарног слоја приче.

Задатак за два ученика.

13. Језик и стил

Анализирај Андрићеву реченицу. Можеш издвојити неколико и показати на примеру каква је. Каква изражајна средства Андрић користи? Испитај лексику. Којег је порекла и у којим деловима романа? На шта избор лексике указује?

Задатак за два ученика.

14. Андрићев живот и дело

Проучи живот и дела великог писца. Позабави се његовим говором приликом примања Нобелове награде. Може ли се Андрићева беседа повезати са овим романом? Како? Шта она говори о уметности и уметницима? Уметничким делима? Задатак можеш представити помоћу презентације (ПП, прези или свеј - Sway).

Задатак за два ученика.

15. Песма – караоке

Кад би се цело дело могло наћи спевано у неколико десетина стихова и отпевано на неку познату мелодију (караоке начин), било би свима лакше, да оно што је најбитније, упамте и могу да дозову у сећање кад им затреба.

Овај задатак је добровољан. Било би лепо да га **неко** уради.

16. Електронска књига

Електронска књига је јефтинија, брже се и лакше прави, и не утиче на уништавање шума. Дакле, и еколошка је. Као и папирна, садржи текст, слике и сл. врло ју је једноставно направити у јомагу (Joomag), па ћемо то и учинити кад сви заврше задатке. Пошто ћете ми задатке слати, како их урадите, ако све буде готово на време, **ја** ћу е-књигу направити пре часа.

Сви задаци претпостављају пажљиво истраживачко читање, избор информација, бележење, систематизовање, сажимање. Ученици су задатке уредили помоћу нових технологија: неки су једноставни, приређени као ворд-документи, а за неке су кориштени и посебни е-алати (за осу времена нпр. – прилог 23, презентацију – прилог 24).

Ауторка рада је и посетила ученике обе школе у којима је спроведено истраживање, како би им приближила рад на пројекту, методе, могућности, и, наравно, понудила помоћ и подршку. Ученици су на располагању имали 3 недеље за читање романа и израду пројектних задатака, те припремање представљања резултата – сценарио за час био им је познат неколико дана раније (прилог 25). На часовима су представили продукте рада, а пошто су их пре тога поделили с професором, направљене су е-књиге, које су, такође, представљене на часу: е-књига ученика Средње економске школе из Сомбора (<https://view.joomag.com/Ћуприја-у-Средњој-економској-школи/0309190001447448530>) и е-књига ученика Средње техничке школе из Сомбора (https://view.joomag.com/e-ćuprija-stš-sombor-e-cuprija/0550_24400_1519591946?short). Након часова уследио је тест⁶¹ (прилог 26) којим су испитивана постигнућа ученика експерименталне и контролне групе.

⁶¹ Сви цитати у тесту преузети су из Андрићевог дела објављеног на интернету – Андрић, 2007.

2.7. САРАДНИЧКА НАСТАВА

Настанак. Као и већина савремених наставних модела и сарадничка настава је настала као опозит традиционалној, како би се превладале неке њене слабости. Наставу, која се још назива и кооперативна, карактерише већа активност ученика него у традиционалној настави, мада она подразумева активност и наставника и ученика, и већу или мању интерактивност (Вилотијевић, 2007).

Опште је мишљење истакнутијих педагога 19. и 20. века да је претерана примена фронталног облика рада озбиљна препрека не само социјализацији него и мисаоном и укупном развоју ученика јер читаву његову мисаону активност своди на перцепцију и памћење (Вилотијевић, 2007).

Развојна и социјална психологија почетком 20. века условиле су настанак и развој различитих техника сарадничког учења (Мишчевић-Кадијевић, 2009а; Кларин, 1998), а утицај других на решавање задатака назвале социјалном фасилитацијом. Њихова истраживања су показала да појединац различите задатке успешније решава у групи. Проучавајући сараднички модел поучавања научници су се почели интересовати за утицај искуства на учење. Искусствено учење, како је назван овај модел учења, дефинисали су Шерен и Џонсонс 1976. (Абрами и сарадници, 1993) наводи Кларин (1998) као активно учење, учење из личног искуства и врло успешну методу поучавања за децу и одрасле (Грин, 1996; према Кларин, 1998). Основна поставка искусственог учења је да особа најуспешније учи ако сама учествује у процесу стицања знања.

Дефинисање. Абрами и сарадници (1995; према Кларин, 1998; Милетић, 2007) сарадничко поучавање дефинишу као методу у којој ученици раде у групама у којима се подстиче позитивна међузависност, а она се развија тако да подстиче индивидуалну одговорност за властито учење и активно учешће у решавању задатака. Дојч у дефиницију умеће следеће – појединци остварују циљ под условом да остали чланови групе достигну тај циљ (Дојч, 1949 према Шевкушић, 2003). Док, Мишчевић-Кадијевић (2009б) сарадничко учење дефинише као сложену наставну стратегију која се темељи на директној вршњачкој интеракцији, која треба да буде охрабрујућа и пријатељска, а коју припрема и организује наставник, спреман на додатно ангажовање у смислу темељног проучавања литературе и времена које треба посветити конкретном креирању активности. Сарадничко учење је модел који примењује интерактивно учење и интерактивне наставне методе (Диздаревић, 2012), јавља се кад

ученици раде заједно, у паровима или малим групама да би приступили заједничком проблему, истражили заједничку тему или доградили заједничко знање ради стварања нових идеја, нових комбинација или јединствених иновација (Буљубашић Кузмановић, 2009). Заједничко свим дефиницијама сарадничке наставе, била она посматрана као метода, стратегија или модел, јесте интеракција ученика у малим групама и заједнички рад усмерен ка јединственом циљу.

Иако се чини да се учење путем сарадње користи онедавно, елементи те врсте учења могу се препознати у раду ученичких задруга, групним пројектима, раду у паровима, заједничким активностима уопште.

Групни рад. Главни разлог што сарадничка настава није шире примењена у пракси, тврди Вилотијевић (2017), јесте што захтева посебну организацију рада и припреме, захтева вредног и радног наставника велике стручности и дидактичке културе. Наставник више није преносилац информација него је дужан да организује групе⁶², да им прибави потребне изворе и да прати и усмерава групне процесе. При организовању група мора да води рачуна о квантитативном критеријуму (величина групе зависи од задатака и социјално-емотивних чинилаца) и квалитативном критеријуму.

Наставник би, у формирању група, требало да има у виду следеће претпоставке, наглашава Сузић (2001): конституисати групе, анализирати однос групе и циља рада, решити питање организације групе, остварити дидактичке претпоставке за рад у групи, припремити и пратити интеракцију у групама, валоризовати, са ученицима, активности у групи и постигнуће.

Да би наставник превазишао проблем личне одговорности ученика, који је врло чест, потребно је да праведно расподелити рад међу члановима групе и вреднује рад сваког члана. Врло је важно да сваки ученик доприноси групном раду у складу са својим способностима и да буде одговоран за одговарајући део задатка (Шевкушић, 2003).

Основни критеријуми за поделу одељења на мање групе су: хетерогеност или хомогеност групе и ад-хок групе. Чланови хетерогених група разликују се по претходним постигнућима, али су групе уједначене по успеху. Критеријуми могу бити

⁶² Треба разликовати појмове заједнички рад, групни рад и сараднички рад (учење путем сарадње), упркос томе што се често користе као синоними. Заједнички рад је начин рада с другима усмерен ка заједничком циљу. Сараднички рад је начин рада с другима који подразумева поштовање различитости, дељење моћи и изградњу знања које усвајају и други. Групни рад подразумева рад неколико ученика, који могу, а и не морају да сарађују (Вулфолк и сарадници, 2014b).

и боја коже, род, нација, узраст и сл. У хомогене групе улазе ученици са истим или приближно једнаким својствима, на шта утичу педагошке потребе или циљеви које желимо остварити. Ад-хок групе се формирају онда када није важно да буду уједначене (Сузић, 2001). Групе могу бити повремене и трајне у зависности од задатка и циља који треба остварити. Најбоље је остварити оба: академски циљ (постигнуће) и социјалне циљеве (ја-идентитет, групни идентитет, сарадња).

Групе могу бројати 4–6 чланова када се вежба или понавља градиво, међутим, ако желимо да сваки ученик буде активан, учествује у дискусијама, решавању проблема и сл., онда су најбоље групе 2–4 члана (Вулфолк и сарадници, 2014b).

Интеракција. Сарадничко учење садржи интеракцију која се најефикасније остварује у групи – управо сарадња појединца са другим особама при учењу подразумева интерактивно учење⁶³. Сузић (2001, стр. 41) интерактивно учење схвата као надоградњу традиционалног – „интерактивно учење је процес који резултира релативно перманентним промјенама у размишљању и понашању које настају на основу искуства, традиције и праксе остварене у социјалној интеракцији.“

Интеракција је предуслов за развијање интерперсоналних квалитета личности, а да би се она остварила нужно је оформити одељење као групу, а у одељењу мале групе или тимове. За квалитетну интеракцију нужно је: правилно формирати мале групе; подстицати позитивну међузависност чланова; подржати индивидуалну укљученост; развијати интерперсоналне и когнитивне способности; створити повољну емоционалну климу; анализирати и вредновати рад и ефекте групног рада; одабрати адекватне методе интерактивног учења (Сузић, 2001).

Организација сарадничког рада. Припрема задатака за групни рад је осетљива наставникова обавеза јер од ње зависи да ли ће се остварити суштина групног облика рада, и у којој мери. Могу се свим групама дати исти задаци или свакој групи различити (диференцирани). Док Витак (1952; према Вилотијевић, 2007) сматра да истоврсни задаци подстичу групе на такмичење, Н. Вилотијевић примећује да је основна слабост истоврсних задатака управо истоврсност – нема диференцирања које би требало да буде главна одлика групног рада.

⁶³ Шерен истиче осам обележја интеракције у групи: „1. тражи се знање и искуство сваког појединца; 2. финални продукт је колективни, а зависи од доприноса сваког појединца; 3. рад на задатку подразумева дискусију и избор; 4. не постоје исправни или криви одговори, питања су отворена и затворена и постоји више начина за проналазак одговора; 5. задатак укључује вишеструке видове експресије, стилове учења и способности; 6. сваки појединац добија време да генерише и припреми своје идеје; 7. рад на задатку подразумева слушање других и уградњу појединачних доприноса; 8. наставник дели одговорност са ученицима“ (Шерен, 1990; према Сузић, 2007, стр. 38).

Задаци за сарадничке групе могу бити високо структурирани⁶⁴ – постоје тачни одговори, и слабо структурирани – подразумевају вишеструке одговоре и нејасне процедуре у решавању проблема, као и мишљење вишег реда. Високо структурирани задаци могу се радити и самостално, док су слабо структурирани прави групни задаци примерени сарадничкој настави јер њихово испуњење захтева ресурсе свих чланова групе (Вулфолк и сарадници, 2014b).

Практична примена групног рада могућа је у свим фазама наставног процеса, у свим узрастима, многим наставним садржајима. Сарадничко учење може се по Вилотијевићима (2016б) организовати као:

1. рад у пару (тандемски или партнерски рад);⁶⁵
2. тим;⁶⁶
3. педагошка радионица.⁶⁷

Постоје различите технике активизације ученика у сарадничкој настави: питања, групна расправа, пројекат у сарадничкој настави, „бура мозга“ (Breinstorming), анализа, синтеза, истраживање на терену (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016б); затим и игра улога, симулација, кооперативна слагалица или допуњалка, стабло будућности, турнир, групно истраживање, реципрочно поучавање (Милетић, 2007); реципрочно пропитивање, дељење у пару (Вулфолк и сарадници, 2014b).

Сарадничка настава подразумева и другачију организацију радног простора: за групну комуникацију потребно је обраћање „лицем у лице“, распоред седења може бити различит – кружан, потковичаст и др., учионица би требало да буде снабдевена разним изворима знања, приручним и дидактичким материјалима доступним

⁶⁴ Постоји и подела на структуриране задатке, полуструктуриране и неструктуриране задатке. Види у Пројектна настава.

⁶⁵ Наставни облик у коме два ученика сараднички остварују постављене задатке. Применом рада у пару подстичу се когнитивни процеси, развијају емоционалне и социјалне способности. Парови се могу формирати: према месту седења, по наставниковом распореду, по избору ученика, случајним избором, према успеху у одређеном предмету, а и организовати на разне начине: комбинован индивидуални рад и рад у пару, комбинован групни рад и рад у паровима, комбинован одељењски рад и рад у паровима (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016б).

⁶⁶ Скуп појединаца који треба да ураде неки задатак, да обаве неки посао. Зависно од задатка, од врсте посла, тим окупља различит број људи. Ученички тим се саставља према природи пројекта који треба припремити и остварити. Основна карактеристика тимског рада је подела улога међу члановима тима. Ефекти тимског рада су вишеструки – когнитивни (развој мисаоних потенцијала), емоционални (развој емоционалних способности – мотивација, самопоуздање, емпатија, прихваћеност) и социјализацијски (Ibidem).

⁶⁷ По Вилотијевићима (2016б) радионица је само ново име за групни рад - групна настава (и учење) јесте такав облик рада у коме се одељење дели на групе које, свака за себе, остварују постављене наставне задатке и о резултату свога рада обавештавају одељењски колектив. Зато, тврде они треба користити изворни и устаљени термин – групни рад.

ученицима, треба да буде довољно простора између група да се ученици могу слободно кретати, међусобно разговарати, а да не сметају другој групи (Вилотијевић, 2007).

Основни елементи сарадничке структуре су: структурирање наставног задатка и позитивне међузависности ученика, индивидуална одговорност, интеракција „лицем у лице“, вежбање социјалних вештина ученика и вредновање групних процеса. Уколико се ови елементи не примене могу изостати ефекти сарадње (Шевкушић, 2003).

Предности и слабости. Истраживања показују да сарадничка настава даје боље резултате од традиционалне наставе (Вилотијевић, 2007), па и од индивидуалног учења (Милетић, 2007), што се види у писменом изражавању, речничком фонду, општој информисаности, успеху из математике, историје. Доприноси и развоју критичког мишљења ученика. Показало се и да сарадничко учење има утицаја на развој пожељних међусобних односа. Савладавањем социјалних вештина (комуникативност, реципрочност, емпатија, сарадња, прилагођавање) и учествовањем у сарадничким групама: јача се мотивисаност и истрајност, јавља одговорност према другима, побољшава комуникација у групи, развијају пријатељски осећаји, повећавају групна продуктивност и делотворност, социоемоционални проблеми решавају се боље и квалитетније (Башић и сарадници, 1994; према Буљубашић Кузмановић, 2009). Истраживање у једној осјечкој школи (147 ученика), полазећи од тога да ће сарадња бити пресудна за успех у 21. веку, испитивало је може ли сарадничко учење позитивно утицати на односе и процесе у одељењу. Показало се да се сарадничко учење као показатељ квалитета васпитања и образовања огледа у школској клими и атмосфери, међусобној интеракцији и комуникацији. Позитивно утиче на међуљудске односе, спремност на помагање и сарадњу, пријатељско дружење и вршњачку прихваћеност, власитити допринос учењу и раду (Буљубашић Кузмановић, 2009).

Рудерс наводи који су процеси карактеристични за облике сарадничке наставе: дискусије,⁶⁸ активно учешће,⁶⁹ активан разговор,⁷⁰ рад у малим хетерогеним

⁶⁸ Дискусије много више подстичу развој когнитивних способности од других облика наставе;

⁶⁹ Супротстављање мишљења, идеја карактеристично за активно учешће у сарадничким групама, доприноси бржем усвајању наставних садржаја;

⁷⁰ На остваривање циљева учења највише утиче активан разговор у пријатној атмосфери;

групама,⁷¹ рад у групама хомогеним по знању и вештинама,⁷² расправе⁷³ (Рудерс, 2003; према Вилотијевић, 2007).

Неке доприносе сарадничког учења когнитивном развоју ученика наводи и Ивић (1992), а Вилотијевић (2007) међу свима издваја да ће различитост нивоа и знања ученика омогућити плодну размену међу њима јер ће сваки од њих разумети аспекте феномена о коме учи на свој начин и тиме их извући у први план; као и да ће сукоб идеја и личности омогућити практиковање дијалога, размене, расправе, и тако омогућити формирање важних интелектуалних и комуникативних способности. Сучељавање и размену мишљења, као и развој интелектуалних способности, истичу и Рудерс и Ивић, што је важна одлика сарадничке наставе и начин стицања компетенција за суживот са другима.

Предности сарадничког учења су: боља постигнућа, трајност знања, чешће размишљање вишег реда, дубље разумевање и критичко мишљење, унутрашња мотивација, бољи интерперсонални односи, веће друштвено подржавање, боље прилагођавање, позитивнији однос према самом себи, веће друштвене компетенције, позитивнији ставови према наставним предметима, учењу и школи, позитивнији однос према наставницима (Милетић, 2007; Шевкушић, 1995 према Шевкушић, 2003); емоционалне и социјалне компетенције, самоконтрола, ненасилна комуникација, изостаје страх од неуспеха (Диздаревић, 2012), доприноси бољој самопроцени, прихватању ученика са различитим хендикепима (Славин, 1990, 1991; Шевкушић, 1993 према Мишчевић-Кадиевић, 2009б).

Већина аутора истиче да сарадња обезбеђује добру координацију, брже и ефикасније доношење одлука, богатију комуникацију у којој се више пажње поклања идејама других, међусобно уважавање у групи, боље резултате и боље унутаргрупне односе. Међутим, о такмичењу у настави и учењу, мишљења нису тако јединствена. Рудерс (2003; према Вилотијевић, 2007) наглашава да се учење у условима активне интеракције веома цени у психологији и педагогији, али у свакодневним школским дешавањима доминирају облици учења које карактерише индивидуализам и такмичење. Но, социјалне компетенције се не могу развити у атмосфери индивидуализма и такмичења. Н. Вилотијевић (2007) доказује да такмичење

⁷¹ Један од ефикаснијих начина за стицање нових знања је рад у малим хетерогених групама;

⁷² Учење путем открића требало би да буде основни облик рада;

⁷³ Стално понављање информација, аргумената објашњења, карактеристичних за расправу у сарадничкој настави, омогућује ученицима да стално понављају информације, аргументе, објашњења и да их тако дугорочно мемеморишу и трајно задрже. (П. Рудерс, 2003; према Вилотијевић, 2007)

доприноси јачању самопоуздања и омогућава појединцу да процени сопствене моћи и лимите, те стекне осећање властите вредности. Није Рудерс једини аутор резервисан према такмичењу ученика у учењу. Такви су и Феријер, Грин, донекле и Песталоци. Вилотијевић (2007) истиче да такмичење има педагошку сврху, ако ученик после такмичења, и независно од тога како је у такмичењу прошао, објективније сагледава своје могућности, своје вредности и слабости и ако га оно подстиче да буде бољи него што је био.

Сарадничко учење може се успешно повезати са ИКТ, што због склоности ученика ка новим технологијама, што због развоја дигиталне писмености, али и због пружања додатних могућности стидљивијим ученицима.

2.7.1. Кооперативна слагалица – лексикологија

За упознавање са значењским и формалним односима⁷⁴ међу лексемама одабрана је кооперативна слагалица (која се још назива и експертска слагалица или допуњалка), једна од техника сарадничке наставе. Рад на часу почиње поделом ученика у групе (за ову прилику потребно је 6 група), које наставник може извршити: разбрајањем, уз помоћ карата и сл. Сваки ученик у одређеној групи носи број те групе (1–6).

Када су групе формиране и сваки ученик зна којој групи припада, односно који број има, ученицима се дају високо структурирани задаци (прилог 27). Пошто су у питању значењски и формални односи међу лексемама који обухватају знања о метафори, метонимији, синегдохи, синонимима, антонимима и хомонимима, свака група, сви ученици унутар једне групе, добиће листић са основним информацијама о нпр. метафори, појму, примерима. Сви учесници ће проучити листић, помоћу питања и одговора – сарадње, покушати да што боље разумеју садржај, како би га могли објаснити другим ученицима. Након десетак минута, колико је потребно да ученици добро усвоје наставни садржај, односно један његов део (постану експерти – отуда назив експертска слагалица), групе се расформирају и формирају нове, тако да у свакој новој групи буде по један представник из сваке претходне групе (1, 2, 3, 4, 5, 6), експерт за један део садржаја. За овај део слагалице потребно је одвојити више

⁷⁴ Припремајући час ауторка се служила граматицом (Ломпар и Антић, 2014). Више о експертској слагалици у Методама активне наставе (ВЕТ, 2011).

времена (20–25), јер сваки ученик у групи треба да упозна остале чланове групе са знањима које је у претходној групи стекао.

Уколико се слагалица организује на једном часу, неће остати довољно времена за проверу усвојености градива, тако да се препоручује да се организује на двочасу. Усвојеност наставног садржаја проверљива је на различите начине, а након ове слагалице проверена је практичном вежбом (прилог 28).

Овакав начин рада је подстицајан и за ученике и за наставника. Изучавање наставног садржаја организује се изучавањем мањих делова, тако да изучавање једног по једног дела садржаја, не представља превелику тешкоћу. Садржај који су ученици усвојили у својој групи, провежбавају у новој, покушавајући да објасне научено, што њихово знање чини темељнијим. Вежбање и примена наученог, учиниће њихово знање и трајнијим.

Ученици воле да се нађу у предавачкој позицији, да поучавају вршњаке, тако да овај начин рада додатно утиче на њихову мотивацију и пријатну атмосферу на часу.

2.7.2. Сарадња у раду на Станковићевом роману

За рад на Станковићевом роману *Нечиста крв*⁷⁵ нисмо смишљали нове задатке него смо употребили пројектне задатке осмишљене за Андрићев роман *На Дрини ћуприја*. Желели смо да методе и поступке примењене у једном одељењском пројекту, чија је припрема и реализација трајала скоро месец дана, применимо на часу обраде књижевног дела. Наравно, методе и поступке је ваљало мало прилагодити, а и за начин провере ученичких постигнућа одабран је есеј, уместо уобичајеног теста.

Према броју задатака ученици су издељени у групе и подељен им је наставни материјал (прилог 29). На сваком листићу нашао се задатак и упутство за израду задатка. Ученици који су добили задатак да креирају осу времена, добили су и списак догађаја, наравно испретуран, које је требало хронолошки поређати и формирати осу. Требало је креирати две фабуларне пирамиде – једну за роман у целости, другу посвећену Софки. Чинквина је требало бити нешто више – једна посвећена целом роману (започета речју *крв*) и још бар пет мотивисаних ликовима из романа. Ученицима је уз упутство за прављење социограма (прилог 30), понуђена и могућност израде два социограма (нпр. један који представља односе пре Софкине удаје, и један

⁷⁵ У припреми за час аутор је користио следеће изворе: Станковић, 1983б; стручну литературу: Лазаревић, 1983б, Ћоровић, 1983б; методичку литературу: Сабљић, 2011.

после). Осмишљене су и три врсте таблица везаних за ликове: прва – карактеролошка (одраније им је позната); друга која интегрише методу шест универзалних питања и трећа која подразумева само ликове из романа који имају нечисту крв.

У изради задатака ученици су имали подршку наставника и помоћ сарадника из групе. Први час (берлинска припрема – прилог 31) искориштен је за поделу и израду задатака, други за представљање резултата (прилог 32) и осигурање знања.

Наизглед једноставни задаци обухватили су све нивое Блумове таксономије: за израду осе времена неопходни су знање и разумевање, за израду пирамиде, чинквине и социограма – анализа и синтеза, за све врсте таблица, знање, разумевање и примена, док је евалуација неопходна за израду есеја (прилог 33).

2.7.3. Радионица „Манасија“⁷⁶

Песма *Манасија* Васка Попе ради се у склопу савремене српске поезије, уз песму *Каленић* истог аутора, у 4. разреду средње школе. Након што је интерпретирана песма *Каленић*, и ученици се упознали са Попиним животом и делом, збирком *Кора*, збирком *Усправна земља* и циклусом *Ходочашћа*, интерпретирана је и песма *Манасија*.

Шест група ученика, у колико је подељено експериментално одељење, песмом *Манасија* бавило се самостално (прилог 34). Једна група за задатак је имала одређивање слојева песме; друга је преводила песму у прозни текст; трећа је драматизовала песму; четврта је оживотворила зографа; пета припремила интервју са зографом, а шеста интервју са ходочасником. Осветљавање песме из другачијих углова требало је да продуби доживљај песме и помогне ученицима у њеном разумевању. У позадини интерпретације налазе се денотативно и конотативно значење песме – задаци су осмишљени тако да помогну ученицима у одгонетању конотативних слојева ове лирске песме.

Иако је за рад на *Манасији* предвиђен свега један наставни час, то није довољно, односно неће бити довољно и да ученици израде задатке и да представе свој рад. Уколико није могуће радити песму на двочасу, припреме треба обавити раније, а

⁷⁶ У припреми часа и теста ауторка се служила збирком примера добре праксе (Кувелић и Јовић, 2013), као и читанком (Бајић, Павловић и Мркаљ, 2016).

на часу средити и представити резултате. Но, то би утицало на степен сарадње међу ученицима.

Након часова обраде урађен је и тест (прилог 35).

2.8. ХЕУРИСТИЧКА НАСТАВА

Настанак. Хеуристичка настава, настала почетком 20. века, као и други наставни модели, створена је како би се превладале слабости традиционалне наставе. Кад год се не може применити проблемска настава, због тежине захтева или природе наставног садржаја, примењује се хеуристичка настава. Наставник води ученике, али им не саопштава готове чињенице и истине него их наводи на самостално откривање, па су активност и самосталност ученика нешто мањи него у проблемској настави, мада се логичко мишљење ученика и даље развија (Курник, 2006).

Хеуристичко је оно што је проналазачко, што води открићима (по Архимедовом „Еурека“ – „Пронашао сам“, кад је открио закон хидростатике). Корени хеуристичке наставе су у Античкој Грчкој где је Сократ, један од најпознатијих античких филозофа, ученике подучавао искључиво усмено, није једноставно доводио своје ученике до одговора него је пројектовао дијалошку хеуристичку активност. Сам термин хеуристика у III веку пре нове ере увео је грчки математичар Пап Александријски, који је систематизовао радове античких математичара (Спремић Солаковић, 2014).

Хеуристичка настава се супротставља традиционалном схватању по коме је образовање предаја искуства старије генерације млађој, она обухвата комплетну организацију наставног процеса усмерену на изградњу знања, а не његово једноставно преношење. Пошто су вредна једино она знања која ученици потпуно разумеју, организација наставе треба да буде таква да наставници мисаоно воде ученике подстичући самостално откривање и истраживање, све до схватања наставних садржаја. Зачеци оваквог схватања могу се пронаћи у радовима педагошких класика: Мишела Монтења, Јана Амоса Коменског, Жан Жак Русоа, Дистервега и др. (Спремић Солаковић, 2014).

Фазе сазнајног процеса. Суштина хеуристичке наставе може се сагледати кроз фазе сазнајног процеса: Централне фазе сазнајног процеса су проблемски приступ садржају, расветљавање проблема и решавање проблема. Овим фазама претходиле су припрема ученика, утврђивање чињеница које у садржају треба

изучити, а након њих уследиле поређење различитих гледишта о датом проблему, усвајање научне методологије и промишљање добијених резултата (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008д).

Облици и методе. Треба разликовати хеуристичке наставне облике и методе од облика и метода хеуристичке наставе. Први омогућују стварање нових знања ослањањем ученика на постојећа искуства и претходна знања. Други представљају оне дидактичке категорије које су првенствено усмерене на ученичко откривање, истраживање и разумевање објеката сазнања, као и на другачију организацију и реализацију наставног процеса (Спремић Солаковић, 2014). Најчешћи облици рада у хеуристичкој настави су: фронтални, групни, тандем и индивидуални облик. Посебан облик рада, карактеристичан баш за хеуристику, јесте хеуристичко удубљивање (ученици се неколико дана баве једном темом, разрађеном у низ образовних ситуација које ученика приближавају суштини проучаваног проблема).

Постоји више класификација наставних метода које се користе у хеуристичкој настави, уз традиционалне. А. В. Хуторској дели их у три групе: когнитивне,⁷⁷ креативне⁷⁸ и организационо-делатносне⁷⁹. Специфичне методе, у вези са хеуристичким моделом наставе, јесу: методе хеуристичког разговора, метода увиђања смисла, метода хеуристичког посматрања, метода хеуристичког истраживања, метода конструисања појмова, метода прогнозирања, метода грешака и метода „мождане олује⁸⁰“ (Спремић Солаковић, 2014):

а) Методом хеуристичког разговора ученици самостално откривају истине, правила и закључке. Захтева добру припремљеност и умешност наставника, састоји се од низа унапред припремљених питања којима се ученици подстичу на размишљање. Наставник неће исправљати погрешне ученичке одговоре, већ ће их користити да на њих надовеже друга питања која ће навести ученике на исправан одговор и упућујући ученике да користе претходна искуства, подићи ниво ученичких знања.

б) Метода увиђања смисла, као што јој и име каже, подразумева уочавање узрока настанка неке појаве или процеса, откривање идеје која се у њима налази и њиховог основног смисла.

⁷⁷ Односе се на усвајање конкретних садржаја: компарација, анализа, синтеза, класификација и др.;

⁷⁸ Обезбеђују ученицима могућност да стварају образовне продукте, називају се и интуитивне;

⁷⁹ Подразумевају оспособљавање ученика у планирању, припремању, контроли, рефлексiji и другим организационим делатностима. (Спремић Солаковић, 2014)

⁸⁰ Уобичајно се израз бура идеја, а користе се и олуја идеја, олуја у мозгу.

в) Методом хеуристичког посматрања ученици уочавају особине посматраног објекта, сазнају нове чињенице и, уз наставниково вођство, граде нова знања.

г) Метода хеуристичког истраживања омогућује ученицима да, развијајући њихове способности и усвајање научних поступака, истражујући различите појаве и процесе, стварају нова знања и преиспитују стара, тако се приближавају научном сазнању и формирању научних појмова.

д) Методом конструисања појмова ученици долазе до колективних стваралачких продуката – заједнички формулисаних одређених појмова – путем анализе, упоређивања, дискусије.

ђ) У складу са својим искуствима и способностима, ученици прогнозирају одређене законитости које касније упоређују са реалношћу, анализирају и доносе закључке – метода прогнозирања.

е) Метода грешака подразумева промену уобичајеног, често негативног, односа према грешкама, као и замену таквог односа конструктивнијим – уколико ученици увиде међусобне везе грешака и исправних решења, схватиће релевантност сваког знања, што и јесте хеуристичка делатност.

ж) Метода „олуја идеја“ (brainstorming) стимулише ученике на стварање великог броја идеја с циљем ослобађања од инертног мишљења и стереотипа (Спремић Солаковић, 2014).

Треба разликовати стваралачку активност (резултат је појава нових духовних и материјалних вредности) од хеуристичке активности (има шире значење, подразумева и стваралачку активност и метастваралачку активност – обезбеђује реализацију стваралаштва (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008д).

Предности и слабости. Добре стране хеуристичке наставе су: самостални рад и активност ученика чине основу за стицање знања и способности; наставници ученике мисаоно воде и доводе до разумевања и схватања наставног садржаја; побољшава се комуникација наставника и ученика јер је разговор слободнији; ученици су мисаоно активни и у одређеној мери субјекти наставе (Курник, 2006).

Слабе стране хеуристичке наставе су: немогућност мисаоног вођења баш свих ученика (због времена и различите брзине схватања); немогућност непосредне комуникације са свим ученицима; комуникација с повученим ученицима је отежана; непотпуна повратна информација о проученом садржају (Курник, 2006).

2.8.1. Педагошка радионица

Дефинисање појма. Педагошка радионица или, како се чешће назива едукативна радионица, релативно је нов појам. У старијим педагошким енциклопедијама и приручницима се и не помиње, а у последњим деценијама више је помињу педагози и практичари, док је у методикама нема.

Има више дефиниција педагошке радионице: за неке ауторе (Ивић, Пешикан и Антић, 2001) она је облик интерактивног рада са групом; према Буљубашић Кузмановић (2006) педагошка радионица је специфичан облик групне интеракције који кружном комуникацијом, што јој је главно обележје, омогућава начине рада усмерене на чулне функције детета, емоционалне, моралне и интелектуалне, као и на сам процес и исход процеса; Сузић (2005) је дефинише као организациону форму активности у којој ученици активно раде на градиву, самостално, у међусобној интеракцији и уз помоћ наставника остварујући циљеве учења. Свим дефиницијама заједнички је појам интерактивности, а објашњења наглашавају посебност овог облика рада, за разлику од Вилотијевића (2016б) који тврде да педагошка радионица није ништа друго до ново име за групни рад, те зато и треба користити тај изворни и устаљени назив.

Како се сарадничко учење не може изједначити са групном наставом, ни групна настава не може се изједначити са педагошком радионицом. Радионица је активни облик учења, просторно и временски омеђен, садржајно заокружен, у коме ученици пролазећи све предвиђене активности, стварају нешто ново – својеврсне продукте рада.⁸¹

Педагошка радионица не подразумева неку посебну методу, поступак, технику или вежбу, већ врсту методолошког приступа: низ поступака, техника, задатака у једном простору и у одређеном временском периоду (Ивић и сарадници, 2001). Временски ограничена, она је слична школском часу, али често је потребно више времена да се обави – два часа или више. Најчешће се, зато, организује на двочасу или ван наставе. Уз многе сличности са пројектном наставом (контекстуалност, активно учење и др.), управо је временска и просторна ограниченост оно што педагошку радионицу разликује од ове врсте наставе.

⁸¹ Требало би да се на радионици (отуда јој и име) створи нешто опипљиво: плакат, постер, презентација, аудио-снимак, видео-снимак и сл.

Циљеви. Циљ педагошке радионице је знање⁸² до којег се стиже кроз сазнајно искуство уз кориштење различитих метода учења. Најчешће су то: сви интерактивни облици учења, сарадничко учење наставник – ученик, сарадничко учење у групама ученика, тимска настава, учење по моделу, учење решавањем проблема (Ивић и сарадници, 2001). Уз интерактивне облике учења, јављају се и облици практичног учења, као активност или део неке активности на радионици: цртање, писање, играње, глума, израда постера и сл. (Попадић, 2007).

Поред стицања знања педагошке радионице имају за циљ и да развијају мотивацију за учење, развијају способност сарадње у групи, способност самосталног рада, способност повезивања знања из различитих области, способност комуникације и дијалога, усвајање вештине прикупљања података и њихове анализе и др. (Попадић, 2007).

За овај тип наставе карактеристична је слобода: слобода мишљења, слобода изражавања, слобода кретања. Управо је то оно што педагошку радионицу чини посебном и доприноси успостављању добрих односа унутар групе и на релацији ученик – наставник, као и пријатна, а радна атмосфера.⁸³

Организација рада. Свака радионица се састоји од припреме, извођења и завршних делатности. Сама припрема радионице је врло важна и наставник се у овој фази радионице налази пред изазовним и захтевним задатком. Педагошком радионицом, у писаној форми, предвиђају се фазе наставног часа које су, у ствари, прецизно дефинисани кораци које ученици треба да направе како би одговорили на задатак. Разноврсни задаци, пред којима ће се ученици наћи, треба да буду привлачни, смислени, да их стављају у когнитивно провокативне ситуације (Ивић и сарадници, 2001). Задаци треба да буду усклађени са способностима и интересовањима ученика, да се један надовезује на други, а сви на знања и искуства ученика. У току радионице наставникове обавезе се смањују, док се обавезе ученика повећавају. Наставник организује радионицу, води ученике из једне активности у другу, пружа подршку и

⁸² Уз конвергентно учење на радионици се обавезно јавља и дивергентно учење када се од ученика тражи да понуде што више решења за одређени проблем. После анализе решења, нека се одбацују, као нереална, а нека задржавају, као могућа (Ивић и сарадници, 2001).

⁸³ Колико педагошка радионица доприноси активној настави и учењу на успесима, проверено је истраживањем које је обухватило 56 ученика 5-8 разреда Основне школе „Добриша Цесарић“ из Осијека. Током радионице ученици су се осећали пријатно, опуштено, прихваћено и успешно; максималну оцену додељују сарадњи, властитом доприносу у раду, занимљивости радионичарског рада и осећању пријатности и прихваћености (Буљубашић Кузмановић, 2006).

помоћ ученицима, када процени да је то потребно, усмерава ученике одржавајући добру атмосферу, прати учешће ученика у заједничком раду и сл. Радионички рад подразумева изражену активност ученика, често писање, цртање, глуму, сналажење у новим ситуацијама.

Припрема подразумева наставникову припрему (дефинисање циљева часа, задатака, избор метода, облика рада, наставних средстава, корака које ће предузети), а некад и припрему ученика. (Попадић, 2007). Најчешће се организују у индивидуалном или групном облику рада.

Одлике. Илић и сарадници (2008) наводе следеће одлике радионичарског рада у настави књижевности: рад на заједничкој теми (књижевном делу); лично ангажовање ученика кроз рад у малим групама; активно учешће сваког члана групе; стварање разноврсних ситуација у којима се одвија и подстиче комуникација (дијалог, рад у пару, драматизација и сл.); давање подршке сваком члану групе приликом реализације задатака; уважавање различитости и поштовање индивидуалних потреба и емоција сваког учесника радионице. Приликом планирања радионичарског рада на часовима књижевности наставник мора водити рачуна о три подједнако важна аспекта: процесу (треба бити динамичан, разноврстан, активан и флексибилан), међусобним односима (засновани на поштовању и партнерству) и резултатима и реализацији постављених циљева и садржаја (притом учеснике радионице мотивише на даље учење и примену научених садржаја).

Иако се педагошке радионице у новије време често помињу, мало је наставника који их организују, што због помањкања методичког знања и искуства, што због захтевности, јер је за припрему, осмишљавање и организовање, једне, релативно кратке, радионице (у трајању двочаса на пример) потребно и неколико дана.

2.8.2. Радионица „Ујка Вања“

Педагошка радионица замишљена је и организована тако да ученици потпуно самостално открију књижевно-теоријске појмове који би им се на класичној настави саопштили, као и да се током радионице боље упознају са осећањима, пријатним и непријатним, разликом између осета и осећања, пореклом и начином изражавања осећања – да се емоционално описмењавају.

Наставник пре часа припрема наставни материјал: реплике Јелене, Војницког, Софије, Серебјакова и Астрова⁸⁴, речник осећања⁸⁵, папир за плакате, бојице, лепило, маказе, а ученици се припремају читањем дела. За успешну реализацију радионице потребно је пажљиво следити ауторова упутства.

А. П. Чехов, Ујка Вања, сценарио за час:⁸⁶

Најбоље је радити на двочасу!

Кључни појмови: лирска драма, импресионистичка драма, психолошка драма, нулти завршетак, симболика, речник осећања;

Потребно: реплике пет драмских јунака (припремљено), речник осећања, папир за плакате (може и А-3 формат или да се исече неки већи), бојице, лепило, маказе;

Кораци:

1. Ученици су код куће прочитали дело, тако да час започињемо, као и обично, питањем да ли им се књига допала. Очекивани одговор, и најчешћи, буде, и био је, да је драма досадна јер се у њој ништа не дешава.
2. Делимо одељење у 5 група – свака група добија реплике једног драмског јунака, један речник осећања, празан папир, бојице и сл. Ученички задатак је да, користећи речник, сваку реплику повежу са бар једном емоцијом, а може и са више. Обилазимо ученике, упућујемо, подржавамо, док они бирају начин на који ће плакат осмислити и задатак урадити. За овај задатак потребно је око 25 минута.
3. Питамо ученике да ли им је јасан циљ оваквог рада и свака група (представник) коментарише закључке до којих су дошли – ишчитава осећања и, наравно, закључује да су у питању непријатна осећања, да пријатних и нема, и да тако буран емотивни, унутрашњи живот указује на нека дешавања. Питањима наводимо ученике да сами увиде како се дешавања одигравају унутар ликова, а нису у спољним манифестацијама, те тако ученици (питамо који се књижевни род заснива на субјективности и осећањима) сами стижу до појма лирске драме.
4. Следећи задатак такође ради свака група посебно: за драмски лик праве т-таблицу и на једној страни уписују шта лик јесте и има, а на другој страни шта

⁸⁴ Све реплике (и у материјалу за радионицу и у тесту) преузете су из дела које је објављено на интернет-страници scribd.com. – Чехов, 2011.

⁸⁵ Речник осећања је прерађен речник емоционалних реакција, преузет из књиге Емоције, Зорана Миливојевића и прилагођен радионици (Миливојевић, 2005).

⁸⁶ Сценарио је намењен наставницима који ће организовати радионицу.

нема, није, а жели. За овај задатак потребно је око 10 минута. Ишчитавајући и објашњавајући закључке (нпр. Серебрјаков, професор у пензији, има лепу, младу жену, успешну каријеру, породицу која га подржава и жртвује се за њега, незгодну нарав, болест, а себичан је, чак безобзиран, манипулатор, прижељкује опет публику, славу, младост), ученици увиђају да је оно што су записали о сваком лику највише импресија неког другог лика, а не објективна датост. О Серебрјакову нпр., потпуно опречна мишљења имају Војницки и Марија. Тако стижу до појма импресионистичке драме (атмосфера, импресије о животу и другим ликовима).

5. Свака група испитује симболичност имена додељеног драмског јунака (за овај задатак потребно је неколико минута). Након урађеног задатка, а некад је потребно мало подстрека (Војницки – војна, рат; Серебрјаков – сребро, среброљубље, Јелена – Јелена Тројанска, Софија – мудрост, Астров – астра, звезда), тумачимо и друге симболе у тексту: Вањини пуцњи у празно – промашеност, Астровљеве шуме – савршенство. Тако закључујемо да је ово драма која има симболистичке елементе.
6. Следећи корак је бављење композицијом (5 чинова – 5 етапа драмске радње). Ова драма има 4 чина, да ли им то нешто говори? Цртамо на табли графикон композиције традиционалне драме, а онда коментаришемо ову драму. Има ли сукоба? Где се он одвија? Да ли, заиста, долази до заплета? А расплета? Ако се на крају „све враћа на старо“ да ли се ишта разрешава? Ако нема расплета, да ли је заплет стварно постојао? У којем облику? Цртамо круг (окрутност круга). Закључујемо да се, бар споља, ништа није десило, решило, променило – 0. И тако стижемо до драме са нултим завршетком.
7. Прави сукоби, заплети, суочавање са собом, сопственим жељама и безизлазном ситуацијом одвијају се унутар јунака, акценат је на емотивном животу (осећањима, мишљењу) – психолошка драма.
8. Понављамо питања с почетка часа: Да ли је ово драма у којој се, заиста, ништа не дешава? Ђаци, наравно, сад увиђају да то није тачно, али још увек имају недоумицу због чега је то тако.
9. Читамо Чеховљеву мисао: *„У животу се људи не убијају, не вешају и не изјављују љубав сваки час. И не говоре стално паметне ствари. Углавном једу, пију, удварају се, говоре глупости. И то треба да се види на сцени. Треба написати драму у којој би људи долазили, одлазили, ручавали разговарали о*

*времену, играли карте, ... али не зато што се аутору тако хоће, већ зато што је тако у стварном животу.*⁸⁷

10. Ученици закључују да је ова драма у основи реалистичка (конкретније натуралистичка), али да је симболистички елементи, атмосфера, дешавања унутрини ликова, чине модерном драмом.

Свака од 5 група, дакле, добија реплике једног књижевног лика (прилог 36), један празан папир за плакат, бојице.

Како већина ученика на питање да ли им се допала драма и зашто, одговори да није, да је досадна јер се у њој ништа не дешава, први задатак је усмерен управо ка томе да увиде да ли се у драми нешто дешава и где се дешава. Зато сваку реплику треба да повежу са осећањем из речника (прилог 37), или са више њих. Начин на који ће повезати реплике и осећања бирају сами и креирају плакат.

Први задатак завршен је када све групе представе своје резултате и повезујући осећања и реплике увиде да се у драми само привидно ништа не дешава, односно да се права драма одиграва у ликовима. Повезујући осећања, субјективност, књижевни род и драму, стижу до појма лирска драма.

Други задатак, креирање т-таблице *јесте и има//нема, није, а жели* за одређени књижевни лик, води их до импресионистичке драме. Испитивањем значења имена јунака, кроз трећи задатак, стижу до симболичности и појма симболистичке драме. Четврти задатак бави се композицијом, графичким представљањем композиције класичне драме, као и представљањем ове драме, и ученици стижу до појма нултог завршетка. Основу класичне драме чини сукоб, одговор на питање има ли у овој драми сукоба и где се он налази, у ствари је одговор на пети задатак – унутрашњи сукоб, психолошка драма. Последњи задатак је завршни поглед на драму и обједињавање свих резултата. Резултати нису само духовни (конструисање и усвајање књижевно-теоријских појмова, подизање нивоа емоционалне писмености) него и материјални (креирани плакати – прилог 38)

Педагошка радионица, метода хеуристичког разговора и метода конструисања појмова у хеуристичкој настави показале су се као изузетно успешне, што су и резултати теста (прилог 39) показали.

⁸⁷ Ова Чеховљева мисао наводи се као илустрација његовог става о драмском сукобу у многим издањима драме – овде преузето од Концуловић, 2013б.

2.8.3. Радионица „Коштана“

У педагошкој радионици (прилог 40) посвећеној Станковићевој *Коштани*⁸⁸ кориштени су различити наставни материјали: фотографије из представе или филма инспирисаног Станковићевим књижевним делом, наставни листићи са репликама и табелом (прилог 41).

Наставник дели ученике у пет група и свака група добија по једну одштампану фотографију, како би повезујући приказ са фотографије и ситуацију из драме, показали да ли су прочитали дело и, уколико јесу, колико су пажљиво прочитали дело. Након представљања резултата, што чини један представник групе, ученици су, након краћег подсећања, добили задатак да креирају актанцијални модел⁸⁹ за драму. Врло је важно прихватити сва решења и објашњења, уз одговарајућу аргументацију, наравно.

На другом часу ученици ће се бавити ликовима, зато добијају наставне листиће са репликама и на основу реплика закључују који је драмски лик у питању, те разматрају његове особине, поступке, да би уочили мотиве и закључили о којем је типу драме реч. На крају часа у форми кратке текстуалне поруке бележе утиске са часа, сажимајући научено у свега неколико кључних речи.

На основу прочитаности дела, активног учешћа у раду групе, креативних решења и представљања резултата, рад свих ученика је вреднован до краја другог часа.

И у овом новом моделу наставе увиђамо елементе других модела: у хеуристичком моделу (методе хеуристичког посматрања и метода грешака) видљиви су и сараднички модел, интерактивни модел, донекле и егземпларни модел.

⁸⁸ Станковић, 1983а, извор је свих преузетих реплика.

⁸⁹ Гремас је посматрајући текст као велику реченицу, закључујући да у њему владају закони и односи као у реченици, у теорију књижевности и позоришта увео термин актант. Број актаната је ограничен, као и број њихових могућих односа, што чини актанцијални модел. Најпогоднији за рад је модел Ан Иберсфелд. Актанти иду у паровима: субјект/објект, адресант/адресат (или пошиљалац/уживалац), помоћник/противник. Субјект не мора бити главни лик драме, субјект је онај лик који, покушавајући да досегне објект, у име неког адресанта, покреће радњу. Притом има помоћнике и противнике (Миочиновић, 1981).

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

3.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Садржаји плана и програма за предмет српски језик и књижевност одабрани су тако да омогуће проширивање и продубљавање знања о српском језику, српској и светској књижевности, књижевних знања и читалачких вештина, унапреде писменост, наводи се у препорукама за остварење програма. Међутим, најважнији циљ овог предмета, али и наставе уопште, јесте образовање и васпитање ученика као слободне, креативне и културне личности, критичког ума и однегованог језика и укуса. Дакле, васпитно-образовни процес усмерен је ка остварењу свих индивидуалних капацитета ученика, развоју његових сазнајних и стваралачких способности.

Надаље се препоручује примена оних наставних облика, метода, поступака и средстава примерених наставним садржајима и циљевима, али који ће то бити, није прецизирано. Остављено је сваком наставнику понаособ да одлучи и изабере. Како најчешће бирају наставници у Србији, показују истраживања: предавачка метода и фронтални облик рада. Дакле, традиционалну наставу, којом, чак и они који је изводе, нису задовољни.

Више деценија уназад размишља се о недостацима и слабостима традиционалне наставе, о промени положаја ученика, о измени улога наставника, уопште о потреби да се школа осавремени. Међутим, иако смо већ неколико пута започињали са реформом васпитно-образовног система, мало се тога урадило. Почетком 21. века стручно усавршавање наставника постало је дужност и обавеза, али уз понеки изузетак, на обуке које се нуде, наметнуту обавезу, сакупљање бодова како би се продужила лиценца, углавном се гледа у негативном контексту.

Питање је шта ми, наставници, између две или више реформи, можемо учинити и за ученике и за себе. Како осавременити наставу? Школа, не само да треба, него и мора бити одраз времена у којем постоји. Не треба да иде у корак с временом него бар корак испред. Када се говори о осавремењавању наставе, често се говори о техничким

помагалима, модерним наставним средствима, која наравно нису занемарљива. О дидактичко-методичком осавремењавању више се размишља, пише, теоријски проучава него што се примењује у настави.

Како мотивисати ученике да уче, да мисле, да стварају? И више од тога – да се радују часовима, да читају, да после наставе причају са друговима из других школа о томе шта су на часовима радили? Постоје ли начини да се то постигне? Нови наставни модели омогућују ученику субјекатску улогу, активнију и одговорнију. Нуде наставнику нове улоге: организатора, партнера, ментора; поделу одговорности. Предности и недостаци нових наставних модела одраније су познати, међутим, и даље нема много емпиријских истраживања која би не само потврдила теоријска истраживања него подстакла још више наставника и школа на њихову употребу.

Ово истраживање, потпуно изникло из наставне праксе, покушава да одговори на многа питања, а основно је: Како примена нових наставних модела утиче на постигнућа ученика у настави српског језика и књижевности?

Досадашња истраживања у Србији и шире углавном су се бавила новим наставним моделима појединачно: пројектном наставом, проблемском, хеуристичком и сл. или проучавањем употребе појединих наставних метода. Наше истраживање бави се одабраним наставним моделима: егземпларном наставом, индивидуализованом, интерактивном, проблемском, пројектном, програмираном, сарадничком и хеуристичком.

Индивидуализована настава истраживана је у садејству са другим моделима: проблемским, пројектним, хеуристичким. Како се модели наставног рада не јављају у „чистом“ облику него се врло често прожимају и преплићу, то је разумљиво и оправдано.

Истраживања која се баве интерактивним учењем била су усмерена више на утицај различитих модела интерактивног учења на постигнућа ученика, као и на подстицање различитих компетенција, али и успех ученика, те ефикасност различитих метода.

Разумевање и тумачење књижевних дела није унапред задато, у питању је индивидуализован процес. Интерактивно учење у настави књижевности обједињује три педагошке стратегије: наставу, учење и самоучење. Интерактивно учење се може примењивати у свим наставним облицима (фронтално, групни рад, парови, индивидуално), али са различитим образовним ефектима. У истраживању које је за циљ имало идентификацију и анализу утицаја интерактивног учења на развој

компетенција (когнитивне, емоционалне, социјалне и радно-акционе) ученика у настави књижевности, учествовало је 250 ученика 9. разреда (125Е и 125К)⁹⁰ у две сарајевске основне школе, 8 одељења (4Е и 4К). Као инструмент истраживања кориштена је скала за оцењивање компетенција ученика у настави књижевности, која мери когнитивне, емоционалне, социјалне и радне компетенције. Интерактивно учење примењено у експерименталној групи дало је боље резултате у развијању вештина ученика у настави књижевности (Кнежевић и Ковачевић, 2011).

Колико је рад у паровима у интерактивној разредној настави различитих нивоа сложености ефикаснији у односу на традиционалну тандемску наставу, био је циљ истраживања спроведеног у Сокоцу. У истраживању су учествовали ученици 4. разреда основних школа, распоређени у 4 групе (96). Резултати показују да су експерименталне групе постигле вишу аритметичку средину, као и статистички значајну, у односу на контролне групе на тесту из српског језика. Исти резултати постигнути су и на тесту из природе и друштва. Тандемски рад у оквиру савремених наставних модела допринео је постизању бољих резултата у односу на традиционалну наставу (Амовић Кезуновић, 2016).

Истраживање, провођено током целе школске године у једној бањалучкој основној школи, имало је за циљ утврдити утицај модела интерактивног учења („партнери“, „тимови“ и групно истраживачко учење) на квалитет знања ученика (знање чињеница, разумевање и примена знања). Утврђено је да различити модели интерактивног учења, различито утичу на нивое ученичких знања (Бранковић, Скопљак, 2014).

Подстицање компетенција (когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-акционих) кроз интерактивно учење испитано је истраживањем у којем је учествовало 172 ученика 5. и 6. разреда основне школе (Турбе и Травник). Резултати су показали да постоји позитиван став ученика о утицају интерактивне наставе на подстицање свих наведених компетенција, да когнитивна и емоционална компетенција нису статистички повезане са успехом ученика, док социјална и радно-акциона јесу, те да постоји статистички значајна повезаност између успеха ученика и њиховог става о подстицању компетенција кроз интерактивну наставу (Омердић и Риђић, 2015).

Унеколико другачије истраживање испитивало је ефикасност четири наставне методе (предавање, демонстрација, дискусија, активност у учионици) унутар једне

⁹⁰ Е и К у целом раду означавају експерименталну групу и контролну групу.

групе. Није, дакле, постојала контролна група него су се, унутар једне групе са једним наставником, унутар једног предмета, испитивале различите методе. Пошло се од претпоставке да свака метода има своје предности и утиче на одређени ниво учења (прва три нивоа Блумове таксономије: знање, разумевање и примена). Активно или искуствено учење је учење из сопственог искуства и подразумева активни приступ настави – наставник је употребио сваку технику која укључује ученике у процес учења (демонстрације, структуриране активности, часопис, дискусије, квизови, интерактивна предавања, видео снимци, хумористичке приче, излети, игре). Истраживање је обухватило 51 студента на курсу психологије Мидвестерн универзитета. Мада су све методе довеле до високих резултата, активно учење је довело до највиших укупних резултата, а предавање до најнижих. Ипак, аутори не искључују предавање нити друге методе традиционалне наставе него препоручују да се све методе користе стручно, примерено наставном садржају и ученику (Хакаторн, Соломон, Бланкмејер, Тенијал и Гарзински, 2011).

Испитиван је утицај проблемске наставе на постигнућа ученика, активност ученика, развој критичког мишљења.

У раду Утицај проблемске наставе граматике на постигнућа ученика у основној школи Зорица Јоцић наводи да је током 2007/2008. године у редовној настави српског језика и књижевности на садржајима из граматике у 3. и 6. разреду, на узорку од 204 ученика у две основне школе у Ваљевоу спроведен експеримент. Експериментални модел подразумевао је 26 проблемски моделованих наставних јединица из граматике, а сама артикулација часова проблемске наставе граматике у експерименталном моделу осмишљена је на принципима комбиновања индивидуалног и интерактивног кооперативног учења. Утицај и ефекти проблемске наставе граматике утврђени су у финалном испитивању тестовима РГЗ и ПГЗ (репродуктивна граматичка знања и продуктивна граматичка знања). Ученици који су учили граматику решавањем проблема постигли су бољи успех на финалним тестовима РГЗ и ПГЗ, у односу на резултате иницијалног тестирања. Напредовање је остварено услед примене експерименталног модела. Контролна група је на финалном мерењу РГЗ постигла слабије резултате јер се учење одвијало у оквиру класичног начина рада уз кориштење фронталног приступа. Битно је и то што се код ученика експерименталне групе из часа у час повећавала мотивисаност и заинтересованост за налажење креативних решења (Јоцић, 2010).

Истраживање како проблемска настава утиче на усвајање садржаја из хрватског језика спроведено је на 122 ученика основне школе Столац. Ученици сматрају да је традиционална настава замарајућа и досадна, нису спремни за рад и сарадњу, концентрација им је слаба. Међутим, сматрају да проблемска настава развија покретачки дух, креативност, самосталност и активан однос према природном и друштвеном окружењу. Подстицање креативности је важно за усвајање наставних садржаја у школи, а она се, по испитаницима, најбоље ослобађа уз помоћ мапа ума (Васиљ и сарадници, 2014).

Да ли примена проблемско-стваралачких система и стратегија у настави књижевности утиче на развој литерарних, критичких и стваралачких способности ученика, испитивано је истраживањем 2001/2002. године, спроведеном у две новосадске гимназије на узорку од 202 испитаника, ученика 4. разреда. Резултати су показали да су испитаници експерименталне групе боље решили тестове литерарних способности, тест критичког мишљења, као и тест креативности, чиме се доказује утицај проблемске наставе на формирање критичког става ученика при тумачењу књижевних дела (Гајић, 2004).

Ученици 3. разреда из две основне сомборске школе (53Е и 56К) учествовали су у истраживању које је испитивало има ли индивидуализовано вежбање у систему проблемске наставе утицаја на успех из математике. Нови приступ вежбању у настави, као и само вежбање, довело је до бољег успеха експерименталне у односу на контролну групу. Најбоље су напредовали бољи ученици и ученици слабијих интелектуалних способности, мада су сви ученици експерименталне групе постигли бољи успех у односу на контролну групу. Резултати указују на добробити осмишљеног вежбања и система проблемске наставе (Шпановић, 2000).

Истраживање које је обухватило учитеље (100) и ученике другог разреда основних школа (409) у три хрватске жупаније, имало је за циљ утврђивање повезаности проблемске наставе и активности ученика (настава природе). Проверено је и како проблемска и предавачка настава утичу на количину стеченог знања, какав је став учитеља према проблемској настави и које су предности проблемске наставе у односу на предавачку. Анализирање резултата за сваку поједину школу показало је да су ученици постигли већу количину знања и активности у проблемској настави. Међутим, анализа укупног узорка ученика свих школа показује да нема статистички значајне разлике у знањима и активностима између проблемске и предавачке наставе. Резултати анкете показују да учитељи сматрају како се проблемском наставом стиче

већа количина знања, затим развија вредност и ставове ученика, развија емпатију: ученике мотивишу различитим наставним методама (метода решавања проблема, олуја идеја, спари – размени, знам – желим знати – научио сам), прилагођавањем ученичким интересовањима, пројектима, критичким питањима (Пецко, 2015).

Истраживању, спроведеном у 7. разреду основне школе у Истанбулу, шк. 2004/2005, на часовима науке, циљ је био испитати утицај проблемске наставе на постигнућа ученика, њихове ставове према науци и концептуално учење. 50 ученика је подељено у две групе: у експерименталну је уведен проблемски модел учења, а у контролној је примењена традиционална настава. Обе групе су напредовале, али је напредак био знатно већи код ученика експерименталне групе, значи проблемско учење је ефикасније од традиционалне предавачке наставе. Проблемско учење подигло је и ниво концептуалних знања, као и позитиван став према науци (Акиноглу и Тандоган, 2007).

Учесници у истраживању били су студенти (25) прве године наставничког факултета у Измиру. Експериментална група која је радила проблемски и контролна која је радила традиционалном методом (наставни предмет – физика), биле су изједначене, показало је иницијално мерење. Међутим, проблемска настава је утицала на повећање задовољства на настави физике међу студентима. Аутори наглашавају да се резултати због малог узорка не могу генерализовати, али препоручују кориштење проблемске наставе (Селцук и Галисман, 2010).

Истраживање је током пет година студија пратило 270 студената медицине (од 18 до 22 године) на Кинеском медицинском универзитету пратећи утицај проблемског учења на развој критичког мишљења од 2004. до 2009. Били су равномерно и насумично распоређени у 9 група. У шест група уведено је проблемско учење. Резултати иду у прилог проблемском учењу јер повећава ниво критичког мишљења. Студенти експерименталних група постигли су позитиван резултат на 6 од 7 подгрупа критичког мишљења (тражење истине, отвореност, аналитичност, систематичност, испитивање и зрелост), а контролна група само на 4 (отвореност, аналитичност, самопоуздање и занимљивост) с тим да у остале три има негативан резултат (Ду, Емерсен, Тофт и Сун, 2013).

Утицај проблемске наставе на постигнућа студената медицине Гифу универзитета током 20 година (1990-2009) праћено је студијом. Анализе резултата су показале да је проблемско учење утицало на повећање резултата оба пола, дало је исте или боље резултате у основним медицинским наукама и боље резултате у клиничким

наукама. Аутори препоручују увођење проблемског учења у медицинске школе, упркос традиционалном уверењу да проблемска настава није примерена азијским школама (Нива, Саики, Фујисаки, Сузуки и Еванс, 2016).

Ефекти програмиране наставе однедавно се више истражују, те се о њима највише чита у докторским дисертацијама.

Експерименталним истраживањем испитивани су ефекти примене програмираног учења биологије: образовни ефекти наставног процеса, трајност знања и повећање мотивације. Истраживањем је обухваћено 214 ученика 6. разреда из три основне новосадске школе. Експерименталну групу чинило је 106 ученика, а контролну 108. На финалном тесту, спроведеном након систематизације наставних садржаја, експериментална група остварила је боље резултате у односу на контролну групу, у сва три појединачна когнитивна домена (Жупанец, 2013).

Утицај програмираног учења географије на повећање ефеката наставног процеса, трајност знања и већу мотивисаност ученика, циљ је експерименталног истраживања спроведеног у основној школи у Лапову током 2013/14. године. У истраживању су учествовала четири контролна одељења (98К), по једно одељење 5, 6, 7. и 8. разреда, и четири експериментална одељења (95Е) исте структуре. Ученици експерименталне групе су на финалном тесту, у свим разредима, остварили боље резултате (Милошевић, 2016).

Истраживања пројектне наставе испитују ставове и постигнућа ученика.

Истраживање утицаја пројектне наставе на ставове ученика према настави биологије спроведено у гимназији у Великој Горици обухватило је 108 ученика: 59 ученика у експерименталној групи и 49 ученика у контролној групи. Велике су разлике у ставовима ученика у ове две групе: ученици у експерименталној групи постали су заинтересованији за ботанику уопште, сматрају је занимљивијом и кориснијом од ученика у контролној групи (класичне наставне методе) (Зугај, 2014).

Утицај пројектног модела рада на побољшање исхода учења у настави природе и друштва испитивало је истраживање спроведено у два основна школама у Јагодини. Истраживање је обухватило 142 ученика (72Е; 70К) и показало да је пројектни модел рада у настави природе и друштва ефикаснији од традиционалног кад су у питању процедурална знања ученика, али и развој сарадничког понашања ученика (Ристановић, 2015).

Истраживања сарадничке наставе испитивала су трајност знања ученика, усвојеност знања.

Испитивање утицаја сарадничке наставе на трајност знања ученика извршено је применом експерименталне методе на узорку од 148 ученика. Истраживање је требало да покаже има ли сарадничка настава (ауторка доследно користи назив кооперативна) утицаја на трајност знања које су ученици усвојили (реч је о предмету природа и друштво) и у којој мери. Трајност знања разматрана је преко декларативних знања (ученикова база знања о релевантним научним чињеницама, информацијама, средствима и процедурама) и процедуралних знања (разматрање процеса). Смисао учења не огледа се у томе да ученици у једном временском периоду покажу да су стекли одређена знања него да усвојена знања буду дугорочна, зато је истраживање испитивало трајност усвојених знања код ученика који су учили на традиционални начин и ученика који су учили у различитим модалитетима сарадничке наставе (базирана на хомогеном, односно хетерогеном груписању). Резултати су показали да сарадничка настава може да омогући трајније декларативно, процедурално и укупно знање у односу на традиционалну наставу (Мишчевић Кадијевић, 2009а). Слични су резултати о трајности декларативног и укупног знања добијени истраживањем сарадничке наставе кроз рад у паровима, где се закључује да је реализована сарадничка настава допринела трајности ученичких знања (Станојевић, 2005 према Мишчевић-Кадијевић, 2009а).

Емпиријско истраживање реализовано у другом полугодишту школске 2005/06. године и у првом полугодишту школске 2006/07, у две београдске основне школе (ученици 4. разреда – 259) за циљ је имало да се утврди у којој мери сарадња утиче на усвојеност знања ученика. Ученици експерименталне групе надмашили су ученике контролне групе у усвојености и декларативних и процедуралних знања (Мишчевић Кадијевић, 2009б).

Мали је број емпиријских истраживања хеуристичке наставе. Највећи број савремених теоријских и емпиријских радова помиње неке могућности примене хеуристике и учења путем открића у математици, кибернетици или информатици. У новије време вршено је истраживање утврђивања ефеката хеуристичког модела у области природе и друштва. Резултати су показали да хеуристичка настава позитивно утиче на побољшање нивоа квалитета и трајности знања ученика у односу на традиционалну наставу (Ристановић, 2010; према Спремић Солаковић, 2014). Анализа релевантних емпиријских истраживања показује да примена хеуристичког модела наставе повећава квалитет и трајност знања ученика, степен ангажованости у раду

слабијих ученика, способности за учење и мотивацију за школско учење (Спремић Солаковић, 2014).

Истраживање спроведено 2015. у основним школама Републике Српске (284 ученика) и Србије (130 ученика) имало је за циљ утврђивање мотивисаности ученика за електронско учење испитивањем ефекта савремене интерпретације народне епске песме. Настава је у Републици Српској извођена и у експерименталној групи на савремен начин и у контролној групи на традиционални начин, а у Србији само на традиционалан начин. Утврђено је да је савремена настава (електронска, интегрисана, настава у којој се користе мапе ума, тимска, индивидуализована настава) ефикаснија у односу на традиционалну наставу (настава у којој је заступљен фронтални облик рада и монолошка метода) у постизању бољих резултата на скали мотивације (Лакета, 2016).

Циљ истраживања које је обухватило 240 ученика у 3 основне школе у Суботици, 120 ученика у експерименталној групи и 120 у контролној, био је да се одреди да ли је експериментална настава довела до очекиваних промена у учениковом односу према тумачењу књижевног одломка и савладавању ове врсте књижевног текста, и у којој мери ако јесте. У експерименталним одељењима кориштен је методички модел обогаћен употребом мултимедијских информацијских извора и мултимедијских наставних средстава и помагала у фази локализације. Завршно тестирање показало је да експериментални чинилац знатно повећава успех експерименталне групе у односу на контролну, па се може закључити да употреба мултимедијских наставних средстава омогућује бољу рецепцију књижевног текста (Францишковић, 2012).

Могу ли наставне методе, које се у тексту „Наставне методе као потицај учениковој креативности“ (Дубовицки и Омићевић, 2016) називају и наставним стратегијама, утицати на ученичку креативност, испитано је истраживањем које је 2013. године спроведено у основној школи у Оцаку међу учитељима (15) и ученицима два одељења. Већина учитеља сматра да креативност имају сви људи, да је креативност изузетно значајна за лични и друштвени развој, да они утичу на развој ученичке креативности, да се креативност може подстицати у свим школама, независно од њихове опремљености, да креативност највише подстичу групни рад и педагошка радионица, да креативност подстичу највише проблемским питањима, најважнијим начином подстицања креативности сматрају наставне методе (93%), мотивацију и занимљивост задатака. Креативног ученика препознају према

оригиналним идејама, интересантним решењима и урађеним задацима. Други део истраживања испитивао је ученичку процену да ли поједине наставне методе подстичу креативност: чинквина, мапе ума, шест универзалних питања, провокације, хаику песма, олуја идеја и ренатализација. Ученици су се осећали пријатно док су писали чинквину (ранија истраживања показују да су пријатне емоције у настави присутне кад се ради нешто креативно). Већина сматра да их је креирање мапа ума опустило, забавило и олакшало учење. Ученици су одушевљени методом шест питања (ко, шта, где, кад, како, зашто). 92% ученика провокативна питања сматра занимљивим и забавним, свидело им се да размишљају о новим и необичним ситуацијама. И писање хаику песме, те њено представљање, свидело се ученицима и мотивисало их је за наставу. Олуја идеја је већину ученика подстакла на учешће. Ренатализација⁹¹ је забавна и ученици су се осећали као да се играју. Ученици, пре овога, нису никад чули за ове наставне методе, нити су их користили и били су одушевљени организацијом наставе на нов начин. Резултати истраживања показују преовладавање позитивних осећања у тренуцима када су се ученици користили савременим наставним методама (Дубовицки, Омићевић, 2016).

Највећи број истраживања уз испитивање компетенција, облика и метода рада, ставова, испитује постигнућа ученика.

3.2. ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Да ли примена нових наставних модела утиче на виша постигнућа ученика у настави српског језика и књижевности? Зашто је важно испитати везу између савремених наставних модела и постигнућа ученика? Ако савремени модели утичу на виша постигнућа ученика у односу на традиционалне моделе, онда је смер у којем треба развијати педагошку праксу, видљив и јасан.

⁹¹ Поступак који се остварује у групама, тако да имамо заговорника тезе А и заговорника тезе Б, водитеља, записничара и судије. Расправа се одвија тако да након извесног времена заговорник тезе А треба заменити место са заговорником тезе Б и заступати другу тезу. Судије, на основу изнесених аргумената, доносе одлуку ко је био успешнији.

3.3. ЦИЉ И КАРАКТЕР ИСТРАЖИВАЊА

Општи циљ истраживања је установити постоји ли повезаност примене нових наставних модела и виших постигнућа ученика.

Истраживање је емпиријско јер је свако педагошко истраживање, које полази од педагошке праксе, дакле прикупља податке из непосредне педагошке праксе, а за циљ има потврђивање научних теорија (хипотеза) или њихово стварање на основу чињеница, емпиријско педагошко истраживање (Флорић и Нинковић, 2012).

Ово је истраживање и акционо јер се реализује у педагошкој пракси са циљем да се та иста пракса промени, иновира или развије. Акцијска истраживања подразумевају активно учешће свих заинтересованих учесника (Богнар, 2006), односно учешће аутора у припреми и реализацији истраживања. „Када наставници или школе спроводе систематска посматрања или тестирају методе за унапређивање поучавања и учења својих ученика, они спроводе акционо истраживање“ (Вулфолк, Хјуз и Волкап, 2014а).

Истраживање можемо посматрати и као експериментално педагошко истраживање⁹² јер „суштинска карактеристика научног експеримента је доказивање узрочне повезаности независних и зависних варијабли“ (Кнежевић Флорић и Нинковић, 2012, стр. 57).

Основни експериментални нацрт представља експеримент са паралелним групама који је кориштен у овом истраживању. Садржи најмање две групе испитаника, експерименталну која је изложена независној варијабли и контролну, која није изложена независној варијабли. Групе би требало да буду међусобно одговарајуће по саставу, величини, способностима, како би биле уједначене. Сматрамо да је веће уједначавање могуће постићи у основним школама, а у средњим школама, поготово стручним, где су ђаци већ испрофилисани, нешто је теже. Након

⁹² „Ова врста педагошког истраживања реализује се применом експерименталне методе која се у методолошкој литератури означава и као педагошки експеримент. Сваки педагошки експеримент се може описати као покушај утврђивања утицаја променљиве X на променљиву Y. Прва варијабла (X) се назива независном, а друга варијабла (Y) се назива зависном. Независне променљиве претходе променама и представљају њихове узроке. То су оне величине које уводимо као експериментални фактор да бисмо условили промену у педагошком процесу који представља зависну променљиву. Трећу врсту варијабли чине стране варијабле чији се утицај настоји неутралисати (контролисати), да би се издвојио утицај оне независне варијабле која је у фокусу истраживања“ (Кнежевић Флорић и Нинковић, 2012, стр. 57).

рандомизације⁹³ (R) обично се врши иницијално мерење или претест (M1), па се онда уводи експериментални фактор у експерименталну групу, чије се дејство утврђује финалним мерењем или посттестом (M2). Међутим, када претест може учинити испитанике осетљивим на експериментални фактор, он се изоставља, што је у овом истраживању и учињено, а као претходно стање употребиће се закључне оцене из наставног предмета српски језик и књижевност.

3.4. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Из постављеног циља истраживања произилазе и задаци истраживања:

1. Упоредити експерименталне и контролне групе, с обзиром на закључне оцене из предмета српски језик и књижевност;
2. Утврдити да ли ће постигнућа експерименталне групе, која примењује нове моделе рада, бити виша од постигнућа контролне групе;
3. Утврдити да ли осам нових модела рада (егземплярна, индивидуализована настава, интерактивна, проблемска, програмирана, пројектна, сарадничка и хеуристичка настава) утичу на виша постигнућа експерименталне групе у односу на контролну.

3.5. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

На основу циља истраживања могуће је поставити општу хипотезу истраживања:

X1 - Примена нових наставних модела утиче на виша постигнућа ученика.

Полазећи од задатака истраживања могуће је поставити следеће посебне потхипотезе:

1. примена егземплярног наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе;
2. примена индивидуализованог наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе;

⁹³ Рандомизација подразумева три етапе: процес случајног бирања учесника у експерименту, насумично распоређивање учесника у експерименталну и контролну групу, случајан избор групе која ће бити контролна и која ће бити експериментална (Фајгел, 2010; према Кнежевић Флорић и Нинковић, 2012).

3. примена интерактивног наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе;
4. примена проблемског наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе;
5. примена програмираног наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе;
6. примена пројектног наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе;
7. примена сарадничког наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе;
8. примена хеуристичког наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе.

3.6. ПРОМЕНЉИВЕ (ВАРИЈАБЛЕ) ИСТРАЖИВАЊА

Независне варијабле јесу нови наставни модели, свих осам: егземплярна, индивидуализована настава, интерактивна, проблемска, програмирана, пројектна, сарадничка и хеуристичка настава, као и традиционална настава.

Зависну варијаблу представљају постигнућа ученика на завршном мерењу.

Контролна варијабла је успех из српског језика и књижевности претходне школске године (за 1. разред на полугодишту).

3.7. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању су кориштене: метода теоријске анализе, дескриптивна метода, експериментална метода.

За формирање теоријске основе истраживања кориштене су метода теоријске анализе и дескриптивна метода.

Метода теоријске анализе кориштена је за прикупљање и обраду следећих података:

- успех ученика из српског језика и књижевности на крају 1. полугодишта – за ученике 1. разреда;

- успех ученика из српског језика и књижевности на крају претходне школске године – за ученике 2, 3. и 4. разреда;

- утврђивање времена спровођења експеримента;
- избор метода истраживања, затим експерименталног фактора и модела;
- избор техника и инструмената истраживања.

Експериментална метода кориштена је како би се откриле узрочно-последичне везе између примене наставних модела и постигнућа ученика.

Како су у овом истраживању испитивани ефекти осам различитих наставних модела, и унутар сваког модела најмање једног сценарија, а највише три, то је укупно било 16 различитих сценарија, што значи да је постојало 16 експерименталних и 16 контролних група. У основи, и једних и других група је било знатно више, пошто је истраживање организовано у 5 средњих школа, али су се подаци обједињавали у заједничке након примене модела. У експерименталној групи ученици су усвајали наставне садржаје применом нових наставних модела (егземпларног, индивидуализованог, интерактивног, проблемског, програмираног, пројектног, сарадничког и хеуристичког), а у контролној групи применом традиционалног модела (углавном предавачка метода, фронтални рад)

Примењена је техника тестирања која се у емпиријским и експерименталним педагошким истраживањима најчешће користи.

Као инструменти за прикупљање података кориштени су тестови знања (зовемо их још тестови учинка или тестови постигнућа).

Тестови објективног типа:

- Тест – Народна књижевност;
- Тест – *Гилгамеш*;
- Тест - *Тврдица*;
- Тест о Вуковом животу и раду;
- Тест – *Проклета авлија*;
- Тест – Велико слово;
- Тест – *Дон Кихот*;
- Тест – *На Дрини ћуприја*;
- Тест – Значењски и формални односи међу лексемама;
- Тест – *Манасија*;
- Тест – *Ујка Вања*;

Тестови есејског типа:

- Тест – *Лора Лај*;
- Тест – Необичне приче о двојници браће;

- Тест – *Нечиста крв*.

Све тестове знања конструисала је ауторка овог рада у складу са садржајима прописаним наставним планом и програмом.

3.8. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању су учествовали ученици четири средње стручне школе и једне гимназије: Средње техничке школе, Сомбор; Средње економске школе, Сомбор, Средње медицинске школе „Др Ружица Рип“, Сомбор, Економско-трговинске школе, Кула и Гимназије „Вељко Петровић“, Сомбор. Истраживање је обухватило 976 ученика сва четири разреда (474Е+502К):

1. разред – 168 (80Е+88К)
2. разред – 263 (131Е+132К)
3. разред – 276 (124Е+152К)
4. разред – 269 (139Е+130К)

По школама:

Средња техничка школа, Сомбор – 354 ученика (173Е+181К)

1. разред: 117 ученика (58Е+59К)
2. разред: 59 ученика (27Е+32К)
3. разред: 61 ученик (29Е+32К)
4. разред: 117 ученика (59Е+58К)

Средња економска школа, Сомбор – 210 ученика (109Е+101К)

1. разред: 51 ученик (22Е+29К)
2. разред: 53 ученика (30Е+23К)
3. разред: 51 ученик (27Е+24К)
4. разред: 55 ученика (30Е+25К)

Средња медицинска школа „Др Ружица Рип“, Сомбор – 113 ученика (53Е+60К)

2. разред: 67 ученика (31Е+36К)
3. разред: 46 ученика (22Е+24К)

Економско-трговинска школа, Кула – 169 ученика (74Е+95К)

2. разред: 40 ученика (20Е+20К)
3. разред: 80 ученика (31Е+49К)
4. разред: 49 ученика (23Е+26К)

Гимназија „Вељко Петровић“, Сомбор – 130 ученика (65Е+65К)

2. разред: 44 ученика (23Е+21К)

3. разред: 38 ученика (15Е+23К)

4. разред: 48 ученика (27Е+21К)

Међутим, како је истраживање обухватило осам нових наставних модела и многи ученици су учествовали, као део експерименталне или контролне групе, у више модела, укупан број испитаника је знатно већи.

Средња техничка школа, Сомбор – 761 ученик (381Е+380К)

1. разред: 224 ученика (120Е+104К)

2. разред: 111 ученика (52Е+59К)

3. разред: 202 ученика (114Е+88К)

4. разред: 224 ученика (95Е+129К)

Средња економска школа, Сомбор – 355 ученика (184Е+171К)

1. разред: 51 ученик (22Е+29К)

2. разред: 99 ученика (54Е+45К)

3. разред: 101 ученик (53Е+48К)

4. разред: 104 ученика (55Е+49К)

Средња медицинска школа „Др Ружица Рип“, Сомбор – 178 ученика (83Е+95К)

2. разред: 132 ученика (61Е+71К)

3. разред: 46 ученика (22Е+24К)

Економско-трговинска школа, Кула – 300 ученика (138Е+162К)

2. разред: 78 ученика (38Е+40К)

3. разред: 128 ученика (57Е+71К)

4. разред: 94 ученика (43Е+51К)

Гимназија „Вељко Петровић“, Сомбор – 130 ученика (65Е+65К)

2. разред: 44 ученика (23Е+21К)

3. разред: 38 ученика (15Е+23К)

4. разред: 48 ученика (27Е+21К)

Укупан број испитаника је, дакле, 1724 (275 ученика 1. разреда, 464 ученика 2. разреда, 515 ученика 3. разреда и 470 ученика 4. разреда; 851Е и 873К).

Експеримент је започео у мају 2014/15. школске године, а завршио у мају 2015/16. године у Средњој техничкој школи у Сомбору (матичној школи ауторке рада). У другим средњим школама одвијао се током првог полугодишта школске 2015/16. године.

3.9. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА И ТУМАЧЕЊЕ НАЛАЗА

За обраду података добијених истраживањем коришћен је статистички програм IBM SPSS for Windows и следеће статистичке мере и поступци:

1. Дескриптивни статистички показатељи: минимум и максимум одговора, аритметичка средина као мера централне тенденције, затим стандардна девијација и варијанса као мере дисперзије, и параметри процене нормалности дистрибуције, њене закривљености и спљоштености.
2. Т-тест за независне узорке је један од најчешће коришћених статистичких поступака за тестирање хипотеза и користи се за испитивање разлика у одговорима испитаника. Ова врста т-теста користи се како би се утврдило да ли се две аритметичке средине које су остварене на истој варијабли статистички разликују. Приликом тумачења резултата добијеног т-теста неопходно је сагледати број степени слободе (df) и ниво статистичке значајности, које се означава словом p и чија вредност треба да је мања од .01 или .05, да би разлика била статистички значајна (Банђур и Поткоњак, 1999).
3. Једнофакторска анализа коваријансе – ANCOVA статистички поступак који комбинује регресиону анализу и анализу варијансе. Користи се за поређење разлика у одговорима између група уз контролу неке треће варијабле која се назива коваријат. Од велике је користи у нерандомизираним студијама где није уједначено почетно стање. У истраживачним нацртима са предтест и посттест мерењима, по правилу је предтест коваријат, односно варијабла која може да има утицаја на крајњи исход и чији утицај је потребно контролисати (Кенан и Стивенс, 2016).

4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

4.1. ИНИЦИЈАЛНО СТАЊЕ

Истраживањем су обухваћени ученици 1, 2, 3. и 4. разреда средње школе. Међутим, нису све школе учеснице у истраживању, успеле да одговоре том захтеву. Организација наставе, обавезе наставника, спремност да се одређене наставне јединице ураде на другачији начин, утицале су на то колико ће ученика и из којих разреда учествовати у истраживању. Средња техничка школа и Средња економска школа из Сомбора укључиле су се са сва четири разреда у истраживање, Средња медицинска школа „Др Ружица Рип“ са 2. и 3. разредом, док су Гимназија „Вељко Петровић“ и Економско-трговинска школа из Куле учествовале са 2, 3. и 4. разредом. Овакав распоред разреда утицао је и на организацију истраживања, као и на начин интерпретације резултата. Како нису све школе учествовале са свим разредима, нису поређене експерименталне и контролне групе на нивоу школа него збирно, на нивоу одабраног сценарија унутар одређеног модела. Сем модела програмиране наставе, у којем постоји један сценарио, и сарадничког модела са три сценарија, остали модели имају по два сценарија, дакле, укупно их је шеснаест.

Експеримент са паралелним групама иначе садржи најмање две групе испитаника: експерименталну и контролну, односно једну изложену независној варијабли и једну која није изложена. У нашем експерименту имамо 16 експерименталних и 16 контролних група.

Уједначавање узорка експерименталне и контролне групе на почетку истраживања вршено је на основу закључних оцена из српског језика и књижевности на крају претходне школске године, сем за 1. разред (узимања је оцена с полугодишта). У средњој школи ученици су већ испрофилисани и потребан је одређени број бодова за упис у одређено одељење, што значи да потпуно уједначавање група није могуће (као нпр. у основној школи). Разлика између неких профила у Средњој техничкој

школи, на пример, износи и 40 бодова. Размештати ученике унутар једног одељења у две групе (експерименталну и контролну), такође није било могуће.

Табела 1. Иницијално стање

	Експериментална			Контролна			t	df	p
	M	SD	N	M	SD	N			
Егземпларна настава									
Сценарио 1	3.38	.80	31	2.57	1.07	21	3.13	50	.00**
Сценарио 2	4.37	.80	54	3.98	.99	58	2.24	110	.02*
Индивидуализована настава									
Сценарио 1	3.81	.85	54	3.05	1.02	53	3.96	105	.00**
Сценарио 2	4.06	.88	29	2.85	.117	14	3.79	41	.00**
Интерактивна настава									
Сценарио 1	4.06	.93	76	3.54	1.12	82	3.23	154	.00*
Сценарио 2	3.75	.94	98	3.51	1.06	96	1.70	188.60	.09
Проблемска настава									
Сценарио 1	3.43	1.16	76	3.11	1.19	70	1.13	144	.13
Сценарио 2а	2.84	.98	9	2.94	.95	15	-.24	16.1	.59
Сценарио 2б	2.68	1.01	17	2.53	.87	53	.55	23.6	.29
Програмирана настава									
Сценарио 1	3.38	.80	31	2.56	1.04	25	3.35	54	.00*
Пројектна настава									
Сценарио 1	2.73	1.00	26	2.87	1.17	31	-.48	55	.63
Сценарио 2	3.93	1.12	49	3.50	1.31	39	1.63	86	.95
Сарадничка настава									
Сценарио 1	3.84	1.04	26	4.20	.93	24	-1.28	48	.20
Сценарио 2	3.16	1.10	42	2.82	1.25	49	1.40	89	.16
Сценарио 3	3.56	1.27	118	3.37	1.33	111	1.15	227	.25
Хеуристичка настава									
Сценарио 1	3.86	.96	99	3.84	1.02	115	.13	210.4	.44
Сценарио 2	2.81	1.11	16	2.15	.80	13	1.79	27	.08

* $p < .05$ ** $p < .01$

За упоређивање иницијалног стања између експерименталне и контролне групе, израженог кроз закључне оцене из српског језика, коришћен је т-тест за независне узорке (Табела 1). Вредности т-теста указују да нису у свим сценаријима уједначене експериментална и контролна група према закључним оценама из српског језика. Статистички значајна разлика у иницијалном стању постоји код првог ($t=3.13$, $df=50$, $p<.01$) и другог ($t=2.24$, $df=110$, $p<.05$) сценарија егземпларне наставе, код првог ($t=3.96$, $df=105$, $p<.01$) и другог ($t=3.79$, $df=41$, $p<.01$) сценарија индивидуализоване наставе, затим код првог сценарија интерактивне наставе ($t=3.23$, $df=154$, $p<.01$) и код

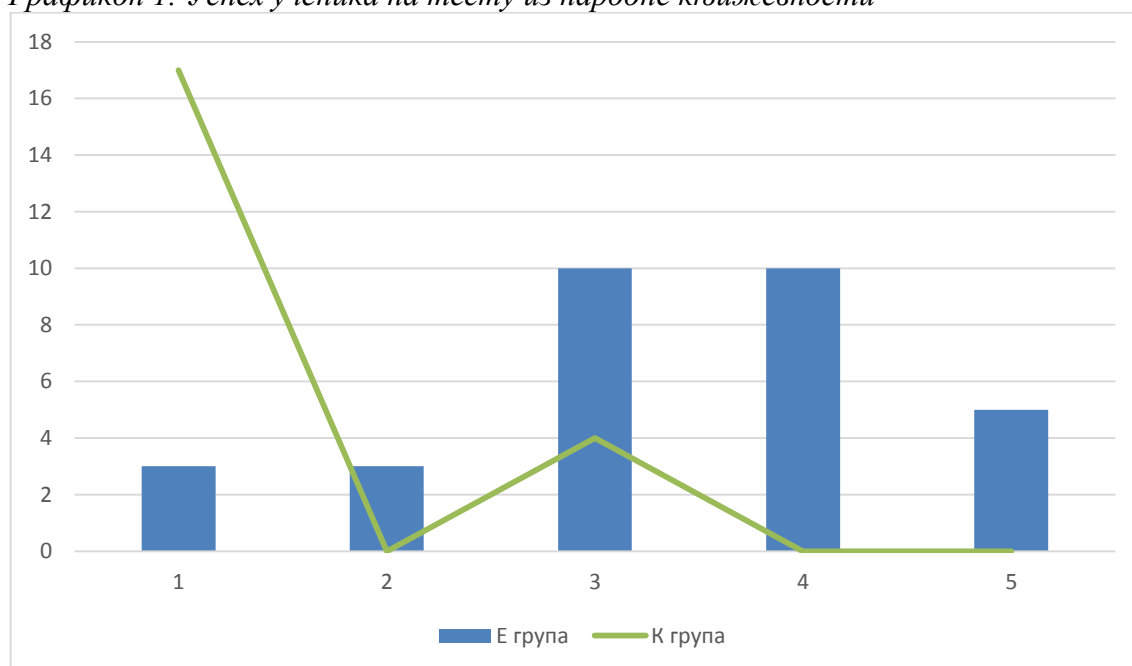
сценарија програмиране наставе ($t=3.35$, $df=54$, $p<.01$). У питању су, дакле, Народна књижевност, *Лора Лај*, *Гилгамеш*, *Процес*, *Тврдица*, Велико слово. Како ови сценарији нису уједначени у почетном стању, приликом анализе резултата на завршним тестовима користиће се једнофакторска анализа коваријансе – ANCOVA уз помоћ које ће се статистички контролисати инцијално стање (коваријат). У осталим сценаријима није пронађена статистички значајна разлика у закључним оценама из српског језика, те се групе сматрају уједначеним према овом критеријуму и за поређење постигнућа на завршном тесту користиће се т-тест за независне узорке.

4.2. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ЕГЗЕМПЛАРНОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА

Експериментални фактор, односно егземплярни наставни модел, као нови наставни модел, примењен је у два сценарија: народној књижевности и *Лори Лај*, односно једној наставној области и једној наставној јединици.

Експеримент везан за народну књижевност изведен је у Средњој техничкој школи у Сомбору у два одељења 1. разреда. У експерименталној групи (31) настава је организована по егземплярном моделу, а у контролној (21) на традиционални начин (монолошка, дијалогска метода, фронтални облик рада).

Графикон 1. Успех ученика на тесту из народне књижевности



У обе групе настава се одвијала на 12 часова, с тим да су ученици експерименталне групе уређивали вики-страницу посвећену народној књижевности,

самостално истраживали појам, особине, значај народне књижевности, лирике, епике и прозе, те изучавали структуру појединих лирских и епских песама. Све су то урадили пре часова, а на часовима су представљали своја истраживања и закључке. Непосредно након тога, уследио је тест⁹⁴, организован у 2 групе, са по 13 питања, у којима су заступљени сви нивои учења. Док у експерименталној групи само 3 ученика није прешло потребан бодовни праг (50%), дотле у контролној групи то није успело 17 ученика (Графикон 1).

Табела 2. Дескриптивни показатељи сценарија егземпларне наставе

	N	Min.	Max.	M	SD	Var.	Sk.	Ku.
Сценарио 1	52	1.00	5.00	2.55	1.42	2.02	.19	-1.34
Експериментална група	31	1.00	5.00	3.35	1.17	1.37	-.49	-.27
Контролна група	21	1.00	3.00	1.38	.80	.65	1.70	.97
Сценарио 2	112	1.00	5.00	3.35	1.29	1.67	-.29	-.93
Експериментална група	54	1.00	5.00	3.41	1.07	1.15	-.13	-.55
Контролна група	58	1.00	5.00	3.31	1.48	2.18	-.21	-1.29

N = број испитаника, Min.= минимум, Max.= максимум, M= аритметичка средина, SD= стандардна девијација, Var.= варијанса, Sk.= накривљеност, Ku.= спљоштеност

У првом сценарију ученици експерименталне групе постигли су максималну оцену пет (Табела 2), са просечном оценом 3.35, док је максимална оцена код ученика контролне групе три и просечна оцена 1.38. Укупна просечна оцена на нивоу целог сценарија је M=2.55.

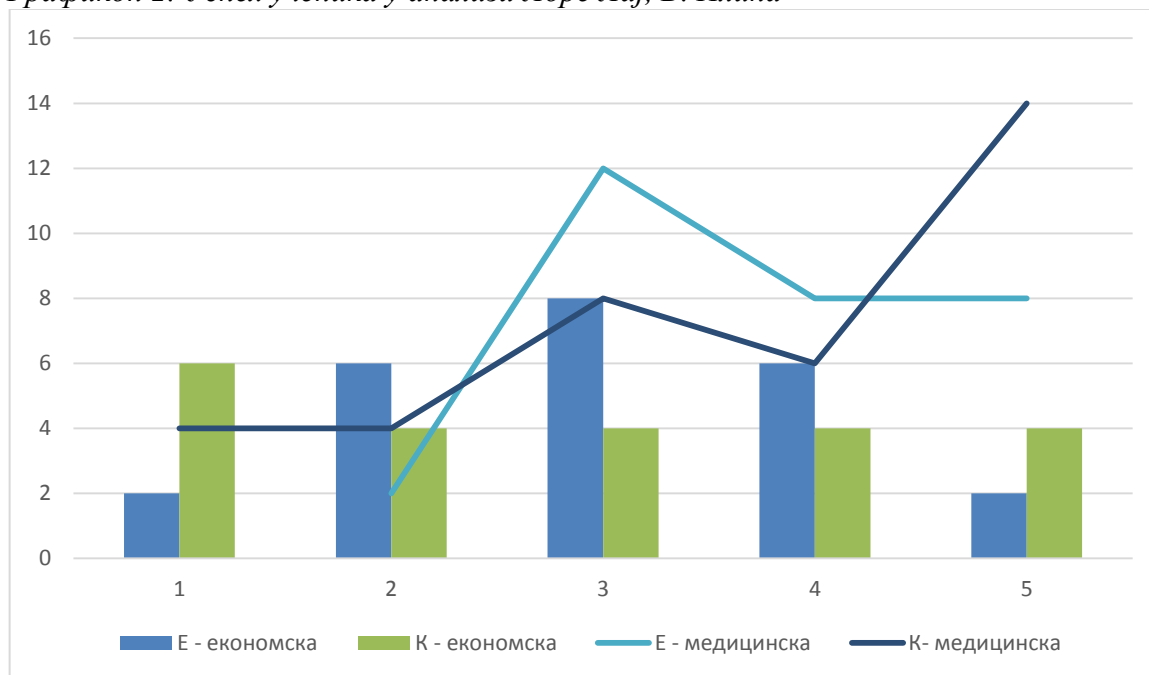
Егземпларни наставни модел примењен у раду на анализи песме *Лора Лај*, В. Илића, подразумевао је прво наставну обраду Хајнеове *Лорелај*, па тек онда и самосталну ученичку анализу Илићеве песме. Експериментална група радила је помажући се анализом у писаној форми, а контролна је прво слушала наставничково предавање. Истраживање је спроведено на часу у две стручне сомборске школе: Средњој економској школи и Средњој медицинској школи „Др Ружица Рип“. Након припремног часа уследио је самосталан рад на анализи песме. Како је анализа подразумевала анализу теме, мотива, композиције, језика и ритма, те уочавање сличности и разлика између две песме, у складу с тим је и бодована.⁹⁵

Сем у експерименталној групи медицинске школе где је распон оцена од 2 до 5, у свим осталим групама распон оцена креће се од 1 до 5 (Графикон 2).

⁹⁴ Питања су бодована 1-5 бодова. Укупан број бодова износио је 33, а за позитивну оцену требало је 16,5. Дакле, 16,5–19 за 2, 20–24 за 3, 25–29 за 4 и 30–33 за 5.

⁹⁵ Сваки елемент структуре носио је по 1 бод, а сличности и разлике по 2, укупно 9 бодова. Требало је 4,5-5,5 за 2, 5,5-6,5 за 3, 6,5-7,5 за 4 и 7,5-9 за 5.

Графикон 2. Успех ученика у анализи Лоре Лај, В. Илића



У другом сценарију ученици постижу максималне оцене 5, и у експерименталној и у контролној групи (Табела 2). Просечна оцена на нивоу целог сценарија је $M=3.35$, односно 3.41 у експерименталној и 3.31 у контролној групи. Вредности закривљености и спљоштености криве расподеле указују да се оцене нормално дистрибуирају у оба сценарија.

Табела 3. Резултати анализе коваријансе – егземпларна настава

	F	p	η^2	M_E	M_K
Сценарио 1					
Главни ефекат	15.63	.00	.47	3.35	1.38
Коваријат	36.10	.00	.67		
Сценарио 2					
Главни ефекат	2.96	.00	.15	3.41	3.31
Коваријат	75.29	.00	.82		

Иницијално стање мерено закључним оценама из српског језика указује да постоји статистички значајна разлика између експерименталне и контролне групе, те је уместо т-теста кориштена анализа коваријансе, како би се статистички контролисао утицај закључне оцене. Резултати анализе коваријансе (Табела 3) указују да постоји статистички значајна разлика у оценама експерименталне и контролне групе након контроле коваријата и у првом сценарију ($F=15.63$, $p<.01$) и у другом сценарију

егземплярне наставе ($F=2.96$, $p<.01$) и то у смеру да експериментална група постиже више скорове у односу на контролну групу.

Експериментална група је, дакле, и у раду на народној књижевности и у раду на анализи Илићеве песме, остварила боље резултате, упркос почетној неуједначености група, што имплицира да је егземплярни наставни модел ефикаснији од традиционалног наставног модела, те се тако потврђује потхипотеза 1. – примена егземплярног наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе.

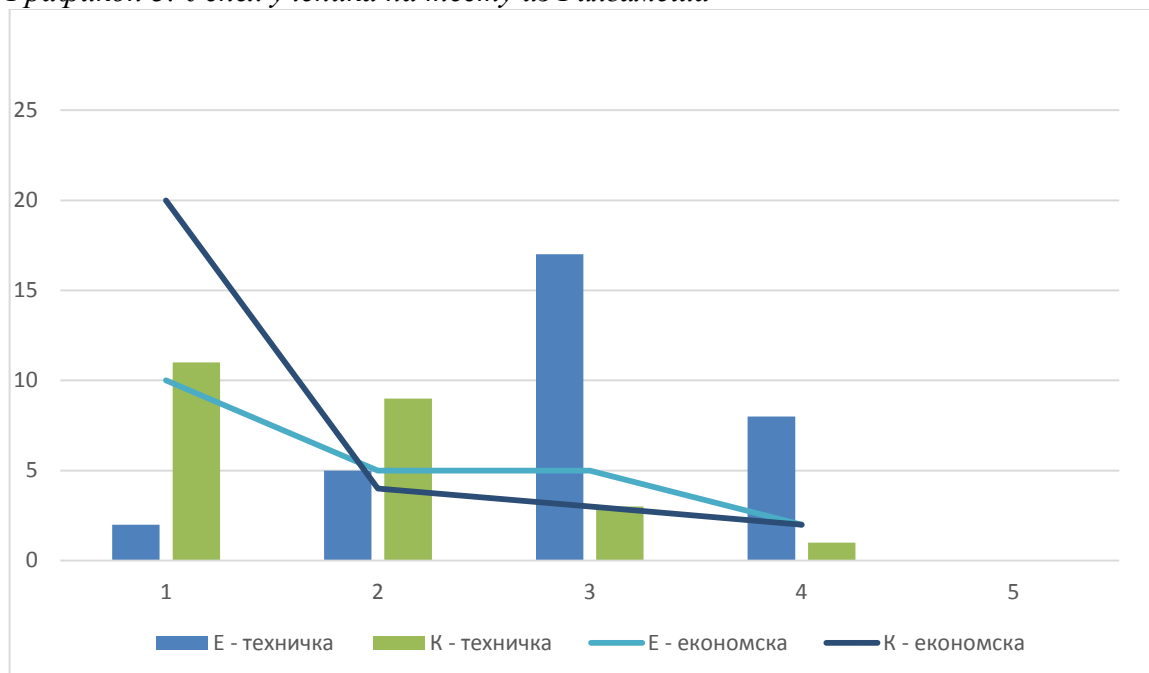
Статистички значајне разлике између успеха ученика експерименталне и контролне групе резултат су добро одабраног наставног садржаја и одговарајућег наставног модела. Посебна добробит овако организованог наставног рада јесте самосталност ученика, њихова субјекатска улога, као и продукти њиховог рада. Захваљујући овако организованом раду, ученичка знања су и шира и дубља – самостално истражујући и групно се организујући, проучавали су и оно за шта на традиционално организованим часовима нема времена (народну прозу, певаче у склопу народне књижевности; песму коју са песмом, предвиђеном планом и програмом, везује иста тематика). Ученици су успешно примењивали раније стечена знања и тако обезбедили трансфер знања, тиме и већу трајност знања.

4.3. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ИНДИВИДУАЛИЗОВАНОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА

Индивидуализовани наставни модел примењен је у раду на сумерско-вавилонском епу *Гилгамеш* и Кафкином *Процесу*. Рад на *Гилгамешу* организован је у Средњој техничкој школи (32Е; 24К) и Средњој економској школи (22Е; 29К), док је рад на *Процесу* организован само у техничкој школи (31Е; 14К).

Повезујући индивидуализовану и игролику наставу, наставник је ученицима омогућио да граде знање, сарађујући и играјући се. Креирајући игрице, плакате, филмиће, новине, стрипове и презентације, ученици нису само истраживали древни еп него су различите електронске алате, уопште нове технологије, користили у наставне и едукативне сврхе.

Графикон 3. Успех ученика на тесту из Гилгамеша



Тест организован након интерпретације *Гилгамеша* и представљања ученичких стваралачких задатака, имао је по 15 питања у две групе.⁹⁶ Ученици обе групе, и експерименталне и контролне, у обе школе оствариле су распон оцена од 1 до 4 (Графикон 3).

Табела 4. Дескриптивни показатељи сценарија индивидуалне наставе

	N	Min.	Max.	M	SD	Var.	Sk.	Ku.
Сценарио 1	107	1.00	4.00	2.10	1.07	1.15	.40	--1.19
Експериментална група	54	1.00	4.00	2.55	1.04	1.08	-.26	-1.09
Контролна група	53	1.00	4.00	1.64	.90	.81	1.28	.71
Сценарио 2	43	1.00	5.00	2.86	1.28	1.65	-.15	-.97
Експериментална група	29	1.00	5.00	3.00	1.19	1.43	-.40	-.66
Контролна група	14	1.00	5.00	2.57	1.45	2.11	.36	-.96

N= број испитаника, Min.= минимум, Max.= максимум, M= аритметичка средина, SD= стандардна девијација, Var.= варијанса, Sk.= накривљеност, Ku.= спљоштеност

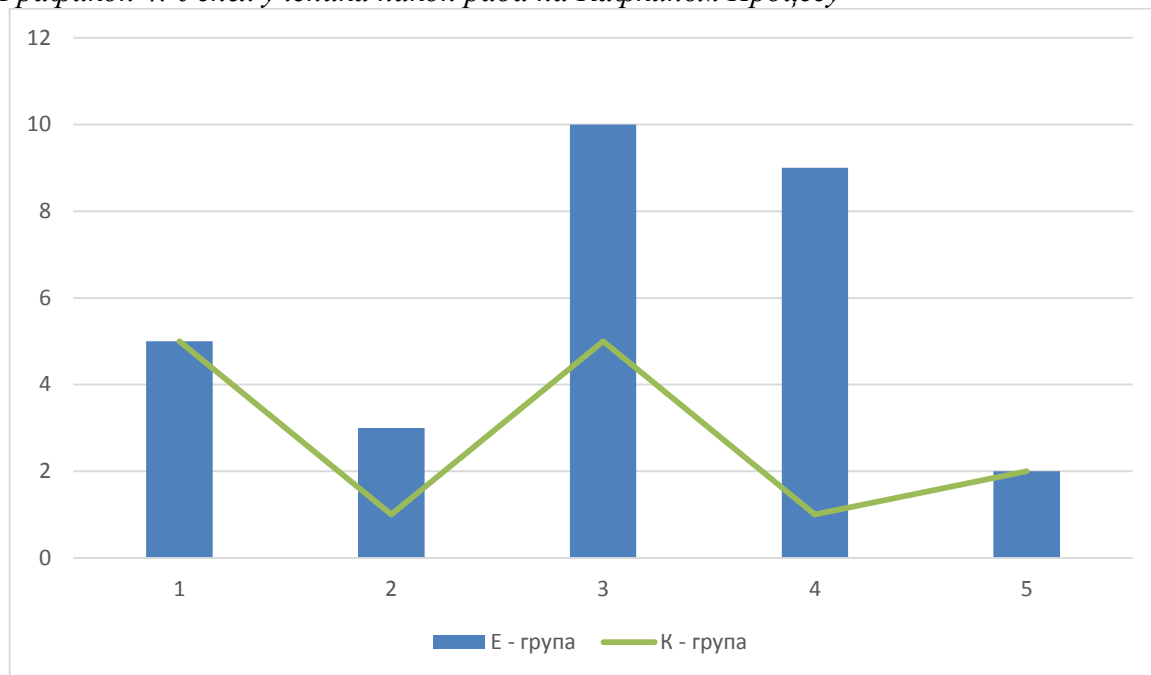
Минимална оцена коју су ученици остварили у првом сценарију индивидуалне наставе је један, а максимална 4 (Табела 4), средња вредност је M=2.10 (2.55 у

⁹⁶ Питања су носила од 1 до 4 бода, укупан број бодова је 35: 17-21 за 2, 22-26 за 3, 27-31 за 4 и 32-35 за 5.

експерименталној и 1.64 у контролној групи). Вредности скјуниса и куртозиса крећу се у распону од -2 до +2, што указује да је дистрибуција оцена нормална.

У раду на Кафкином *Процесу* примењена је индивидуализација и диференцијација, те је за 29 ученика експерименталне групе осмишљено 20 различитих задатака, који су, углавном, рађени индивидуално. Ученици су истраживање обавили пре часа, као и израду задатака, те су на часу представљали резултате сопственог самосталног рада. Наставник је оцењивање започео пре часа, уписујући у посебно осмишљену табелу, време предаје задатака, квалитет задатака, као и квалитет презентације. Коначна оцена је просечна. Ученици контролне групе оцењени су на часу на основу усмених одговора. Распон оцена у обе групе је од 1 до 5 (Графикон 4).

Графикон 4. Успех ученика након рада на Кафкином Процесу



Средња вредност у другом сценарију је $M=2.86$ (3.00 у експерименталној и 2.57 у контролној групи). Вредности скјуниса и куртозиса крећу се у распону од -2 до +2, што указује да је дистрибуција оцена нормална (Табела 4).

За тестирање постојања статистички значајне разлике у оценама између контролне и експерименталне групе коришћена је једнофакторска анализа коваријансе – ANCOVA зато што експериментална и контролна група нису уједначене у погледу закључне оцене из српског језика, те је неопходна контрола коваријата –

закључне оцене (Табела 5). Након контроле закључне оцене из српског језика постоји статистички значајна разлика између контролне и експерименталне групе у оценама на завршном тесту и у првом ($F=1.77$, $p<.05$) и у другом сценарију ($F=7.20$, $p<.01$). Експериментална група постиже више просечне оцене на завршном тесту, него контролна група и та разлика је статистички значајна.

Табела 5. Резултати анализе коваријансе

	F	p	η^2	M_E	M_K
Сценарио 1					
Главни ефекат	1.77	.01	.06	2.55	1.64
Коваријат	72.88	.00	.73		
Сценарио 2					
Главни ефекат	7.20	.00	.39	3.00	2.57
Коваријат	199.27	.00	.83		

Статистичка анализа је показала да је индивидуализовани модел наставног рада ефикаснији од традиционалног наставног модела и тако је потврђена и друга потхипотеза – примена индивидуализованог наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе. Разлике између успеха експерименталне и контролне групе су и аритметички и статистички значајне, чему су сигурно допринеле индивидуализација и диференцијација, односно прилагођавање индивидуалним способностима и интересовањима ученика, а не просечном ученику. У овако организованој настави до изражаја је дошла њихова иницијатива, оригиналност и стваралаштво, а пре свега ангажовање. Успех ученика је тим значајнији што су до резултата дошли самостално, а истражујући и радећи стварали задатке корисне и њима самима, али и другим ученицима. Овако организована настава пружила је могућност ученицима да упознају властите предности, али и ограничења, а наставницима да препознају и подстичу даровите и креативне ученике.

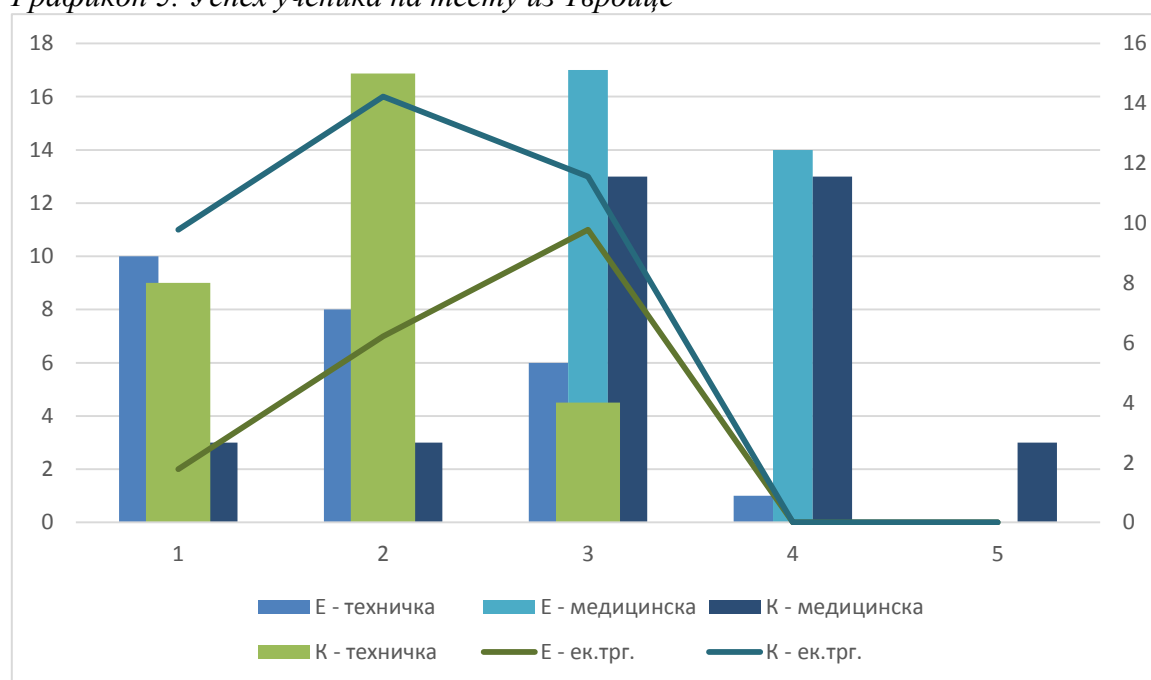
4.4. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ИНТЕРАКТИВНОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА

Стеријин *Тврдица* и Вуков живот и рад јесу наставне теме у којима је примењен интерактивни наставни модел. Истраживање *Тврдице* спроведено је у 3 школе: Средњој техничкој школи у Сомбору (25Е; 29К), Средњој медицинској школи „Др

Рујица Рип“ у Сомбору (31Е; 35К) и Економско-трговинској школи у Кули (20Е; 20К).

У раду на Стеријином *Тврдици* ученици су се забављали и учили припремајући конференцију за штампу: пишући и изводећи монологе, интервјуишући аутора и ликове, пишући за новине, снимајући. Након конференције – часа, уследио је тест⁹⁷, у 2 групе, са 21 задатком из књижевноисторијских појмова, књижевнотеоријских појмова, изниклих из самог дела и часова. Резултати теста видљиви су у Графикону 5.

Графикон 5. Успех ученика на тесту из *Тврдице*



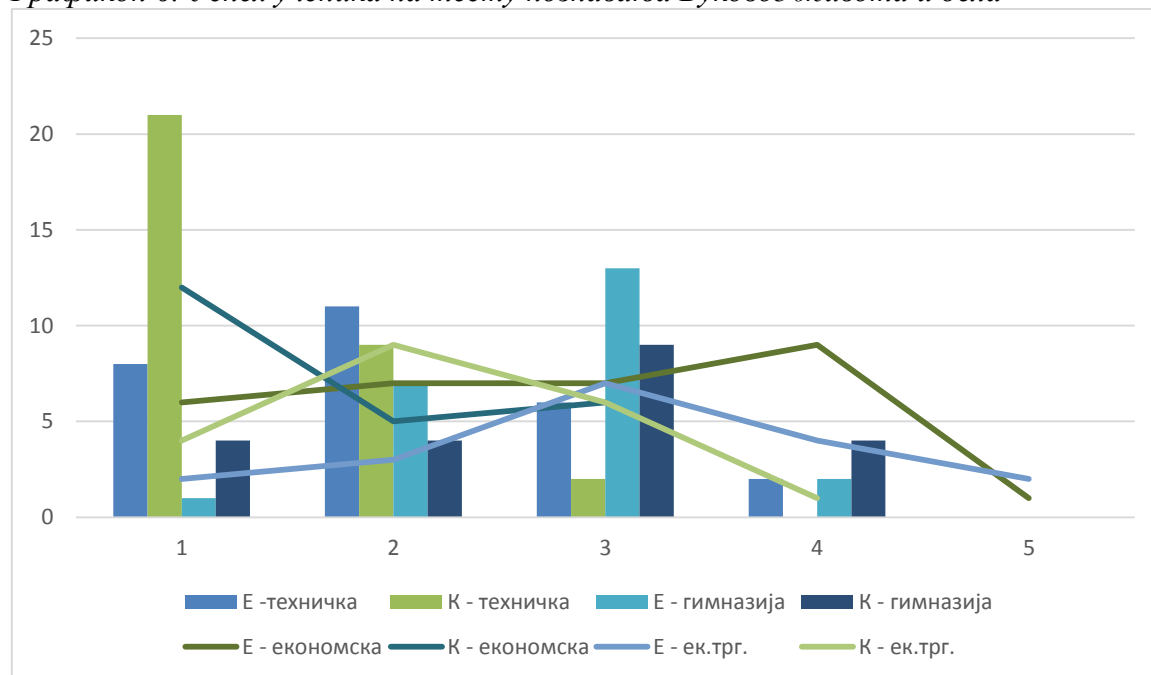
Живот и дело Вука Стефановића Карацића самостално су истраживали и изучавали ученици 4 средње школе: Средње техничке школе (27Е, 32К), Гимназије „Вељко Петровић“ (23Е; 21К), Средње економске школе (30Е; 23К) у Сомбору и кулске Економско-трговинске школе (18Е; 20К).

Резултати њиховог рада су направљени одељењски блогови посвећени Вуковом животу и делу, али и актуелном стању у језику, дакле, умења, али и знања, која су се, надовезујући се на сазнања из основне школе, богатила и увећавала. Тест који је након презентације садржаја блога на часу уследио, био је врло тежак, због обимности грађе и мноштва података, те је праг пролазности спуштен на 40%.⁹⁸ И уз нижи праг пролазности, било је много негативних оцена (Графикон 6).

⁹⁷ Сем 9, 11. и 21. питања која су носила по 2 бода, остала питања су носила по 1 бод. Требало је 12-14 за 2, 15-18 за 3, 19-21 за 4 и 22-24 за 5.

⁹⁸ 20 задатака бодовано је од 1 до 5 бодова. Укупно 47 бодова, распоређено је на следећи начин: 20-26 за 2, 27-33 за 3, 34-40 за 4 и 41-47 за 5.

Графикон 6. Успех ученика на тесту познавања Вуковог живота и дела



У оба сценарија интерактивне наставе ученици су остварили оцене у распону од један до пет са просечним оценама $M=2.54$ ($M_E=2.68$, $M_K=2.41$) за први сценарио и $M=2.26$ ($M_E=2.60$, $M_K=1.91$) за други сценарио интерактивне наставе (Табела 6). Вредности скјуниса и куртозиса крећу се у распону од -2 до +2, односно, дистрибуција оцена у узорку је нормална у оба сценарија.

Табела 6. Дескриптивни показатељи сценарија интерактивне наставе

	N	Min.	Max.	M	SD	Var.	Sk.	Ku.
Сценарио 1	158	1.00	5.00	2.54	1.06	1.13	.06	-.86
Експериментална група	76	1.00	4.00	2.68	.97	.94	-.40	-.75
Контролна и група	82	1.00	5.00	2.41	1.13	1.28	.43	-.69
Сценарио 2	194	1.00	5.00	2.26	1.06	1.12	.36	-.76
Експериментална група	98	1.00	5.00	2.60	1.06	1.12	.12	-.68
Контролна група	96	1.00	4.00	1.91	.94	.88	.56	-.84

N= број испитаника, Min.= минимум, Max.= максимум, M= аритметичка средина, SD= стандардна девијација, Var.= варијанса, Sk.= накривљеност, Ku.= спљоштеност

Једнофакторска анализа коваријансе – ANCOVA кориштена је како би се тестирало постојање статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе, а некон контроле коваријата – закључне оцене из српског језика за коју су претходне анализе показале да се статистички разликује између контролне и експерименталне групе у првом сценарију интерактивне наставе (Табела

7). Статистички значајна разлика између контролне и експерименталне групе постоји након контроле закључне оцене из српског језика ($F=1.68$, $p<.01$). Ученици експерименталне групе остварују више оцене, у односу на ученике контролне групе.

Табела 7. Резултати анализе коваријансе за први сценарио интерактивне наставе

	F	p	η^2	M_E	M_K
Сценарио 1					
Главни ефекат	1.68	.00	.04	2.68	2.41
Коваријат	138.90	.00	.79		

Да би се испитала разлика у постигнутим оценама на завршном тесту између експерименталне и контролне групе ученика, кориштен је т-тест за независне узорке. Код другог сценарија интерактивне наставе (Табела 8) пронађена је статистички значајна разлика у оценама између експерименталне и контролне групе ($t=4.76$, $df=192$, $p<.00$). Ученици експерименталне групе постижу боље оцене на завршном тесту ($M=2.60$) него ученици контролне групе ($M=1.91$).

Табела 8. Разлика у оценама на завршном тесту између експерименталне и контролне групе – интерактивна настава

	Експериментална			Контролна			t	df	p
	M	SD	N	M	SD	N			
Сценарио 2	2.60	1.06	98	1.91	.94	96	4.76	192	.00**

** $p<.01$

Експерименталне групе у којима је примењен интерактивни наставни модел постигле су боље резултате у обе наставне теме од контролних група. Тако је потврђена и потхипотеза 3 – примена интерактивног наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе. Статистички значајне разлике резултат су пажљиво одабраних наставних садржаја и примереног наставног модела. Самосталност у изради задатака довела је до самоучења и повећања одговорности за сопствени развој. Бројни продукти рада (филмићи, новине, блогови) утицали су позитивно на самопоуздање ученика.

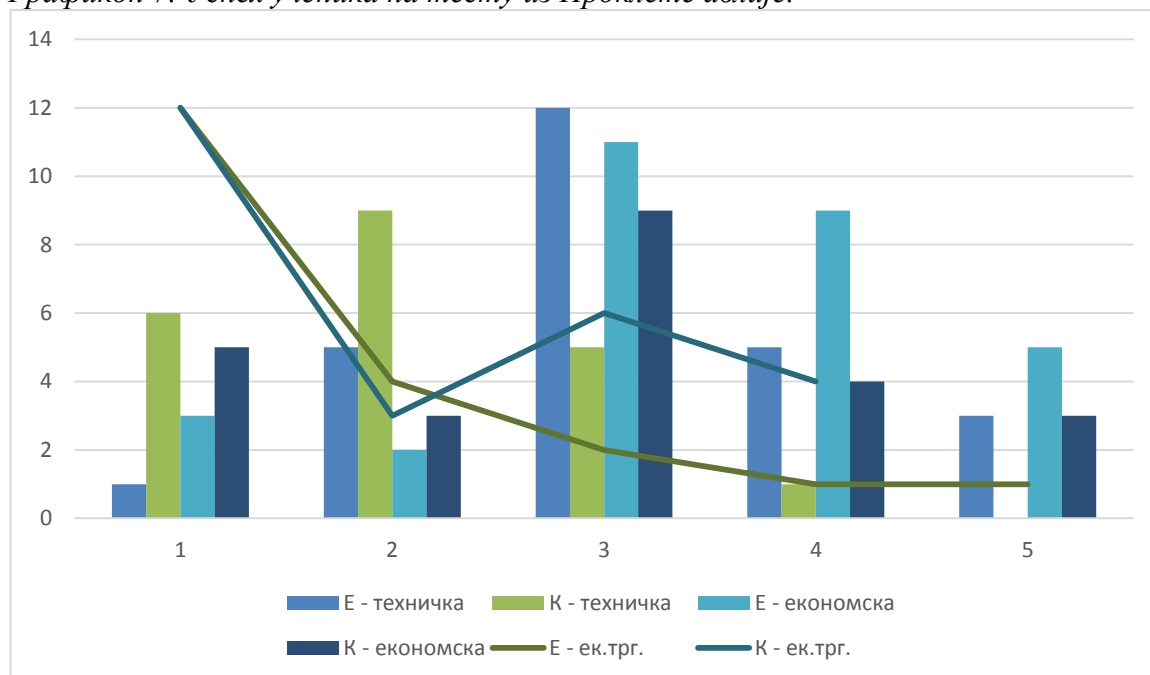
Слични су и резултати до којих се дошло у истраживању организованом у Сокоцу, које је спровела Амовић Кезуновић (2016), испитујући да ли је рад у паровима ефикаснији у савременој разредној настави у односу на традиционалну. Узорак су чинили ученици 4. разреда (96), издељени у 4 одељења. Експерименталне групе у којима је организован рад у паровима у интерактивној настави постигле су

статистички значајне разлике у односу на контролне групе у примени теста знања из српског језика ($t=4.28$; $t=4.31$). Мада ово истраживање акценат ставља на рад у паровима, резултати интерактивне наставе у односу на традиционалну су евидентни.

4.5. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ПРОБЛЕМСКОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА

Проблемски наставни модел као експериментални фактор примењен је у раду на Андрићевој *Проклетој авлији* и радионици „Трагом архетипа“. Истраживачки рад који је за полазиште имао *Проклету авлију*, одвијао се у три средње стручне школе: Средњој техничкој школи (26Е; 21К), Средњој економској школи (29Е, 24К), обе у Сомбору, а и Економско-трговинској школи у Кули (20Е; 25К).

Графикон 7. Успех ученика на тесту из *Проклете авлије*.



Проблемски рад је започео читањем дела и додатним истраживањем, како би се одговорило на проблем илустрован интертекстуалним проучавањем *Проклете авлије*. Пошто су у питању ученици 4. разреда средње школе, задаци могу бити нешто тежи и обимнији, али не много преко њихових могућности. Након припремног рада код куће и рада на часу, ученици су радили тест знања састављен од по 10 питања, у две групе,

с тим да је већи број питања формулисан тако да садржи три нивоа тежине.⁹⁹ Резултати теста по школама видљиви су у Графикону 7.

У првом сценарију проблемске наставе ученици постижу оцене у распону од 1 до 5 (Табела 9) са просечном оценом $M=2.62$ ($M_E=2.87$, $M_K=2.34$). Дистрибуција оцена у узорку је нормална, јер су вредности закривљености и спљоштености криве у дозвољеном распону од -2 до +2.

Табела 9. *Дескриптивни показатељи сценарија проблемске наставе*

	N	Min.	Max.	M	SD	Var.	Sk.	Ku.
Сценарио 1	146	1.00	5.00	2.62	1.27	1.60	.19	-.98
Експериментална група	76	1.00	5.00	2.87	1.29	1.66	-.12	-.97
Контролна група	70	1.00	5.00	2.34	1.19	1.42	.41	-.80
Сценарио 2а	24	2.00	5.00	2.87	1.03	1.07	1.04	.05
Експериментална група	9	3.00	5.00	3.89	.93	.86	.26	-2.02
Контролна група	15	2.00	3.00	2.27	.46	.21	1.18	-.73
Сценарио 2б	70	1.00	5.00	2.57	1.15	1.32	.30	-.46
Експериментална група	17	1.00	5.00	2.88	1.17	1.36	-.01	-.89
Контролна група	53	1.00	5.00	2.47	1.14	1.29	.52	-.10

N= број испитаника, Min.= минимум, Max.= максимум, M= аритметичка средина, SD= стандардна девијација, Var.= варијанса, Sk.= накривљеност, Ku.= спљоштеност

Радионица „Трагом архетипа“ реализована је на крају пројекта „(Не)обичне приче о двојници браће“ који је објединио сва дела с мотивом двојице браће која су предвиђена планом и програмом за 4. разред средње школе: *Проклета авлија*, *Дервиш и смрт*, *Корени*, *Хамлет* и *Злочин и казна*. У радионици су учествовали ученици 4 одељења Средње техничке школе (26Е; 18К, 33К, 19К). Одељење у којем је реализован пројект било је експериментално, а остала одељења представљала су контролну групу. Утицај проблемског наставног модела нисмо испитивали тестом него есејом рађеним на писменом задатку. Ученицима су понуђене две теме (истраживања показују да алтернативни избор даје најбоље резултате):

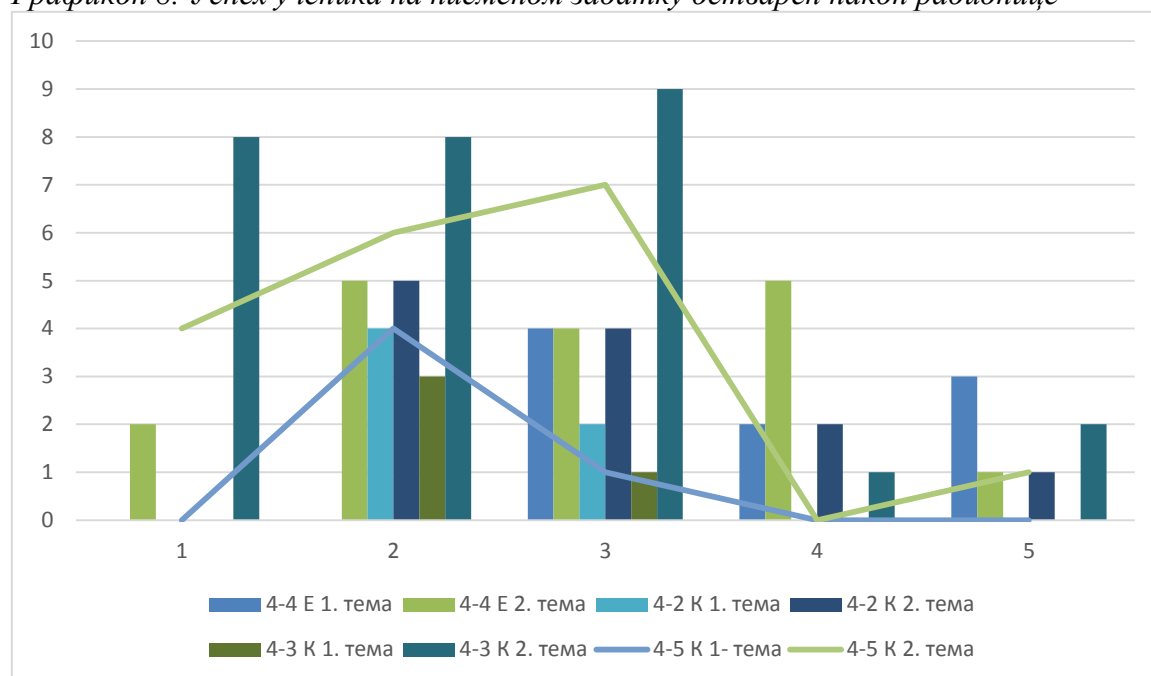
1. (Не)обичне приче о двојници браће;
2. Друго време, други људи, али дилема је иста: бити ил' не бити.

Анализирали смо колико се ученика определило за прву тему (везану за градиво, за разлику од друге која је слободна) и какав су успех постигли (Графикон 8). Ученици експерименталне групе не само да су остварили бољи успех у писању есеја на 1. тему него их се и процентуално више определило за ову тему. Дакле, сама

⁹⁹ Питања су носила 1-4 бода, укупно 24 бода: 12-14 за 2, 15-18 за 3, 19-21 за 4 и 22-24 за 5.

радионица није довољно ојачала ученике из контролне групе да одаберу тему из градива, с тим да је једно одељење уз радионицу учествовало и у дебати, али проблемска настава јесте.

Графикон 8. Успех ученика на писменом задатку остварен након радионице



У другом сценарију за прву тему (Табела 9) ученици постижу просечне оцене од 2 до 5, просечна оцена 2.87 ($M_E=3.89$, $M_K=2.27$), а за другу тему оцене се крећу од 1 до 5 са просечном оценом 2.57 ($M_E=2.88$, $M_K=2.47$). Дистрибуција оцена у узорку је нормална јер су вредности закривљености и спљоштености криве у дозвољеном распону од -2 до +2.

Т-тест за независне узорке употребљен је у циљу тестирања постојања статистички значајне разлике у оценама између експерименталне и контролне групе за оба сценарија (Табела 10). Наиме, статистички значајна разлика у оценама између ове две групе испитаника пронађена је код првог сценарија проблемске наставе ($t=2.55$, $df=144$, $p<.05$) и код прве теме другог сценарија проблемске наставе ($t=4.89$, $df=10.4$, $p<.01$). У оба случаја ученици експерименталне групе постижу више оцене у односу на ученике контролне групе. Статистички значајна разлика у оценама између експерименталне и контролне групе код друге теме другог сценарије није пронађена, јер вредност добијеног т-теста није статистички значајна ($t=1.29$, $df=68$, $p>.05$), упркос вишој аритметичкој средини.

Табела 10. Разлика у оценама на завршном тесту између експерименталне и контролне групе – проблемска настава

	Експериментална			Контролна			t	df	p
	M	SD	N	M	SD	N			
Сценарио 1	2.87	1.29	76	2.34	1.19	70	2.55	144	.01*
Сценарио 2а	3.89	.93	9	2.27	.46	15	4.89	10.4	.00**
Сценарио 2б	2.88	1.17	17	2.47	1.14	53	1.29	68	.20

* $p < .05$ ** $p < .01$

Статистичка анализа показала је да је проблемски модел наставног рада ефикаснији од традиционалног у обе наставне теме, чиме је потврђена и 4. потхипотеза – примена проблемског наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе. Ученици експерименталне групе постигли су бољи успех и у решавању теста након проблемског рада на *Проклетој авлији* и у писању писменог задатка након низа проблемски организованих часова у пројекту „(Не)обичне приче о двојници браће“. Приступајући градиву и задацима проблемски, ученици су примењивали раније стечена знања, а покушавајући да реше проблем, трагајући, истражујући, решавајући проблем, градили и усвајали и нова знања – тако су повећали општи ниво знања.

Самостални усмерени ученички рад није економичан колико наставников предавачки. Међутим, уколико се део онога што ученици треба да раде, уради као домаћи задатак, дакле, припремне радње обаве код куће, могуће је постићи све и на време. То, наравно, подразумева додатне обавезе за ученике, али ако их навикнете на такав начин рада, онда ће он не само бити прихватљив него и пожељан.

Током 2007/2008. године обављено је истраживање утицаја проблемске наставе граматике на постигнућа ученика у две ваљевске основне школе: „Нада Пурић“ и „Прва основна школа“. Истраживање је обухватило четири одељења 3. разреда и четири одељења 6. разреда – укупно 204 ученика, и то 55 ученика ученика 3. разреда и 47 ученика 6. разреда у експерименталној и контролној групи. „Именице“, „глаголи“, „придеви“ и „реченица“ представљали су наставни садржај за 3. разред, а „гласовне промене и алтернације“ и „придевске заменице“ садржај за 6. разред. Финалним испитивањем тестовима утврђен је утицај проблемске наставе граматике. Позитивно дејство проблемске наставе граматике на постигнућа ученика показала је статистичка анализа преко т-теста: за финални тест репродуктивних знања $t=4.119$, а за продуктивна знања $t=4.458$ (Јоцић, 2010). У нашем истраживању $t=2.55$ за први сценарио, а $t=4.89$ за други сценарио указује на сличне резултате.

Резултати до којих је у истраживању стигла Ј. Пецко (2015) унеколико су другачији – не потврђују повезаност проблемске наставе и количине знања ученика. Циљ истраживања, спроведеног у основним школама Пожешко-славонске жупаније, Бродско-посавске и Осјечко-барањске, био је емпиријска анализа повезаности проблемске наставе и активности ученика у настави природе, те однос количине знања након проблемске и предавачке наставе, став учитеља према проблемској настави и предности проблемске наставе у односу на предавачку наставу у садржајима природе. Испитано је 409 ученика 2. разреда и 100 учитеља. Проблемска настава примењена је у следећим наставним јединицама: „пролеће“, „путујемо аутобусом“, „занимања људи“, „мајка ме родила“, у договору са учитељицама. Када се посматрају резултати за сваку поједину школу, т-тест показује да су ученици постигли већу количину знања и активности у проблемски организованој настави. Међутим, анализа укупног узорка свих ученика показује да нема статистички значајне разлике између проблемске и предавачке наставе када је у питању стицање веће количине знања ($t=0.375$), упркос мишљењу учитеља (70%) да проблемска настава обезбеђује већу количину знања. Наше истраживање дало је другачије резултате. И у првој и у другој наставној теми постоји статистичка значајна разлика ($t=2.55$; $t=4.89$), с тим да статистички значајна разлика не постоји код 2. наставне теме ($t=1.29$), али она и није била предмет нашег истраживања.

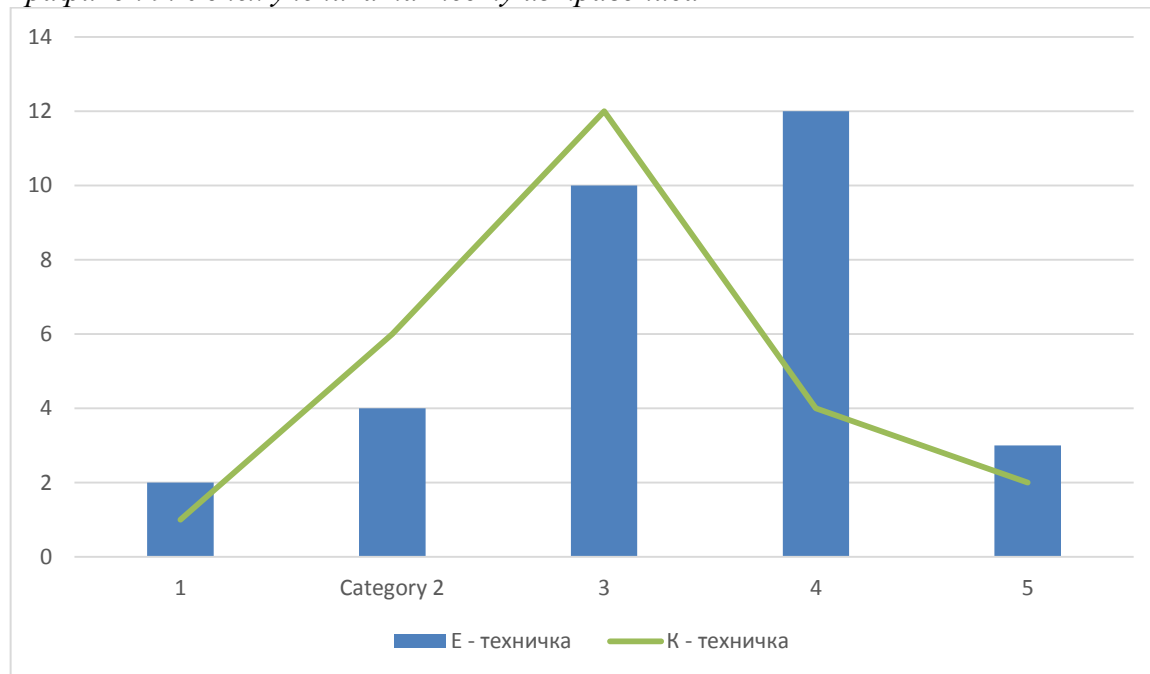
4.6. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ПРОГРАМИРАНОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА

Програмирани наставни модел као експериментални фактор примењен је у раду на понављању правописних правила везаних за велико слово. Како је лекција Велико слово, у оквиру курса Правопис, постављена у е-учионици Средње техничке школе, у истраживању су учествовала два одељења првог разреда наше школе (31Е; 25К).

Ученицима је дата приступна шифра и одређен рок у којем треба да ураде тест – остало је препуштено њима. Колико ће пута и кад ће проучавати лекцију, којим темпом, бирали су сами. Имали су могућност да тест ураде двапут, тако да је просечан број бодова оцењиван. Сваки пут када би ученик приступио тесту, питања би се измешала, тако да није било сврхе памтити одговоре него примењивати правила и

знање. 20 питања на тесту доносила су укупно 10 бодова,¹⁰⁰ а какве су резултате постигли показује Графикон 9.

Графикон 9. Успех ученика на тесту из правописа



У оквиру реализованог сценарија програмиране наставе оцене се крећу у распону 1–5, са просечном оценом $M=3.18$ ($M_E=3.32$, $M_K=3.00$). Вредности закривљености и спљоштености криве дистрибуције указују да је дистрибуција оцена у узорку нормална (Табела 11).

Табела 11. Дескриптивни показатељи сценарија програмиране наставе

	N	Min.	Max.	M	SD	Var.	Sk.	Ku.
Сценарио 1	56	1.00	5.00	3.18	1.01	1.02	-.15	-.27
Експериментална група	31	1.00	5.00	3.32	1.04	1.09	-.52	-.02
Контролна група	25	1.00	5.00	3.00	.96	.92	.31	.28

N= број испитаника, Min.= минимум, Max.= максимум, M= аритметичка средина, SD= стандардна девијација, Var.= варијанса, Sk.= накривљеност, Ku.= спљоштеност

Анализа коваријансе кориштена је за тестирање постојања статистички значајне разлике у оценама експерименталне и контролне групе (Табела 12). Вредности добијеног F-теста су статистички значајне на нивоу $p<.01$ након контроле закључних оцена из српског језика, односно постоји статистички значајна разлика у оценама експерименталне и контролне групе након контроле коваријата (закључне

¹⁰⁰ Од укупно 10 бодова 5 је било потребно за 2: 5-6,5 за 2, 6,5-7,5 за три, 8-9 за 4 и 9-10 за 5.

оцене из српског језика). Ученици експерименталне групе остварују више скорове у односу на ученике контролне групе.

Табела 12. Резултати анализе коваријансе за програмирану наставу

	F	p	η^2	M _E	M _K
Сценарио 1					
Главни ефекат	2.63	.00	.18	3.32	3.00
Коваријат	42.78	.00	.78		

Постојање статистички значајне разлике у резултатима експерименталне групе у односу на контролну указује на већу ефикасност програмираног наставног модела од традиционалног наставног модела, чиме је потврђена и потхипотеза 5 – примена програмираног наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе.

Виша постигнућа ученика експерименталне групе резултат су и добро одабраног наставног садржаја – програмирани наставни модел примеренији је језичким садржајима. Оваква настава штеди време и омогућава потпуну индивидуализацију. Самостални ученички рад прати стална контрола, а повратна информација омогућава кориговање и напредак. Потпуно објективно вредновање је велика предност програмираног наставног модела.

Ефикасност програмиране наставе доказује и истраживање које је 2013/14. спроведено у Основној школи „Светозар Марковић“ у Лапову. Узорак су представљала по 2 одељења 5, 6, 7. и 8. разреда, једно експериментално и једно контролно (95Е; 98К). Истраживањем је испитивана ефикасност примене програмиране наставе у настави географије. На финалном тесту све експерименталне групе постигле су боље резултате ($t = -3,546$) (Милошевић, 2016).

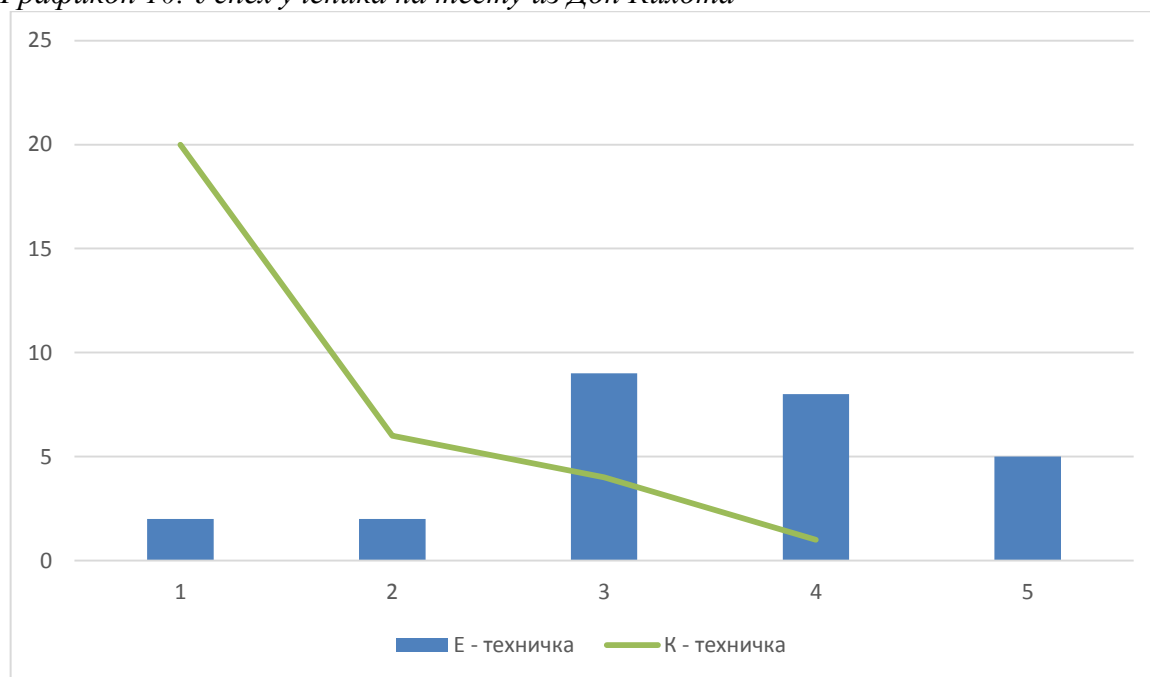
Истраживање реализовано на узорку од 214 ученика из три основне школе у Новом Саду: 3 одељења 6. разреда Основне школе „Ђура Даничић“ и два одељења Основне школе „Вук Караџић“ чинила су експерименталну групу (106), док је контролну групу чинило 5 одељења Основне школе „Петефи Шандор“ (108); имало је за циљ да утврди да ли програмирано учење биологије утиче на повећање ефеката наставног процеса. Експериментална група остварила је знатно боље резултате на финалном тесту у односу на контролну групу ($t = 11.92$) чиме је доказана ефикасност програмиране наставе биологије у односу на традиционалну наставу. Знатно боље

резултате од контролне групе, експериментална група остварила је и на ретестирању ($t=13.38$).

4.7. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ПРОЈЕКТНОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА

Пројектни наставни модел као експериментални фактор уведен је у раду на два романа: Сервантесовом *Дон Кихоту* и Андрићевом *На Дрини ћуприја*. У истраживању су, кад је у питању Сервантесов роман, учествовали ученици 1. разреда Средње техничке школе (26Е; 31К), а кад је у питању Андрићев роман, ученици 3. разреда Средње техничке школе (22Е; 15К) и ученици Средње економске школе (27Е; 24К). У контролним групама примењен је традиционални наставни модел (предавачка настава, фронтални облик рада).

Графикон 10. Успех ученика на тесту из *Дон Кихота*

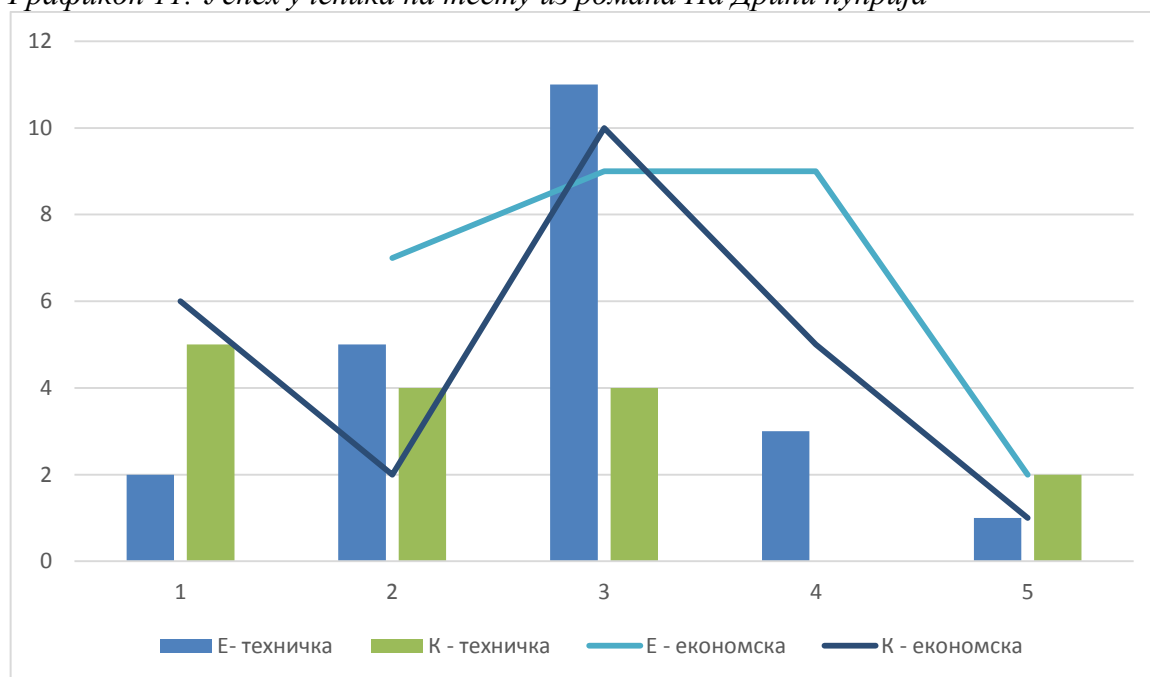


Дон Кихот је надахнуо ученике да јунака и ситуације из романа оживе стрипом, игрицом, филмићем, али и да се позабаве књижевноисторијским и књижевнотеоријским појмовима. Након представљања ученичких стваралачких задатака на часу у експерименталној групи, односно након анализе Сервантесовог

романа у контролној групи, уследио је тест са 18 питања,¹⁰¹ а резултати теста видљиви су у Графикону 10.

Пројекат „Е-ћуприја“ објединио је напоре и залагање ученика експерименталне групе у заједничком циљу – свеобухватна интерпретација Андрићевог романа и креирање е-књиге. Требало је да е-књига садржи све ученичке, појединачно или групно, урађене задатке. Након опсежне припреме и наставничке и ученичке, уследили су јавни часови¹⁰² са представљањем ученичких радова, па тест.¹⁰³ Успех ученика након теста видљив је у Графикону 11.

Графикон 11. Успех ученика на тесту из романа *На Дрини ћуприја*



Ученици у првом сценарију остварују оцене од један до пет, односно 1 до 4 у контролној групи, са просечном оценом $M=2.42$, и то 3.46 у експерименталној и 1.54 у контролној групи (Табела 13). У другом сценарију распон оцена се креће од један до пет, и у експерименталној и у контролној групи, са просечном оценом $M=2.83$, односно 3.04 у експерименталној и 2.56 у контролној групи. Дистрибуција оцена је

¹⁰¹ Питања носе 1-5 бодова, укупан број бодова је 39, а бодовна скала изгледа овако: 18-22 за 2, 23-28 за 3, 29-33 за 4 и 34-39 за 5.

¹⁰² У обе средње школе пројекат „Е-ћуприја“ представљен је на јавном часу. Анкета која је уследила на крају часа дала је следеће резултате: највише ученика сматра да је презентација била занимљива, као и професор; ученици су били одушевљени јер је овакав начин рада другачији; захваљујући оваквом приступу више су се ангажовали; а час је протекао лепше него иначе. Овакве часове волели би да имају повремено, најкориснија им је фабуларна пирамида и на часу су, уз помоћ нових метода и поступака, сазнали нешто ново.

¹⁰³ По 20 питања у 2 групе, носила су 1-6 бодова, укупан број бодова је 50: 20-27 за 2, 28-35 за 3, 36-42 за 4 и 43-50 за 5.

нормална у оба сценарија, на шта нам указују вредности закривљености и спљоштености криве дистрибуције које се крећу у распону од -2 до +2.

Табела 13. Дескриптивни показатељи сценарија пројектне наставе

	N	Min.	Max.	M	SD	Var.	Sk.	Ku.
Сценарио 1	57	1.00	5.00	2.42	1.37	1.89	.43	-1.12
Експериментална група	26	1.00	5.00	3.46	1.14	1.298	-.513	-.03
Контролна група	31	1.00	4.00	1.54	.85	.72	1.40	1.04
Сценарио 2	88	1.00	5.00	2.83	1.12	1.25	-.01	-.58
Експериментална група	49	1.00	5.00	3.04	.96	.91	.06	-.29
Контролна група	39	1.00	5.00	2.56	1.25	1.57	.23	-.82

N= број испитаника, Min.= минимум, Max.= максимум, M= аритметичка средина, SD= стандардна девијација, Var.= варијанса, Sk.= накривљеност, Ku.= спљоштеност

У сврху утврђивања постојања статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе кориштен је т-тест за независне узорке (Табела 14). Вредности т-теста су статистички значајне и указују да постоји статистички значајна разлика између експерименталне и контролне групе у првом сценарију ($t=7.25$, $df=55$, $p<.01$) и у другом сценарију пројектне наставе ($t=2.02$, $df=86$, $p<.05$). У оба сценарија експериментална група остварује више просечне оцене ($M=3.46$ у првом и $M=3.04$ у другом сценарију) него контролна група ($M=1.54$ у првом и $M=2.56$ у другом сценарију).

Табела 14. Разлика у оценама на завршном тесту између експерименталне и контролне групе – пројектна настава

	Експериментална			Контролна			t	df	p
	M	SD	N	M	SD	N			
Сценарио 1	3.46	1.14	26	1.54	.85	31	7.25	55	.00**
Сценарио 2	3.04	.96	49	2.56	1.25	39	2.02	86	.04*

* $p<.05$ ** $p<.01$

Експерименталне групе у којима је примењен пројектни наставни модел оствариле су бољи успех у обе наставне теме у односу на контролне групе. Пројектни наставни модел тако се показао као ефикаснији у односу на традиционални наставни модел чиме је потврђена и потхипотеза б – примена пројектног наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе.

Статистички значајне разлике резултат су помно бираних наставних садржаја и одговарајућих модела наставног рада. Пројектни рад је врло захтеван, што подразумева додатни напор и време, који треба да уложе и наставник и ученик.

Међутим, добробити су врло велике: самостално истражујући, сарађујући са другим ученицима у пару или групи, ученици су примењивали раније стечена знања и градили нова знања, делећи одговорност, усмерени ка заједничком циљу. Активније ангажовање на изради пројектних задатака утицало је и на дубље разумевање садржаја учења, тиме и на развој критичког мишљења, уопште развој виших когнитивних функција. Пројектни задаци подстицајно су деловали на ученике – резултат је мноштво ученичких продуката рада (презентације, стрипови, филмићи, новине, чинквине, фабуларне пирамиде, квиз, е-књига и др.), као и вољно учешће у новим одељењским и школским пројектима.

Истраживање спроведено у две основне школе у Јагодини испитивало је примену пројектног модела рада у настави природе и друштва и његову ефикасност у односу на традиционални модел рада. Испитивано је познавање редоследа истраживачких поступака, познавање начина прикупљања и обраде података, те приказивање резултата, као и познавање критеријума за примену одређених начина прикупљања података, њихове обраде и презентације резултата истраживања. Истраживањем је обухваћено 142 ученика (72Е; 70К) и наставна тема Осврт уназад – прошлост. Ученици у експерименталној групи остварили су боље резултате у познавању редоследа истраживачких поступака ($t=11,394$), познавања начина прикупљања и обраде података, те приказивање резултата ($t=0,036$), познавања критеријума за примену одређених начина прикупљања података, њихове обраде и презентације резултата истраживања ($t= 8,512$). Значајна је и разлика у процедуралним знањима експерименталне групе у односу на контролну ($t=10,227$) (Ристановић, 2015). Пројектни модел наставног рада показао се ефикаснијим у односу на традиционални, као и у нашем истраживању.

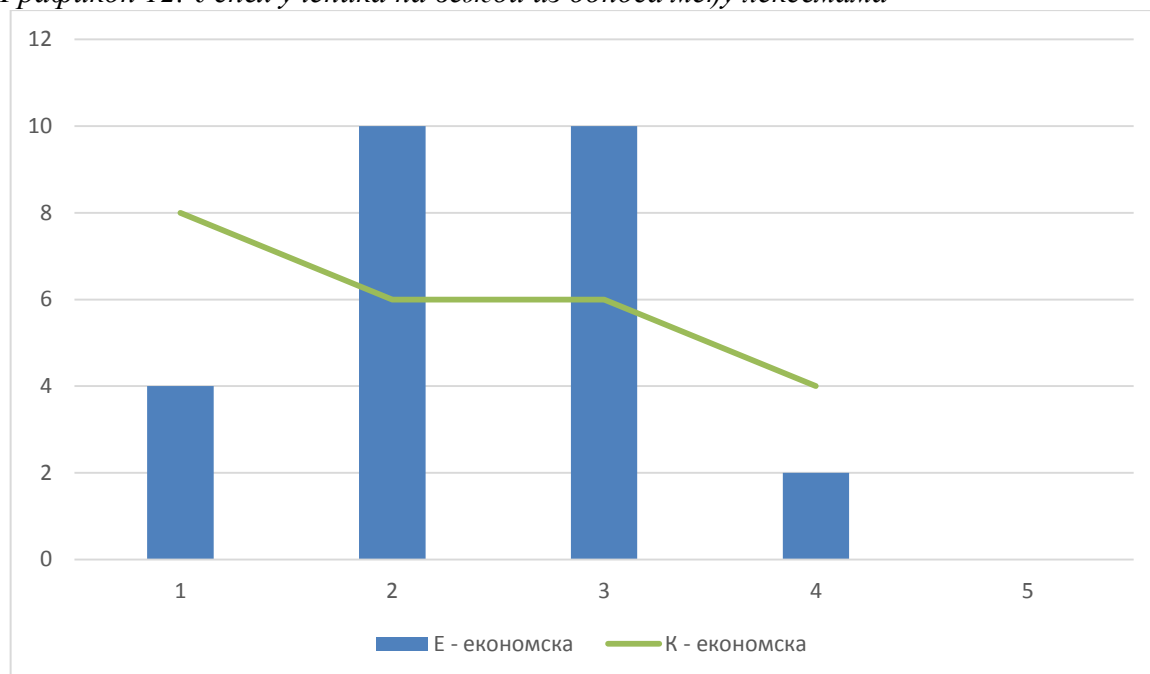
4.8. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ САРАДНИЧКОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА

Сараднички наставни модел примењен је у три наставне теме: Значењски и формални односи међу лексемама, *Нечиста крв* и *Манасија*. Истраживањем односа међу лексемама обухваћени су ученици 3. разреда Средње економске школе (26Е; 24К), истраживањем *Нечисте крви* ученици 3. разреда Средње техничке школе (16Е; 26К) и Економско-трговинске школе (26Е; 23К), а истраживањем *Манасије* ученици 4. разреда Средње техничке школе (43Е; 39К), Средње економске школе (25Е; 25К),

Гимназије „Вељко Петровић“ (27Е; 21К) и кулске Економско-трговинске школе (23Е; 26К).

Сарадничка слагалица о значењским и формалним односима међу лексемама реализована је на двочасу: на првом часу су ученици самоучили и поучавали друге наставном садржају, а на другом вежбали примењујући стечено знање и коментарисали резултате. Иако се вежбе иначе не оцењују, ова је оцењена како би резултати експерименталне групе која је до знања стизала самостално, и контролне групе којој је предавао наставник, били упоредиви¹⁰⁴, као и сценарији. Резултати вежбе видљиви су у Графикону 12.

Графикон 12. Успех ученика на вежби из односа међу лексемама

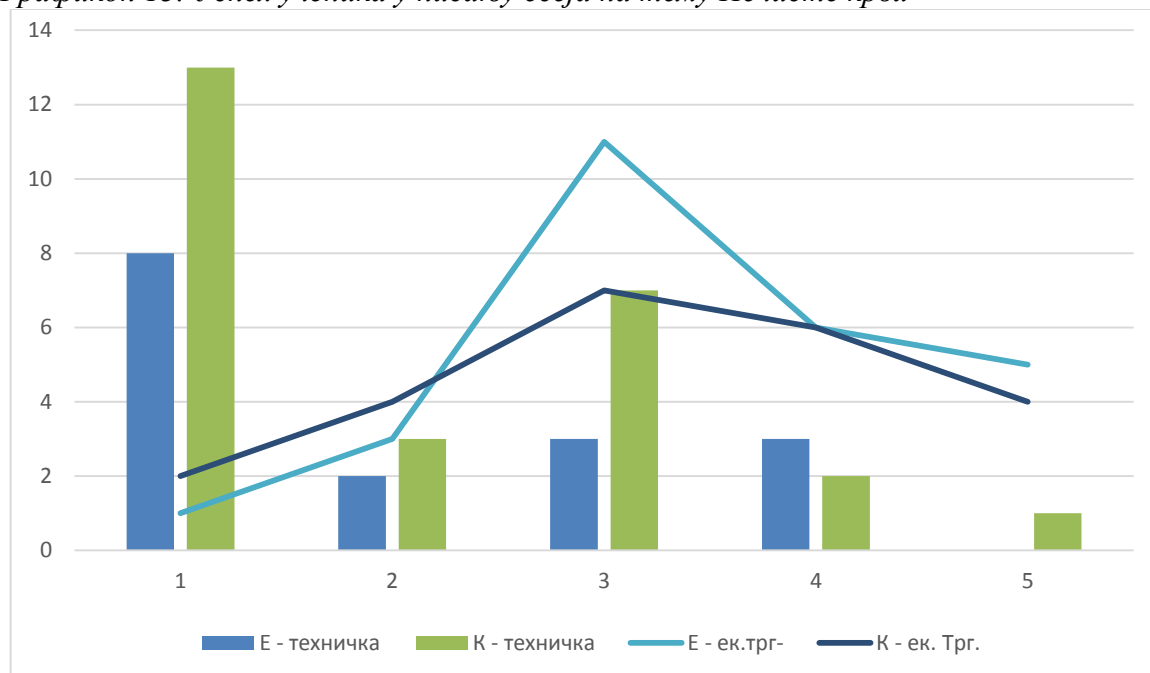


Сарадња у раду на роману *Нечиста крв* реализована је на двочасу. Један час искориштен је за израду задатака, а други за представљање резултата и њихову синтезу. Ученици су сарађивали радећи у групама на часовима, али су њихова знања и умења проверавана индивидуално, и то у форми есеја. Након часа ученицима је дато упутство за писање есеја, као и начин његовог вредновања.¹⁰⁵ Из Графикона 13 могу се ишчитати резултати остварени у писању есеја.

¹⁰⁴ Задаци у вежби бодовани су са 3-4 бода, укупан број бодова је био 26: 13-16 за 2, 17-20 за 3, 21-24 за 4 и 25-26 за 5.

¹⁰⁵ Вредновање есеја: читање и разумевање текста (50%), писмено изражавање (15%) и употреба српског језика (35%).

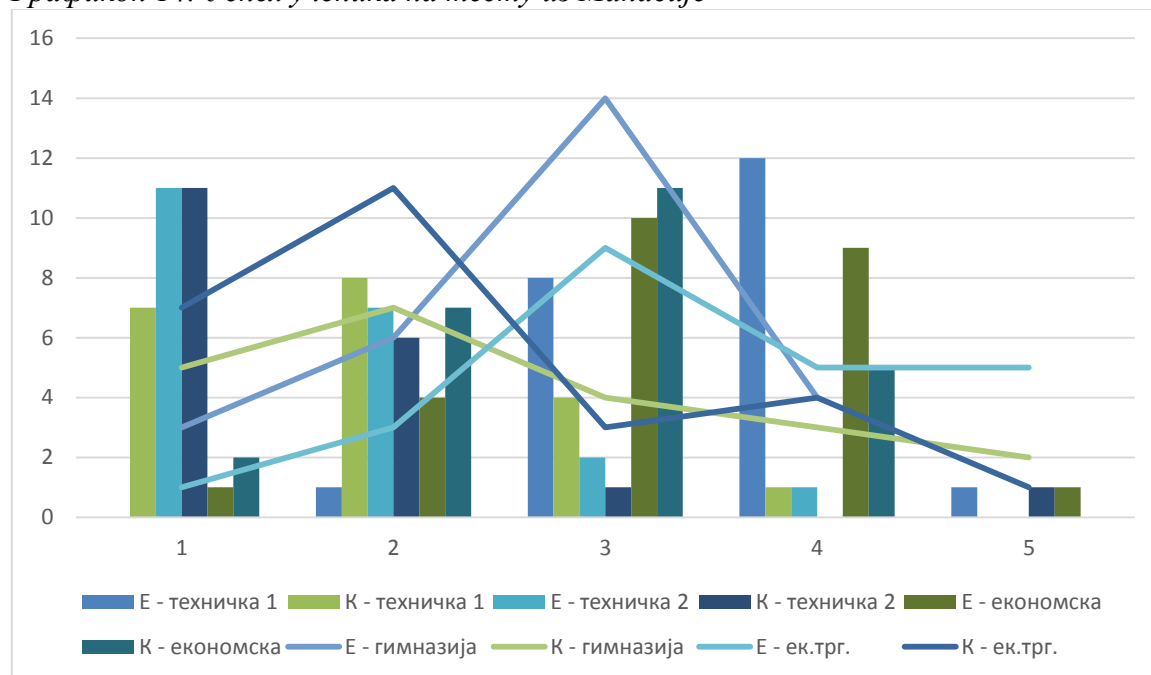
Графикон 13. Успех ученика у писању есеја на тему Нечисте крви



Радионица Манасија организована је и реализована у четири средње школе са ученицима 4. разреда. И ова радионица је реализована слично претходним: први час је служио за израду задатака, а други за представљање резултата и осигурање знања. Након радионице уследила је провера знања у форми теста¹⁰⁶ чији су резултати видљиви у Графикону 14.

¹⁰⁶ 10 питања носило је 1-2 бода, укупно 17 бодова: 8-10 за 2, 11-13 за 3, 14-15 за 4 и 16-17 за 5.

Графикон 14. Успех ученика на тесту из Манасије



У сва три сценарија сарадничке наставе ученици постижу оцене у распону 1–5 на завршним тестовима (Табела 15). У другом сценарију нешто је виша просечна оцена ($M=2.75$, $M_E=2.90$, $M_K=2.61$), него у првом сценарију ($M=2.32$, $M_E=2.38$, $M_K=2.25$) и трећем сценарију ($M=2.61$, $M_E=2.93$, $M_K=2.26$). Вредности закривљености и спљоштености дистрибуције указују да су оцене нормално дистрибуиране у узорку.

Табела 15. Дескриптивни показатељи сценарија сарадничке наставе

	N	Min.	Max.	M	SD	Var.	Sk.	Ku.
Сценарио 1	50	1.00	4.00	2.32	.98	.95	.12	-.98
Експериментална група	26	1.00	4.00	2.38	.85	.73	-.03	-.50
Контролна група	24	1.00	4.00	2.25	1.11	1.24	.28	-1.27
Сценарио 2	91	1.00	5.00	2.75	1.31	1.77	.07	-1.10
Експериментална група	42	1.00	5.00	2.90	1.30	1.69	-.09	-.97
Контролна група	49	1.00	5.00	2.61	1.35	1.83	.23	-1.11
Сценарио 3	229	1.00	5.00	2.61	1.15	1.33	.17	-.88
Експериментална група	118	1.00	5.00	2.93	1.11	1.23	-.21	-.64
Контролна група	111	1.00	5.00	2.26	1.11	1.23	.64	-.35

N= број испитаника, Min.= минимум, Max.= максимум, M= аритметичка средина, SD= стандардна девијација, Var.= варијанса, Sk.= накривљеност, Ku.= спљоштеност

За упоређивање оцена које су ученици остварили на завршним тестовима у експерименталној и контролној групи употребљен је т-тест за независне узорке (Табела 16). Вредности израчунатих т-тестова у првом ($t=.48$, $df=48$, $p>.05$) и другом сценарију ($t=1.05$, $df=89$, $p>.05$) нису статистички значајне, односно не постоји

статистички значајна разлика у оценама које ученици експерименталне групе остварују на завршном тесту у односу на ученике контролне групе. Статистички значајна разлика у оценама експерименталне и контролне групе постоји у трећем сценарију сарадничке наставе ($t=4.58$, $df=156$, $p<.01$). Ученици експерименталне групе остварују више средње вредности ($M=2.93$), него ученици контролне групе ($M=2.62$).

Табела 16. Разлика у оценама на завршном тесту између експерименталне и контролне групе – сарадничка настава

	Експериментална			Контролна			t	df	p
	M	SD	N	M	SD	N			
Сценарио 1	2.38	.85	26	2.25	1.11	24	.48	48	.63
Сценарио 2	2.90	1.30	42	2.61	1.35	49	1.05	89	.29
Сценарио 3	2.93	1.11	118	2.62	1.11	111	4.58	227	.00**

** $p<.01$

Само једна од три експерименталне групе у којима је примењен сараднички наставни модел остварила је статистички значајан успех у односу на контролну групу – радионица *Манасија*. Друге две експерименталне групе – односи међу лексемама и *Нечиста крв* – оствариле су аритметички бољи успех, али он није и статистички значајан. Сараднички наставни модел, у овом истраживању, показао се ефикаснијим у односу на традиционални наставни модел само делимично, што значи да потхипозеза 7 – примена сарадничког наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе, није потврђена у целости.

Сарадничко учење је један од најпроучаванијих наставних модела и сви истраживачи су сагласни да најчешће има позитиван утицај на ученичка постигнућа (Мишчевић Кадијевић, 2011). Мало је истраживања сарадничке наставе која истражују утицај на усвајање знања. Једно од њих је истраживање Мишчевић Кадијевић (2009б) чији је циљ био да се утврди у којој мери кооперативни приступ у настави природе и друштва утиче на усвојеност знања ученика. Истраживање је реализовано током другог полугодишта шк. 2005/06. и првог полугодишта шк. 2006/07. на узорку од 259 ученика 4. разреда из две београдске основне школе: „Филип Кљајић Фића“ и „Јосиф Панчић“. Резултати указују на значајну статистичку разлику експерименталне групе у односу на контролну и кад су у питању декларативна знања ($t= -5.711$) и кад су у питању процедурална знања ($t= -10.208$).

У нашем истраживању статистички значајна разлика испољила се само у последњој наставној теми ($t= 4.58$). Ефикасност сарадње у прве две наставне теме је,

дакле, упитна. Разлози за то могу бити следећи: након слагалице, ученици су вежбали, нису писали тест, а након радионице посвећене *Нечистој крви*, радили су есеј. Степен сазнања ученика у највећем броју наставних тема вреднован је тестом, који је сигурно објективнији кад је процена постигнућа у питању.

Разлике између експерименталних група и контролних група свакако постоје, чак и ако нису увек статистички значајне. Када је сарадња у питању, уз низ других позитивних ефеката, првенствено треба нагласити пријатну атмосферу у одељењу, као и позитивне односе међу ученицима. Ученици су активнији и продуктивнији. Када се ради на традиционалан начин, свега неколико ученика учествује у расправи, раду, међутим, када се ради на савремен начин, свега неколико ученика не учествује, односно не ради или не доноси задатке на време и сл. У оваквом начину рада ученици преузимају одговорност за свој успех и развијају позитивнији однос према себи, а и према наставнику.

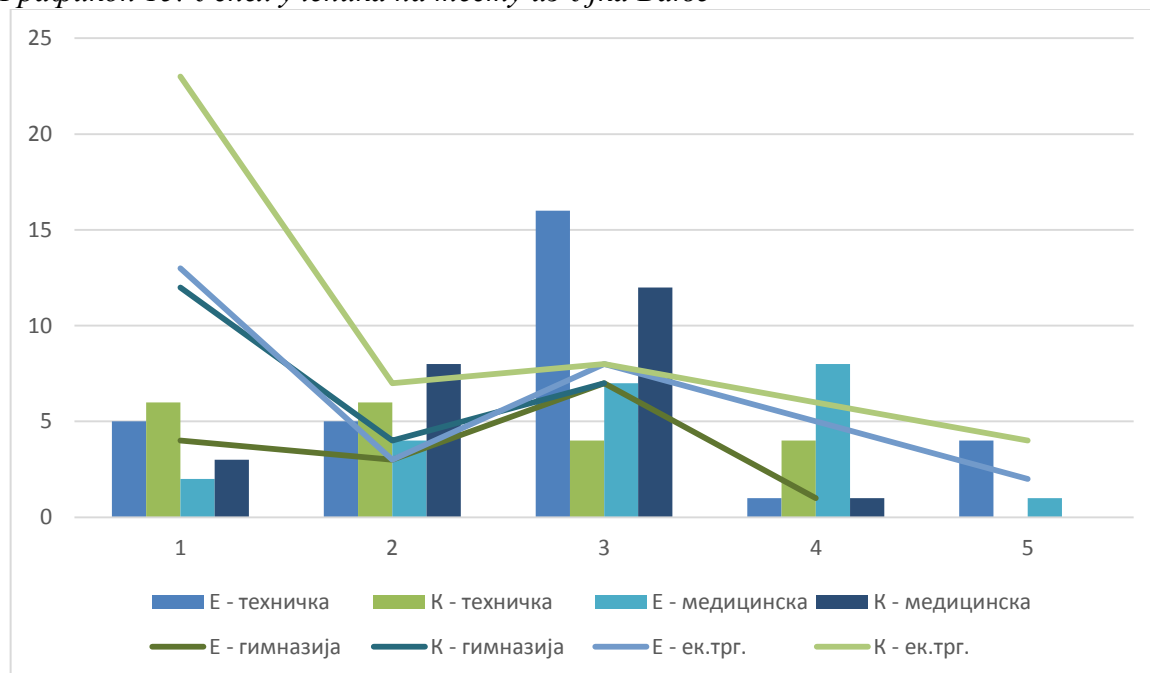
4.9. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ХЕУРИСТИЧКОГ НАСТАВНОГ МОДЕЛА

Хеуристички наставни модел као експериментални фактор примењен је у две педагошке радионице: „Ујка Вања“ и „Коштана“. Педагошка радионица „Ујка Вања“ реализована је са ученицима 3. разреда у четири школе: Средњој техничкој школи (31Е; 20К), Средњој медицинској школи „Др Ружица Рип“ (22Е; 24К), Гимназији „Вељко Петровић“ (15Е; 23К) и Економско-трговинској школи (31Е; 48К).

Радионица „Ујка Вања“ започела је опсежним наставниковим припремама, припремом наставних материјала. На самом часу наставник је организовао рад, али су ученици ти који су радили знатно више. Након поучне, отрежњујуће радионице, уследио је тест са 15 питања.¹⁰⁷ Резултати теста по школама видљиви су у Графикону 15.

¹⁰⁷ Сва питања су носила по 1 бод, укупан број бодова је 15: 7-8 за 2, 9-11 за 3, 12-13 за 4 и 14-15 за 5.

Графикон 15. Успех ученика на тесту из Ујка Вање



Распон оцена у првом сценарију хеуристичке наставе креће се 1–5 у обе групе (Табела 17). Првим сценаријем хеуристичке наставе обухваћено је 214 ученика. Просечна оцена коју су остварили ученици обухваћени првим сценаријем је $M=2.40$, притом је 2.66 просечна оцена ученика експерименталне групе и 2.18 просечна оцена ученика контролне групе.

Табела 17. Дескриптивни показатељи сценарија хеуристичке наставе.

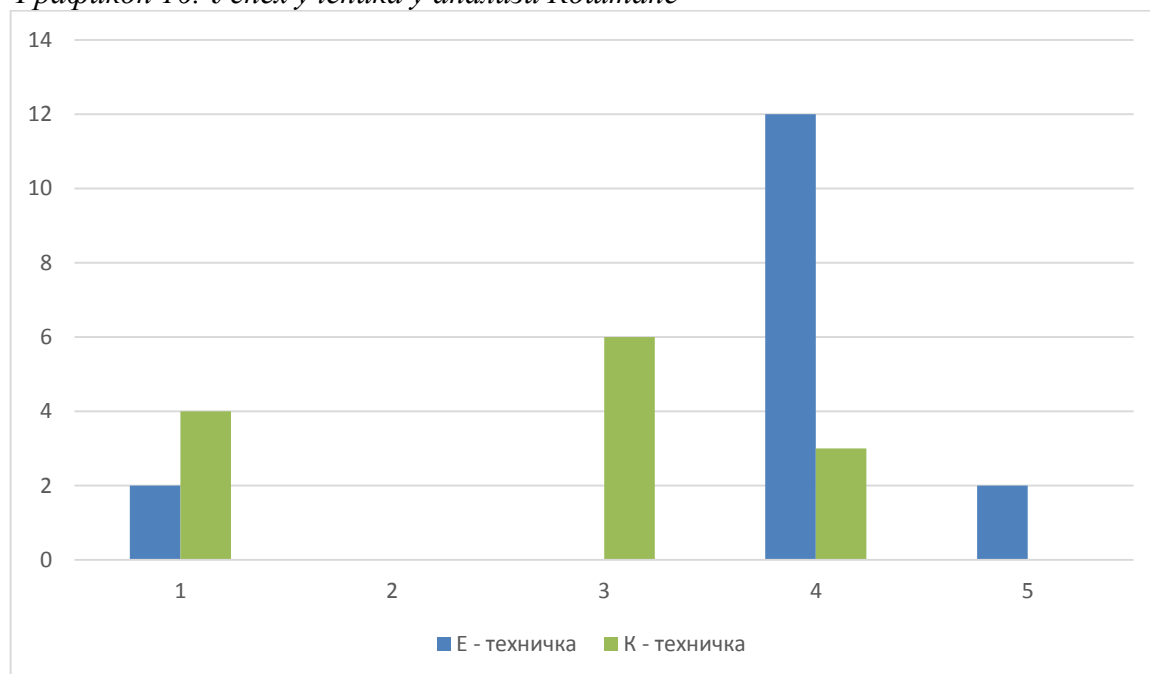
	N	Min.	Max.	M	SD	Var.	Sk.	Ku.
Сценарио 1	214	1.00	5.00	2.40	1.19	1.43	.34	-.83
Експериментална група	99	1.00	5.00	2.66	1.20	1.45	.09	-.81
Контролна група	115	1.00	5.00	2.18	1.15	1.33	.58	-.59
Сценарио 2	29	1.00	5.00	3.24	1.27	1.62	-.94	-.38
Експериментална група	16	1.00	5.00	3.75	1.12	1.27	-2.00	3.70
Контролна група	13	1.00	4.00	2.61	1.19	1.42	-.49	-1.31

N= број испитаника, *Min.*= минимум, *Max.*= максимум, *M*= аритметичка средина, *SD*= стандардна девијација, *Var.*= варијанса, *Sk.*= накривљеност, *Ku.*= спљоштеност

Педагошка радионица „Коштана“ реализована је на двочасу у Средњој техничкој школи. Истраживањем су обухваћена два одељења 3. разреда која су чинила експерименталну (16) и контролну групу (13). Ученици су, радећи групно, реализовали корак по корак радионице, самостално долазећи до сазнања. И ученици експерименталне групе и ученици контролне групе, оцењени су на часу на основу

усмених одговора, учесници радионице и на основу израђених задатака и представљања рада (Графикон 16).

Графикон 16. Успех ученика у анализи Коштане



Распон оцена у другом сценарију креће се 1-5 за експерименталну групу, и 1-4 за контролну групу (Табела 17). Другим сценаријем било је обухваћено 29 ученика. Просечна оцена је $M=3.24$, односно 3.75 за експерименталну и 2.61 за контролну групу.

Табела 18. Разлика у оценама на завршном тесту између експерименталне и контролне групе – хеуристичка настава

	Експериментална			Контролна			t	df	p
	M	SD	N	M	SD	N			
Сценарио 1	2.66	1.20	99	2.18	1.15	115	2.94	212	.00**
Сценарио 2	3.75	1.12	16	2.61	1.19	13	2.63	27	.01*

* $p<.05$ ** $p<.01$

Т-тестом за независне узорке тестирано је постојање статистички значајне разлике у оценама између контролне и експерименталне групе (Табела 18). Вредности т-теста су статистички значајне и у првом ($t=2.94$, $df=212$, $p<.01$) и у другом сценарију хеуристичке наставе ($t=2.63$, $df=27$, $p<.05$). Ученици експерименталне групе остварују више оцене у односу на ученике контролне групе и разлика у оценама између група је статистички значајна у оба сценарија.

Статистичка анализа показала је, дакле, да је хеуристички наставни модел ефикаснији од традиционалног наставног модела у обе наставне теме чиме је потврђена и 8. потхипотеза – примена хеуристичког наставног модела утиче на виша постигнућа ученика експерименталне групе.

Статистички значајне разлике резултат су пажљиво одабраних наставних садржаја и примереног модела наставног рада осмишљеног као педагошка радионица. Овакав начин рада подстиче мотивисаност ученика, као и активност, у скоро потпуно самосталном раду. Лагано вођство наставника скоро и да не утиче на субјекатски положај ученика, а побољшава комуникацију између ученика и наставника.

5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Српски језик и књижевност је наставни предмет и наставни језик. Као наставни предмет за циљ има стицање знања о српском књижевном језику, о српској и светској књижевности, о сопственој култури и културама других народа, оспособљавање ученика за успешну комуникацију на матерњем језику (што је и једна од вештина потребних за 21. век). Као наставном језику циљ му је овладавање садржајима других предмета (пре свега теоријских).

Савремено друштво захтева савремену наставу свих предмета – и предмета српски језик и књижевност. Осавремењавање и модернизација образовног процеса подразумевају осавремењавање наставне технике на једној страни и наставне технологије на другој, тј. образовне технологије уопште.

Дидактички троугао, мора постати дидактички четвороугао – уз наставника, ученика и наставни садржај, обавезно је и присуство образовне технологије. Од 16 наставних јединица, тема, области, организованих у 8 нових модела наставног рада у истраживању, 9 је непосредно подржано ИКТ.

Увођење савремених наставних модела и кориштење савремених наставних средстава осавремењава наставу српског језика и књижевности. На други услов не можемо директно утицати, али на први услов можемо.

Наше истраживање, које је обухватило четири средње стручне школе (Средњу техничку школу, Средњу економску школу, Средњу медицинску школу „Др Ружица Рип“ из Сомбора, Економско-трговинску школу из Куле) једну гимназију (Гимназија „Вељко Петровић“ из Сомбора), за циљ је имало утврђивање повезаности нових модела наставног рада и постигнућа ученика. У истраживању је учествовало 1724 ученика: 851 ученик у експерименталним групама и 873 ученика у контролним групама.

Експериментом са паралелним групама испитивана је ефикасност одабраних нових наставних модела: егземпларног, индивидуализованог, интерактивног,

проблемског, програмираног, пројектног, сарадничког и хеуристичког у односу на традиционални наставни модел (вербалне методе, фронтални облик рада).

Анализирајући примену нових наставних модела, проучавали смо теоријска и емпиријска истраживања, креирали сценарије, тестирали ученике и дошли до следећих закључака:

1. Егземпларни наставни модел, примењен у наставној области – Народна књижевност и наставној јединици – *Лора Лај*, В. Илића, утицао је на виша постигнућа ученика експерименталне групе у односу на контролну. Статистички значајну разлику и у 1. сценарију ($F=15.63$, $p<.01$) – Народна књижевност у вики-алату, и у 2. сценарију ($F=2.96$, $p<.01$) – *Лора Лај*, показала је анализа коваријансе.
2. Експериментална група у којој је примењен индивидуализовани наставни модел, у обе наставне јединице, постиже више оцене на завршном тесту од контролне групе: *Гилгамеш* ($F=1.77$, $p<.05$) и *Процес* ($F=7.20$, $p<.01$), показала је анализа коваријансе.
3. Статистички значајна разлика између експерименталне групе и контролне групе постоји у 1. сценарију интерактивне наставе – Тврдица на конференцији за штампу ($F=1.68$, $p<.01$), показала је анализа коваријансе, као и у 2. сценарију интерактивне наставе – Блоговање с Вуком ($t=4.76$, $df=192$, $p<.00$), што је показао т-тест.
4. Т-тест за независне узорке показао је да је остварена статистички значајна разлика у оценама између експерименталне групе и контролне групе применом проблемског модела наставног рада: Интертекстуално проучавање *Проклете авлије* ($t=2.55$, $df=144$, $p<.05$) и (Не)обичне приче о двојници браће – 1. тема на писменом задатку након пројекта проблемски моделованих наставних јединица, који завршава радионицом „Трагом архетипа“ ($t=4.89$, $df=10.4$, $p<.01$).
5. Ученици у експерименталној групи остварују статистички значајну разлику у оценама у односу на контролну групу примењујући програмирани модел наставног рада у наставној јединици Велико слово ($F=2.63$, $p<.01$).
6. Пројектни модел наставног рада показао се ефикаснијим од традиционалног јер су статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе остварене у оба одељењска пројекта: „Дон Кихот“ ($t=7.25$, $df=55$, $p<.01$) и „Е-ћуприја“ ($t=2.02$, $df=86$, $p<.05$).

7. Примена сарадничког модела наставног рада у наставној јединици Значењски и формални односи међу лексемама није показала статистички значајну разлику између експерименталне и контролне групе ($t=.48$, $df=48$, $p>.05$), као и у наставној јединици *Нечиста крв* ($t=1.05$, $df=89$, $p>.05$), док у наставној јединици *Манасија* јесте ($t=4.58$, $df=156$, $p<.01$). Иако је у прве две наставне јединице остварен аритметички бољи успех, он није и статистички значајан.
8. Статистичка анализа показала је ефикасност хеуристичког наставног модела у односу на традиционални у обе педагошке радионице: „Ујка Вања“ ($t=2.94$, $df=212$, $p<.01$) и „Коштана“ ($t=2.63$, $df=27$, $p<.05$).
9. Уколико се посматра средња вредност резултата добијених т-тестом, односно анализом коваријансе, најефикаснијим се показао егземпларни модел наставног рада ($F=9.29$), за којим следи пројектни, индивидуализовани, проблемски, интерактивни, хеуристички, програмирани и сараднички.
10. На основу резултата ефикасности нових наставних модела, остварених појединачно, можемо закључити да је и наша општа хипотеза остварена - примена нових наставних модела утиче на виша постигнућа ученика.
11. Треба имати на уму да се тестом испитивало само знање ученика и експерименталне и контролне групе, и да су резултати постигнути на тесту приказани, а да је коначни резултат који су постигли ученици експерименталне групе, знатно виша оцена од оне постигнуте на тесту, јер се вреднује и процес, а не само коначан резултат.
12. Највеће добити овако организоване наставе јесу субјекатски положај ученика, односно њихов самостални рад, као и продукти њиховог рада. Истражујући и сарађујући ученици су сами стицали знања, примењујући раније стечена знања, обезбеђивали трансфер знања, као и његову већу трајност.
13. Индивидуализација и диференцијација, као један од неопходних услова савремене наставе, успешно су примењене првенствено у индивидуализованом наставном моделу, програмираном, а и у осталим наставним моделима.

14. Примењујући раније стечена знања и искуства у решавању проблема, израду пројектних задатака и сл., ученици унапређују знања повећавајући општи ниво знања.
15. Повратна информација и потпуно објективно вредновање велика су предност програмиране наставе.
16. Подела одговорности, усмереност ка заједничком циљу, активније ангажовање у настави, одлике су пројектне, сарадничке, хеуристичке наставе.
17. Резултат овако организоване наставе су и бројни продукти рада – стваралачки ученички задаци, настали као резултат припремања за час или након часа. „Стваралаштво у настави је њен највиши домет. Стога оно и треба да је својствено сваком систему наставе српског језика и књижевности, укупној настави овог предмета“ (Илић, П., 2006, стр.106).
18. Пријатна радна атмосфера и позитиван однос ученика према себи и према наставнику карактеристике су свих савремених наставних модела, посебно сарадничког и проблемског.
19. Проблемски наставни модел, затим хеуристички и сараднички подстичу развој критичког мишљења и виших когнитивних функција.
20. Пројектна настава, проблемска, индивидуализована, омогућавају лакше препознавање даровитих и креативних ученика.
21. Употреба различитих метода и облика рада обједињених моделом обогаћују наставу.

Не постоји метода, модел, систем који ће гарантовати високе успехе у настави. Наставном садржају и ситуацији треба примерити наставни модел, а у њему наставне методе и поступке.

Досадашња истраживања бавила су се појединим наставним моделима (најчешће проблемским, у новије време програмираним) истражујући постигнућа ученика, усвојеност и трајност знања, активност, компетенције, ставове, мотивацију, развој критичког мишљења, облике и методе рада. Када је реч о матерњем језику и књижевности, истраживања су била више усмерена ка језику, ређе ка књижевности. Ово истраживање, које обједињује и језик и књижевност, испитиваних у толико нових наставних модела, другачије је од већине доступних истраживања.

Овим се радом не исцрпљују могућности истраживања савремених наставних модела, напротив, њиме се само назначују. Проучавање интегративне и тимске

наставе, учења на даљину и других модела, само су неке од могућности. Ефикасност појединих наставних метода, утицај ИКТ на ефикасност наставе српског језика и књижевности. Могућност овог рада, такође, превазилази и мерење свих ефеката нових наставних модела: декларативна и процедурална знања, трајност знања, нивоа знања, компетенција, развоја критичког мишљења, активности ученика.

Само истраживање омогућило је неколицини колега упознавање са новим наставним моделима, различитим методама и облицима рада, што је освежило и осавременило њихов наставни рад. Како је рад потпуно изникао из наставне праксе ауторке, надамо се да ће се у праксу и вратити.

SUMMARY

In this paper, the effect of new models of work on students' achievement in Serbian language and literature teaching has been investigated. Theoretical frameworks are directed at observing the teaching models – from conceptual defining, over classes and classification to modelling the process of learning. The application possibilities of eight chosen new teaching models have been analysed – exemplary, individualised, interactive, problem-solving, programmed, projected, co-teaching and heuristic.

In order to investigate the effects of application of new teaching models supported by information-communication technologies (ICT) on students' achievements when compared to the traditional model, experimental research was carried out in four secondary schools in Sombor – Secondary Technical school, Secondary school of Economics, Secondary Medical school Dr Ruzica Rip, Grammar school Veljko Petrovic and one school in Kula – Secondary school of Economics and Trade during the second term of school year 2014/ 15 and throughout 2015/ 16 on 1724 students in all four years.

The results of the survey showed that students in experimental groups, in which new teaching models had been applied, had higher achievements when compared to students in control groups, meaning that new teaching models were more efficient than traditional methods.

Subject position of students, in addition to individualisation and differentiation in new teaching models contributed to greater achievements and numerous products of work, greater self-reliance and students' commitment, interactive communication and easier recognition of gifted and creative students.

Key words: teaching Serbian language and literature, new teaching models, modelling, experimental research, individualisation, subject position of students, ICT

6. ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

6.1. ИЗВОРИ

1. Андрић, И. (1962). *На Дрини ћуприја*. Београд: Просвета.
2. Бајић, Љ., Павловић, М. и Мркаљ, З. (2016). *Читанка: српски језик и књижевност за четврти разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Klett.
3. Гилгамеш (1994). *Гилгамеш: сумерско-вавилонски еп*. Београд: Књига-комерц.
4. Кафка, Ф. (1989). *Процес*. Београд: Рад.
5. Ломпар, В. (2012). *Грамматика: српски језик и књижевност за први разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Klett.
6. Ломпар, В. и Антић, А. (2015). *Грамматика: српски језик и књижевност за трећи разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Klett.
7. Пешикан, М., Јерковић, Ј. и Пижурица, М. (2010). *Правопис српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.
8. Павловић, М. (2012). *Читанка: српски језик и књижевност за први разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Klett.
9. Павловић, М. (2014). *Читанка: српски језик и књижевност за други разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Klett.
10. Поповић, Ј. Ст. (1951). *Тврдица*. У *Изабране комедије*. Београд: Југословенска књига.
11. Сервантес, М. (1964). *Велеумни племић Дон Кихот од Манче*. Београд: Нолит.
12. Станковић, Б. (1983а). *Коштана*. Београд: Светозар Марковић – БИГЗ.

13. Станковић, Б. (1983б). *Нечиста крв*. Београд: Светозар Марковић – БИГЗ.
14. Чехов, А. П. (2011). Ујка Вања. Преузето 24. 8. 2015. са: <https://www.scribd.com/doc/52108686/Anton-Pavlovič-Čehov-Ujka-Vanja>
15. Andrić, I. (1990). *Prokleta avlija i izabrane pripovetke*. Sarajevo: Svjetlost.

6.2. ЛИТЕРАТУРА

6.2.1. Књиге

1. Анђелковић, С. (2003). *Стеријиних 80 комичких ликова*. Књижевна општина Вршац.
2. Анђелковић, С. (2006). Молијер и Стерија. У књизи *Јован Стерија Поповић – класик који нам се обраћа* (стр. 164-187). Књижевна општина Вршац.
3. Бранковић, Д. и Скопљак, М. (2014). Модели интерактивног учења и квалитет знања ученика основне школе . У *Зборнику радова са научног скупа „Настава и учење – савремени приступи и перспективе“* (стр. 241–256). Учитељски факултет Ужице. е
4. Будимир Нинковић, Г. (2007). Савремена образовна технологија и функције наставника. У *Зборнику радова Технологија, информатика, образовање, бр. 4* (стр. 120-126). Београд: Институт за педагошка истраживања.
5. Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016а). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.
6. Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016б). *Модели развијајуће наставе II*. Београд: Учитељски факултет.
7. Вилотијевић, М. и Мандић, Д. (2016). *Информатичко-развијајућа настава у ефикасној школи*. Београд: Српска академија образовања, Учитељски факултет.
8. Гајић, О. (2004). *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси или Како оспособити ученика да у настави књижевности самостално доживљава, критички мисли и ствара*. Филозофски факултет Нови Сад.
9. Глушчевић, З. (1998). *Књижевност и ритуали*. Београд: Српска књижевна задруга.

10. Даниловић, М. (2009). Нове образовне технологије (извори знања) и појмови из области образовне технологије који су нужни за реализацију савремене наставе тј. школе будућности. У *Зборнику радова са научног скупа Будућа школа* (стр. 954-976). Београд: Српска академија образовања.
11. Даниловић, М. (2011). Наставник као узор, модел, идол, идеал, симбол, вредност, тј. мера савреног и свестрано образованог човека. У *Зборнику Технологија, Информатика и Образовање за друштво учења и знања, б. Међународни симпозијум* (стр. 3-25). Технички факултет Чачак.
12. Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (2009). Недостаци и слабости традиционалне и савремене школе. У *Зборнику радова са научног скупа Будућа школа* (стр. 93-110). Београд: Српска академија образовања.
13. Ђорђевић, Ј. и Ђорђевић, Б. (2016). *Природа даровитости и подстицање развоја*. Београд: Српска академија образовања.
14. Ђукић, М. (2003). *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
15. Енциклопедија (1989). *Педагошка енциклопедија I и II*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
16. Жупанец, В. (2013). *Ефикасност програмиране наставе биологије уз помоћ компјутера у основној школи*. Необјављена докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет.
17. Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.
18. Илић, П. (1992). *У свету Андрићеве уметности : наставно тумачење Андрићеве прозе*. Нови Сад: Завод за уџбенике.
19. Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
20. Јанковић, В. (1994). На праизвору епског песништва, Предговор. У *Сумерско/вавилонски еп Гилгамеш* (стр. 7-16). Београд: Књига-комерц.
21. Јурић, С., Марковић, С., Лулић, Ј., Минић Алексић, Д. и Мијатовић, Г. (2014). *Примена информационо-комуникационих технологија у настави*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

22. Карановић, З. (1996). *Антологија српске лирске усмене поезије*. Нови Сад: Светови.
23. Клепић С. (2013). Вики у настави српског језика и књижевности. У *Зборнику радова са националне конференције Информационо.комуникациона технологија у настави (77-82)*. Нови Сад: Агенција за образовање „Марина и Јован“, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике.
24. Кувелић, Д. и Јовић, Н. (2013). *101 одговор на 101 питање о томе шта сваки наставник треба да зна - збирка примера добре праксе*. Београд: Креативни центар.
25. Лазаревић, Б. (1983б). Критика о Нечистој крви. У *Нечиста крв*. Београд: Светозар Марковић – БИГЗ;
26. Лексикон (1988). *Савремени лексикон страних речи*. Књижевна заједница Новог Сада.
27. Лексикон ОТ (2014). *Лексикон образовних термина*. Учитељски факултет Београд.
28. Лешић, Ј. (1998). *Стерија драмски писац*. Нови Сад: Прометеј.
29. Мијановић, Н. (2009). Индивидуализована настава као основна дидактичка парадигма школе будућности. У *Зборнику радова са научног скупа Будућа школа (стр. 777-801)*. Београд: Српска академија образовања.
30. Милошевић, Д. (2016). *Могућности примене програмиране наставе географије у складу са образовним стандардима у основној школи*. Необјављена докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет.
31. Миочиновић, М. (1981). *Модерна теорија драме*. Београд: Полит.
32. Недић, В. (1990). *Вукови певачи*. Београд: Рад.
33. Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
34. Пешић, Р. и Милошевић Ђорђевић, Н. (1997). *Народна књижевност*. Београд: Требник.
35. Поповић, М. (1985). *Историја српске књижевности: Романтизам: Књига прва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

36. Радуловић, О. (2007). Библијска легенда у подтексту романа Проклета авлија Иве Андрића. У књизи *Речи са чистих усана* (стр. 9-23). Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
37. Радуловић, О. (2011а). Архетипска естетика Ф. М. Достојевског и И. Андрића. У књизи *Нове научне методологије у настави књижевности* (стр. 105-118). Нови Сад: Orpheus.
38. Радуловић, О. (2011б). Наративни облици у роману На Дрини ћуприја Иве Андрића. У књизи *Нове научне методологије у настави књижевности* (стр. 212-227). Нови Сад: Orpheus.
39. Речник (1992). *Речник књижевних термина*. Београд: Полит.
40. Ристановић, Д. (2015). *Улога пројектног модела рада у настави природе и друштва*. Необјављена докторска дисертација, Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
41. Сузић, Н. (2009). Школа будућности у огледалу XIX и XX вијека, У *Зборнику радова са научног скупа Будућа школа* (стр. 53-76). Београд: Српска академија образовања.
42. Ћоровић, В. (1983б). Критика о Нечистој крви. У *Нечиста крв*. Београд: Светозар Марковић – БИГЗ.
43. Џацић, П. (1995). *Митско у Андрићевом делу: Хрстова греда у каменој капији*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
44. Џацић, П. (1996а). *Иво Андрић: есеј*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
45. Џацић, П. (1996б). *О Проклетој авлији*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
46. Adorno, T. (1985). *Filozofsko-sociološki eseji o književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
47. Bakovljević, M. (2005). *Didaktika*. Učiteljski fakultet Sombor.
48. Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
49. Branković, D. i Ilić, M. (2003). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.

50. Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
51. Bushberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje*. Rijeka: Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas.
52. Diklić, Z. (1990). *Lik u književnoj, scenskoj i filmskoj umjetnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
53. Knežević Florić, O. i Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Univerzitet u Novom Sadu. Filozofski fakultet.
54. Lalović, Z. (2009). *Naša škola, Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
55. Milivojević, Z. (2005). *Emocije : psihoterapija i razumevanje emocija*. Novi Sad: Prometej.
56. Ničković, R. (1970). *Učenje putem rešavanja problema u nastavi*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
57. Omerdić, N. i Riđić, M. (2015). Podsticajne kompetencije učenika kroz interaktivno učenje. U *Zborniku radova sa naučnog skupa Nastava i nauka u vremenu i prostoru* (275-289). Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposavić.
58. Poljak, V. (1977). *Nastavni sistemi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
59. Rosandić, D. (1970). *Nastava hrvatskosrpskog jezika i književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
60. Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
61. Sabljčić, J. (2011). *Iz metodičke teorije i prakse nastave književnosti*. Podgorica: Institut za crnogorski jezik i književnost.
62. Sanader, M. i Sanader, G. (2014). Projektna nastava tehničkog i informatičkog obrazovanja, U *Zborniku Tehnika i informatika u obrazovanju, 5. konferencija sa međunarodnim učešćem* (str. 51-56). Čačak: Fakultet tehničkih nauka.
63. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
64. Šijaković, M. (1988). *Franc Kafka svedok našeg otuđenja*. Beograd: Panpublik.

65. VET (2011). *Metode aktivno-orijentisane nastave*. Kragujevac: Udruženje nastavnika VET Forum, Užice.
66. Vrcelj, S., Klaran, A. i Kušić, S. (2009). Homo zappiensi – kreatori nove škole. У *Зборнику радова са научног скупа Будућа школа* (стр. 751-763). Београд: Српска академија образовања.
67. Vulfolk, A., Hјuz, M. i Volkar, V. (2014a). *Psihologija u obrazovanju I*. Beograd: Clio.
68. Vulfolk, A., Hјuz, M. i Volkar, V. (2014b). *Psihologija u obrazovanju II*. Beograd: Clio.
69. Vulfolk, A., Hјuz, M. i Volkar, V. (2015). *Psihologija u obrazovanju III*. Beograd: Clio.
70. Kenan, P. & Stevens, J. (2016). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences, 6th Edition*. New York: Routledge.

6.2.2. Часописи

71. Аврамовић, З. (1996). Значења културног идентитета у романима "На Дрини ћуприја" и "Проклета авлија", Иве Андрића. *Баштина*, стр. 105-119.
72. Амовић Кезуновић, Р. (2016). Ефекти савремене тандемске разредне наставе. *Учење и настава, год. 2, бр. 2*, стр. 223-238.
73. Арсић, З. и Круљ Драшковић, Ј. (2010). Опште карактеристике и специфичности улоге наставника у настави са савременом наставном техником и технологијом. *Годишњак Српске академије образовања, год. 6*, стр. 537-550.
74. Арсић, З. и Вучинић, Д. (2013). Индивидуализована настава у функцији подстицања развоја даровитости и креативности код ученика. *Зборник радова Филозофског факултета, XLIII, бр. 2*, стр. 25-39.
75. Бањанин, М. (2010). Информационо-комуникационо-научна (ICS) инфраструктура и нове наставничке компетенције. *Годишњак Српске академије образовања, год. 6*, стр. 563-578.
76. Башчаревић, С. (2003). Систем наратије Проклете авлије. *Баштина, св. 15*, стр. 77-86.

77. Башчаревић, С. (2012). Архетипови у роману „На Дрини ћуприја“ Иве Андрића. *Стил, бр. 11*, стр. 381-391.
78. Башчаревић, С. (2014). Конститутивни елемент Андрићевог текста. *Зборник радова Учитељског факултета, бр. 8*, стр. 111-122.
79. Ботић, П. (2013). Источни хришћани у роману На Дрини ћуприја. *Летопис Матице српске, бр. 4*, стр. 502-509.
80. Бубањ, Р. (2011). Нови модели савремених образовних процеса. *Годишњак Српске академије образовања, год. 7*, стр. 119-126.
81. Веиновић, З. (2004). Савремене теорије учења и наставе и проблемска настава. *Образовна технологија, бр. 4*, стр. 59-66.
82. Гвозденовић, С. (2010). Улоге наставника у савременом образовању. *Годишњак Српске академије образовања, год. 6*, стр. 493-504.
83. Гомбар, М. (2011). Примена пројектне наставе у изучавању друштвених садржаја у нижим разредима основне школе. *Норма, бр. 1*, стр. 103-114
84. Дубљанин, С. (2010). Питање избора наставних метода. *Педагогија, LXV, бр. 4*, стр. 713-716.
85. Ђорђевић, Ј. Ћ. (2012). Схватања о педагошким иновацијама – теорија и пракса. *Годишњак Српске академије образовања, год. 8*, стр. 63-74.
86. Ђурић, Ђ. (2010). Кључне компетенције наставника. *Годишњак Српске академије образовања, год. 6*, стр. 359-370.
87. Илић, М. (2011). Домети дидактике и модели наставног рада. *Годишњак Српске академије образовања, год. 7*, стр. 203-221.
88. Јакшић Провчи, Б. (2001). Проучавање дидактика у наставном процесу. *Књижевност и језик, XLVIII, бр. 3-4*, стр. 77-82.
89. Јакшић Провчи, Б. (2011). Еп о Гилгамешу у светлу наставног проучавања. *Методички видици, бр. 2/2*, стр. 35-43.
90. Јешић, Д. (2010). Улога наставника у мотивисању ученика. *Годишњак Српске академије образовања, год. 6*, стр. 685-690.
91. Јовановић, М. (2012). Иновативни приступи оцењивању ученика : препреке и изазови. *Годишњак Српске академије образовања, год. 8*, стр. 377-390.

92. Јовановић, Н. (2012). Савремена образовна технологија и методичке новине у настави друштвено-хуманистичких наука. *Годишњак Српске академије образовања, год. 8*, стр. 297-311.
93. Јоцић, З. (2010). Утицај проблемске наставе граматике на постигнућа ученика у основној школи. *Зборник Института за педагошка истраживања, год.42, бр. 2*, стр. 247-262.
94. Југовић, Ј. (2004). Егземпларна настава. *Образовна технологија, бр. 2*, стр. 64-72.
95. Лазаревић, В. (2005). Индивидуализована настава. *Образовна технологија, бр. 2*, стр. 47-60.
96. Лакета, С. С. (2016). Мотивисаност ученика за електронско учење испитивањем ефекта савремене интерпретације народне епске песме. *Образовна технологија, бр. 2-3*, стр. 161-176.
97. Максимовић, Ј. (2012). Методолошка образованост наставника – основа за прихватање и примену иновација. *Годишњак Српске академије образовања, год. 8*, стр. 271-288.
98. Марковић, А. (2012). Историјске и теоријске основе односа мита и књижевности. *Синтезе, бр. 1*, стр. 97-110.
99. Мијановић, Н. (2002). *Образовна технологија*. Подгорица: Обод ДД Цетиње.
100. Мијановић, Н. (2011). Значај и улога иновација у процесу савремено организоване наставе и учења. *Годишњак Српске академије образовања, год. 7*, стр. 263-303.
101. Митић, М. (2015). Интерактивна настава граматике српског језика као савремени модел наставе. *Годишњак Учитељског факултета у Врању, књига 6*, стр. 335-344.
102. Мишчевић Кадиевић, Г. (2009а). Кооперативни приступ у настави и трајност ученичких знања. *Настава и васпитање, број, 4*, стр. 499-508.
103. Мишчевић Кадиевић, Г. (2009б). Утицај различитих модалитета кооперативних облика рада на усвајање декларативних и процедуралних знања ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања година 41, бр. 2*, стр. 383-400.

104. Мркаљ, З. (2014). О стваралачким активностима у настави српског језика и књижевности. *Школски час српског језика и књижевности*, бр. 3-4-5, стр. 133-140.
105. Недељковић, М. (2010). Оспособљавање наставника да код ученика развија културу учења и читања. *Годишњак Српске академије образовања*, год. 6, стр. 371-386.
106. Николић, Р. (2008). Савремене улоге и компетенције наставника. *Иновације у настави*, XXI, бр. 1, стр. 80-87.
107. Новковић Цветковић, Б. (2017). Иновативни модели рада у настави у функцији унапређивања наставног процеса. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, год. 8, бр. 1, стр. 177-190.
108. Олић, С. и Адамов, Ј. (2017). Наставне стратегије и ученичко постигнуће у хемији. *Настава и васпитање год. LXVI бр. 1*, стр. 55–66.
109. Павићевић, М. С. (2011). Психолог у неформалном образовању. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, XLI, стр. 603-620.
110. Попадић, А. (2007). Едукативна радионица у настави географије. *Глобус*, vol. 38, бр. 32, стр. 129-138.
111. Поповић, А. (2007). Интерактивно учење – иновативни начини рада у настави, *Образовна технологија*, бр. 4, стр. 55-75.
112. Поткоњак, Н. М. (2012). Школа може бити иновативна само ако има иновативне наставнике. *Годишњаку Српске академије образовања*, год. 8, стр. 7-15.
113. Радивојевић, Д. (2016). Учење путем откривања (открића) у настави природе и друштва. *Бијељински методички часопис*, бр. 3, стр. 15-23.
114. Радуловић, О. (2014). Искуства из наставне праксе: Стваралаштво Иве Андрића у контексту књижевне традиције (интертекстуални приступ). *Методички видици*, бр. 1, стр. 34-46.
115. Савић, М. (2012). Симболика моста у роману На Дрини ћуприја: корелацијско осветљавање приповетке Мост на Жепи и романа На Дрини ћуприја Иве Андрића. *Методички видици*, бр. 3, стр. 119-133.
116. Селеш, М. (2005). Егземпларна и индивидуализована настава. *Образовна технологија*, бр. 3-4, стр. 100-109.

117. Спремић Солаковић, А. (2014). Хеуристички образовни модел у савременој настави. *Иновације у настави*, XXVII, бр. 2, стр. 105-115.
118. Сиденко, А. С. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса. *Настава и васпитање*, год. LV, бр. 2, стр. 107-236.
119. Стојаковић, О. (2005). Проблемска настава. *Образовна технологија*, бр. 3-4, стр. 72-89
120. Сузић, Н. (2001). Интеракција као вид учења и поучавања. *Образовна технологија*, бр. 3-4, стр. 27-48.
121. Сузић, Н. (2010). Старе особине и нове улоге наставника. *Годишњак Српске академије образовања*, год. 6, стр. 215-230.
122. Сузић, Н. (2012). Школско учење у новом информационом друштву. *Годишњак Српске академије образовања*, год. 8, стр. 53-63.
123. Тетковић, М. (2013). Наставни садржаји српског језика и књижевности у егземпларној настави. *Норма*, бр. 1, стр. 23-33.
124. Шевкушић, С. (2003). Креирање услова за кооперативно учење: основни елементи. *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 35, стр. 94-110.
125. Шпановић, С. (2000). Вежбање као индивидуализована активност у систему проблемске наставе. *Норма*, год. 6, бр. 1-2, стр. 9-30.
126. Штула, М. (2006). Интерактивна егземпларна настава граматике и правописа у V разреду основне школе. *Образовна технологија*, бр. 4, стр. 66-76.
127. Bjelanović Dijanić, Ž. (2012). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogledi*, год. 19, бр. 1, стр. 163-179.
128. Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, год. 8, бр.1(11), стр. 209-228.
129. Buljubašić Kuzmanović, V. (2006). Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima. *Metodički ogledi*, бр.13 (1), стр. 123–136.
130. Buljubašić Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, год. 57, бр. 21, стр. 50-57.

131. Cindrić, M. (2006). Projektna nastava i njezine primjene u nastavi fizike u osnovnoj školi. *Magistra Iadertina, br. 1 (1)*, str. 33-47
132. Dizdarević, D. (2012). Prednosti kooperativnog učenja. *Metodički obzori, br. 7(16)*, str. 97-114.
133. Dubovicki, S. i Omićević, A. (2016). Nastavne metode kao poticaj učenikovoj kreativnosti. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, god. 57, br. 1*, str. 105-124.
134. Fabijanić, V. (2014). Projektna nastava: primjena u izradi istraživačkih radova učenika. *Educatio Biologiae, br. 1*, str. 89-96.
135. Francišković, D. (2012). Primjena inovativnih metodičkih modela u fazi lokalizacije književnog teksta. *Croatian Journal of Education, god. 14, br. 1*, str. 73-102.
136. Ivon, K. (2012). Identitet bez identiteta (Ćamil između Istoka i Zapada). *Croatica et Slavica Iadertina, god. 8, br. 1*, str. 299-312.
137. Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja, god. 10, br. 2*, str. 241-263.
138. Kapac, V. (2008). Znanja i stavovi nastavnika o školskom ocjenjivanju. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, god. 56, br. 20*, str. 163-172.
139. Kurnik, Z. (2006). Heuristička nastava. *Miš, god. 7, br. 34*, str. 148-153.
140. Maksimović, A. i Stančić, M. (2012). Nastavne metode iz perspektive nastavnika, *Metodički obzori, god. 7, br.1*, str. 69-82
141. Miletić, J. (2007). Kooperativna ili saradnička nastava. *Obrazovna tehnologija, br. 3*, str. 60-74.
142. Mirković, J. (2007). Igrolika nastava. *Obrazovna tehnologija, br. 1-2*, str. 65-68.
143. Osmanagić, I. (2011). Vrednovanje primjene nastavnih inovacija. *Post scriptum, br. 2*, str. 2-9.
144. Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti, god. 8, br. 2*, str. 421-441.

145. Pavličević Franić, D. et al. (2011). Utjecaj načina poučavanja na motivaciju i stav učenika prema hrvatskom jeziku kao nastavnom predmetu. *Napredak, god. 152, br. 2*, str. 171-188.
146. Pecko, L. (2015). Utjecaj problemske nastave na aktivnost učenika u nastavi prirode. *Metodički obzori, god. 10, br. 2*, str. 69-88.
147. Pešić, J. (2003). Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta. *Psihologija, god. 36, br. 4*, str. 411-423.
148. Pešić, J. (2011). Sličnosti i razlike u konceptualizovanju kritičkog mišljenja, *Psihološka istraživanja, god. 14, br. 1*, str. 5–23.
149. Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagoški istraživanja, god. 11, br. 1*, str. 111-122.
150. Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima? *Društvo istraživača Zagreb, god. 19, br. 6*, str. 973-994.
151. Vasilj, M., Škutor, M. i Babić, I. (2014). Problemska nastava u funkciji lakšeg usvajanja nastavnih sadržaja iz hrvatskog jezika. *Contemporary issues (Suvremena pitanja), br. 17*, str. 26-37.
152. Vehab, A. i Mavrak, M. (2016). Informatičko-informacijska pismenost nastavnika srednjih škola. *Obrazovanje odraslih, br. 2*, str. 97-122.
153. Vilotijević, N. (2007). Saradnička (kooperativna) nastava. *Obrazovna tehnologija, br. 1-2*, str. 44-63.
154. Visković, I. (2016). Projektna nastava kao područje unaprjeđenja kvalitete škole. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu, god. 65, tematski broj*, str. 381-391.
155. Vrsaljko, S. i Ivon, K. (2009). Poticanje kreativnosti u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti. *Magistra Iadertina, god. 4, br. 1*, str. 146-158.
156. Zobenica, N. (2016). Projektna nastava kao vannastavna aktivnost: Prevođenje tekstova Karla Markusa Gausa o Dunavu. *Metodički vidici, br. 7*, str. 423-439.
157. Zugaj, B. (2014). Utjecaj projektne nastave na promjenu stava kod učenika prema nastavnim sadržajima iz biologije. *Educatio biologiae, br.1*, str. 18-26.

158. Akinoglu, O. & Tandogan, R. O. (2007). The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, No. 3(1)*, Page 71-81.
159. Du, X., Emmersen, J., Toft, E. & Sun, B. (2013). PBL and critical thinking disposition in Chinese medical students – A randomized cross-sectional study. *Journal of Problem Based Learning VOL. 1, No. 1*, Page 72-83.
160. Hackathorn, J., Solomon, E., Blankmeyer, K., Tennial, R. & Garczynski, A. (2011). Learning by Doing: An Empirical Study of Active Teaching Techniques. *The Journal of Effective Teaching, Vol. 11, No. 2*, Page 40-54.
161. Knežević, S. & Kovačević, B. (2011). Interactive learning and students' competences in teaching literature. *Metodički obzori, god. 6, br. 3*, str. 83-92.
162. Niwa, M., Saiki, T., Fujisaki, K., Suzuki, Y. & Evans, P. (2016). The Effects of Problem-Based-Learning on the Academic Achievements of Medical Students in One Japanese Medical School, Over a Twenty-Year Period. *Health Professions Education No. 2*, Page 3–9.
163. Selcuk, G. & Caliskan, S. (2010). A small-scale study comparing the impacts of problem-based learning and traditional methods on student satisfaction in the introductory physics course. *Procedia Social and Behavioral Sciences No. 2*, Page 809–813.

6.2.3. Странице на интернету

164. Бранковић, Д. (2007). Интерактивно учење и савремена образовна технологија. Преузето 13. 2. 2016. са <https://www.scribd.com/document/29655975/interaktivno-ucenje-i-savremena-obrazovna-tehnologija>
165. Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2008а). Индивидуализована настава. Преузето 4. 2. 2016. са http://www.edusoft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/INDIVIDUALIZOVANA_NASTAVA_za_CD.doc
166. Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2008б). Настава откривањем и путем рецепције. Преузето 4. 2. 2016. са http://www.edusoft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/NASTAVA_OTKRIVANJEM_I_PUTEM_RECEPCIJE_za_CD_.pdf

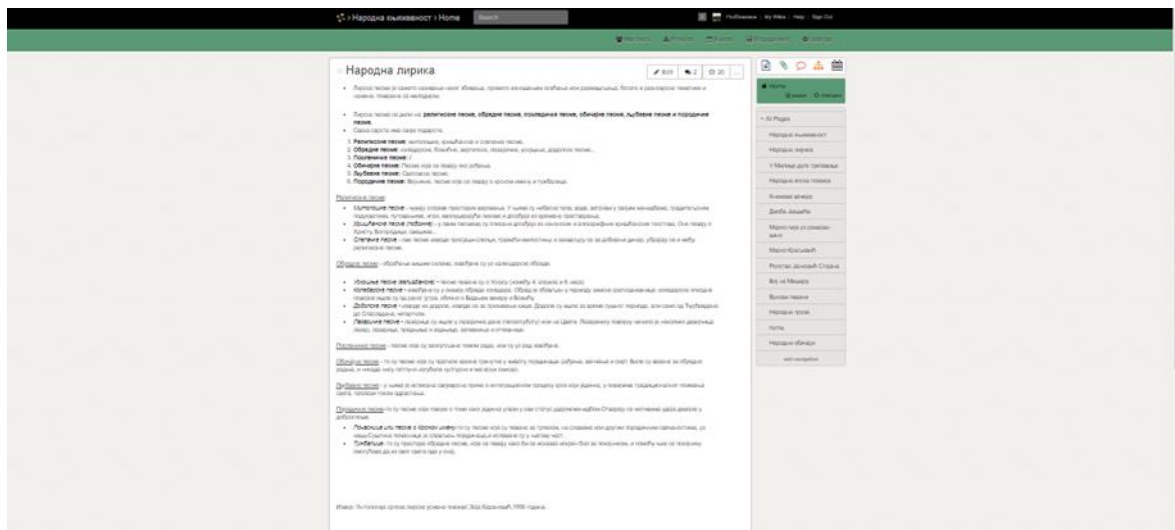
167. Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2008в). Проблемска настава. Преузето 4. 2. 2016. са http://www.edusoft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/PROBLEMSKA_NASTAVA_za_CD_.pdf
168. Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2008г). Програмирана настава. Преузето 4. 2. 2016. http://www.edusoft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/PROGRAMIRANA_NASTAVA_za_CD_.pdf
169. Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2008д). Хеуристичка настава. Преузето 4. 2. 2016. са http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/HEURISTICKA_NASTAVA_za_CD_.pdf
170. Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2008е). Пројектна настава. Преузето 4. 2. 2016. са http://www.edusoft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/PROJEKTNANASTAVA_za_CD_.pdf
171. Вишић, М. (2003). Сумерско-акадски еп о Гилгамешу. Преузето 2. 9. 2015. са <file:///C:/Users/Snezana/Downloads/766-1-1303-1-10-20140224.pdf>
172. Деретић, Ј. (1987). Кратка историја српске књижевности. Преузето 4. 6. 2015. са https://www.rastko.rs/knjizevnost/jderetic_knjiz/index_c.html
173. Илић, М. (2009). Традиционални и савремени модели наставног рада. Преузето 28. 3. 2015. са <http://www.ilic-m.com/home/download/send/3-naucni-i-strucni-radovi/32-tradicionalni-i-savremeni-modeli-nastavnog-rada>
174. Концуловић, Б. (2013а). „Лорелаж“ – Хајнеова жудња за животом. Преузето 18. 10. 2015. са <https://knjigoljupci.com/2013/10/31/лорелаж-хајнеова-жудња-за-лепотом/>
175. Концуловић, Б. (2013б). Структурна анализа драме „Ујка Вања“ А. П. Чехова. Преузето 28. 8. 2015. са <https://knjigoljupci.com/2013/10/15/структурна-анализа-драме-ујка-вања/>
176. Andrić, I. (2007). Na Drini ćuprija. Preuzeto 6. 9. 2015. са <https://skolasvilajnac.edu.rs/wp-content/uploads/Ivo-Andric-Na-Drini-cuprija.pdf>
177. Blaslov, Z. (2014). Metode i tehnike (oblici) za razvijanje suradničkog učenja i kritičkog mišljenja. Preuzeto 24. 1. 2015. са https://issuu.com/zdenkablaslov/docs/metode_i_tehnike__oblici__za_razvij
178. Ibrahimović, S. (2015). Obrazovna tehnologija i savremena nastava. Preuzeto 21.12.2017. са

http://www.ftn.kg.ac.rs/download/SIR/SIR%20Samer%20Ibrahimovic%20851_2012.pdf

179. LINK, 2011 – Šta učimo našu decu – lista veština potrebna za 21. vek. LINK group. Preuzeto 18. 2. 2016. <http://www.iths.edu.rs/wp-content/uploads/2016/05/Vestine-za-21-vek.pdf>
180. Mandić, D. P. (2008). Informaciona tehnologija u savremenoj nastavi. Preuzeto 14. 3. 2017. sa http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/rad2_.pdf
181. Sabljić, J. (2010). Nastavne metode. Preuzeto 15. 3. 2014. sa https://socio.com/download/nastavnemetode_59dce953d64ab242cca2df99_pdf

7. ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1 - Фотографија вики-странице Народна лирика



ПРИЛОГ 2 – Народна књижевност, тест

Прва група

1. Испод се налазе тврдње у вези са народном књижевношћу. Заокружи слово Т, ако су тачне, а слово Н, ако су нетачне.
- У усменој књижевности, као и у писаној, познати су аутори дела. Т Н
 - Дела усмене књижевности изражавају дух, расположења и веровања колектива. Т Н

2. Попуни следећу табелу тако што ћеш на основу назива песме одредити њену врсту:

Назив песме	Врста лирске народне песме
<i>Вила жени свог сина једина</i>	
<i>Врати овце од горе, ђевојко</i>	
<i>Ево, ћерко, сватови ти дошли</i>	

3. "Нит` сам луда, нит` одвише мудра / нит` сам вила - да збијам облаке, / већ ђевојка - да гледам преда се." – стихови су из песме _____ коју је Вук назвао _____ (наведи и други назив песме). Објасни зашто. _____

4. У песми _____ кнез Лазар оптужује _____ за издају, а он оптужује _____. Како један, а како други реагују на оптужбу?

5. *Марко игра колом уз кадуне, /Марко* наше сабљу оковану, */Марко* носи зелену доламу, */Марко* пије уз рамазан вино. У наведеном цитату из епске песме *Марко пије уз рамазан вино* препознај стилску фигуру: а) градација, б) контраст, в) анафора.

6. Око чега су се посвађала браћа у песми *Диоба Јакишића*. _____ Зашто, шта они представљају?

7. Допуни здравицу кнеза Лазара: „... ако ћу је *напит по господству напићу је* _____ ...ако ћу је *напит по јунаштву напићу је* _____. Онога кога назива највећим јунаком истовремено и оптужује за _____

8. Допуни следећу табелу:

Назив епске песме	Циклус
<i>Бановић Страхиња</i>	
	Косовски циклус
	Покосовски циклус
<i>Ропство Јанковић Стојана</i>	

9. У песми *Кнежева вечера* јављају се два библијска мотива. Наведи их!

10. Како Вук Стефановић Караџић дели наше народне епске песме?

11. Објасни шта се подразумева под појмом **формулативности** у народној књижевности. _____
12. Из које епске песме потиче изрека *Доћерати цара до дувара*? _____
_____. Шта овај израз значи? _____
13. Од којег је певача Вук забележио највише песама о Првом српском устанку? _____

Друга група

1. Испод се налазе тврдње у вези са народном књижевношћу. Заокружи слово Т, ако су тачне, а слово Н, ако су нетачне.
- Једна од битних одлика сваке усмене књижевности је широка употреба устаљених мотива и сижеа, у различитим комбинацијама, при стварању нових творевина. Т Н
 - Дела усмене књижевности преносе се с колена на колена не трпећи било какве промене. Т Н
2. Попуни следећу табелу тако што ћеш на основу назива песме одредити њену врсту:

Назив песме	Врста лирске народне песме
<i>Жетву желе три јетрве</i>	
<i>И, заспала света Тројица</i>	
<i>Текла вода кроз калину</i>	

3. Композицију песме *У Милице дуге трепавице* чине три мотива: а) основни мотив: изузетна девојачка лепота; б) разрађујући: _____
_____ и в) поента: _____
4. Из распореда за столом у песми _____ закључујемо:

5. Коју стилску фигуру препознајеш у стиховима из песме *Ропство Јанковић Стојана*?
Вила гњиздо тица ластавица, / вила га је за девет година, / а јутрос га поче да развија; / њој долети сив-зелен соколе / од столице цара честитого, / па јој не да гњиздо да развија.
Подвуци тачан одговор:
а) персонификација; б) алегорија; в) симбол.

6. На линији испод напиши који интернационални мотив запажаш у песми *Ропство Јанковић Стојана*? _____. Са ким онда упоређујемо Стојана? _____. Како је у истој ситуацији поступио Стојан, а како други јунак? _____

7. Анђелија у песми _____ поклања деверу _____ поштујући стари српски обичај _____ и тиме _____

8. Допуни следећу табелу:

Назив епске песме	Циклус
	Циклус песама о Марку Краљевићу
<i>Мали Радојица</i>	
<i>Бој на Мишару</i>	

9. Обележи јунаке епске песме *Диоба Јакишића*. а) Јанко; б) Богдан; в) Анђелија; г) Јела; њ) Дмитар.

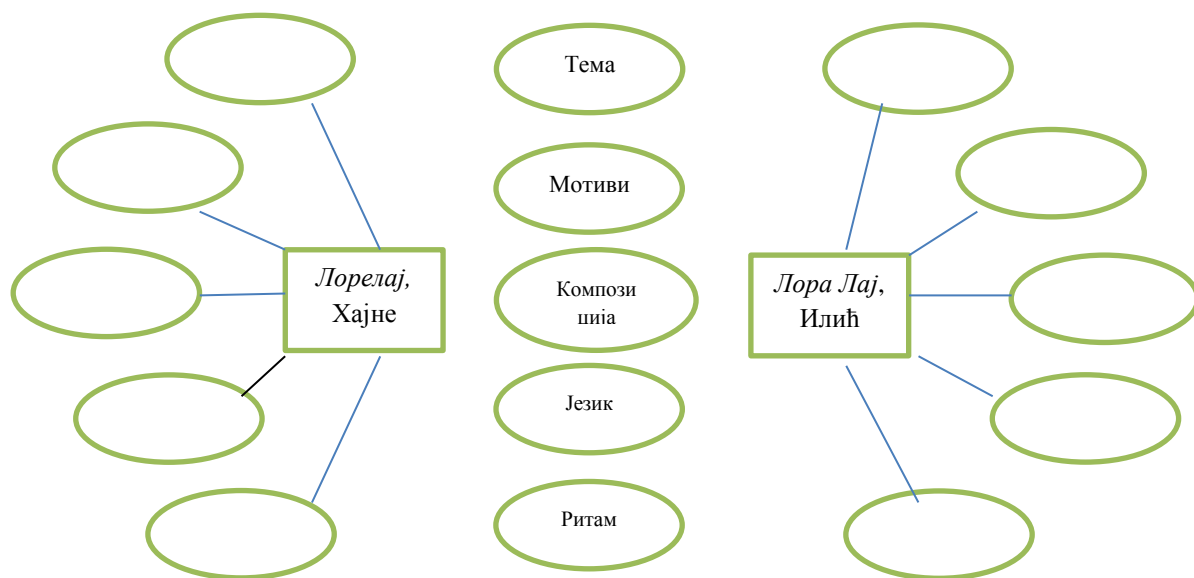
10. Како Вук Стефановић Караџић дели наше народне песме? _____ и _____.

11. Објасни шта се подразумева под појмом **варијантност** у народној књижевности. _____

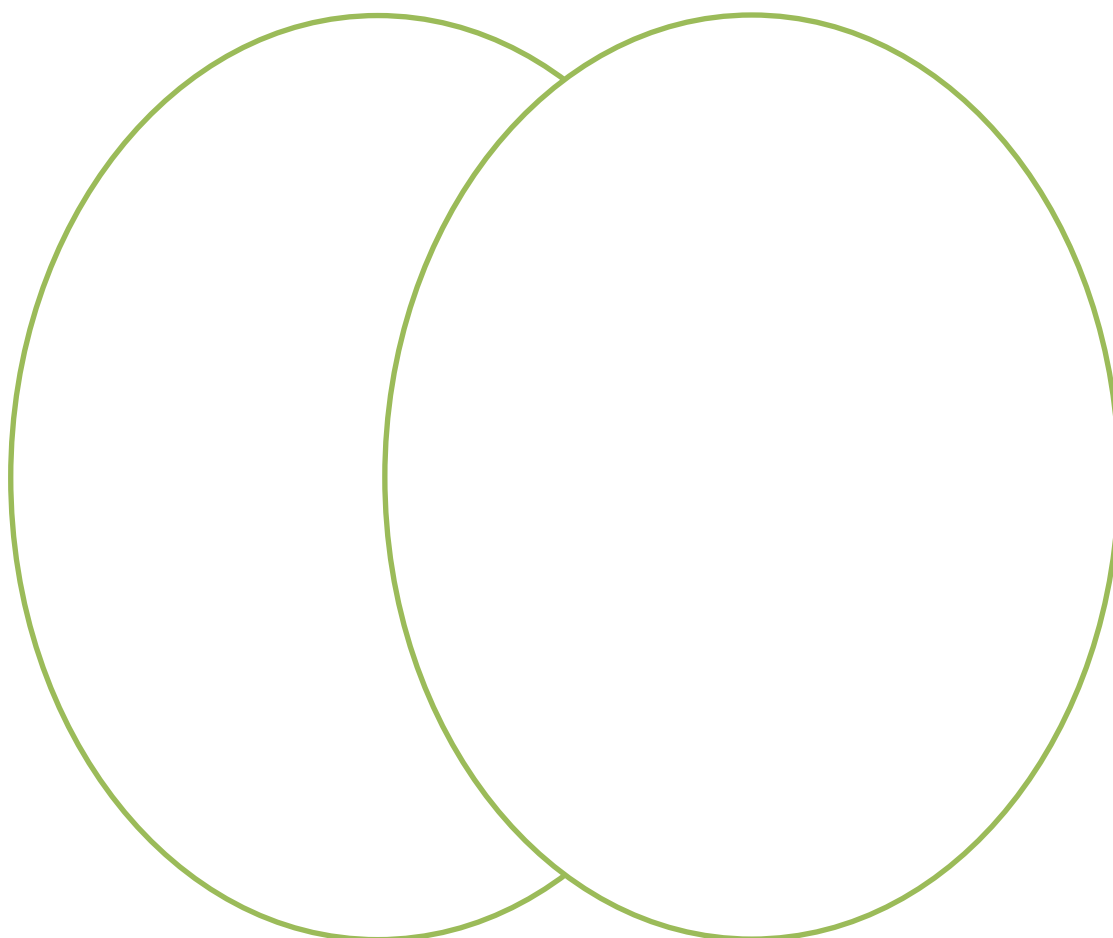
12. Како се зове народна епска песма која почиње чувеним дијалогом Месеца и Данице? _____

13. Омиљени Вуков певач био је _____

ПРИЛОГ 3 – Упоредни графикон и венов дијаграм



Сличности и разлике



ПРИЛОГ 4 – *Лора Лај*, Војислав Илић¹⁰⁸

Пре много тамних лета,
Где Рајне трепери сјај,
Где тихи Бахарах цвета,
Живеше Лора Лај.

Тајнама њених чари
Очаран беше тад
Многи калуђер стари
И многи војник млад.

У древном замку њеном
Порочни влада кал,
Под замком с мутном пеном
Жубори бурни вал.

Лепотом женских дражи
Нудила сваком рај,
Ал' зато срце тражи
Вештица Лора Лај.

Из древног зато града,
Господар или роб,
Без срца оста тада
И срамни нађе гроб.

Символи свете тајне
За њу су симболи зла,
И вали тихе Рајне
Надежда вечног сна!

Невиност прели сузе,
И призва божју власт,
И Господ онда узе
Од Лоре њезину страст.

Борама покри цело
Раслаби њезин глас
Исуши њено тело
И снегом покри влас.

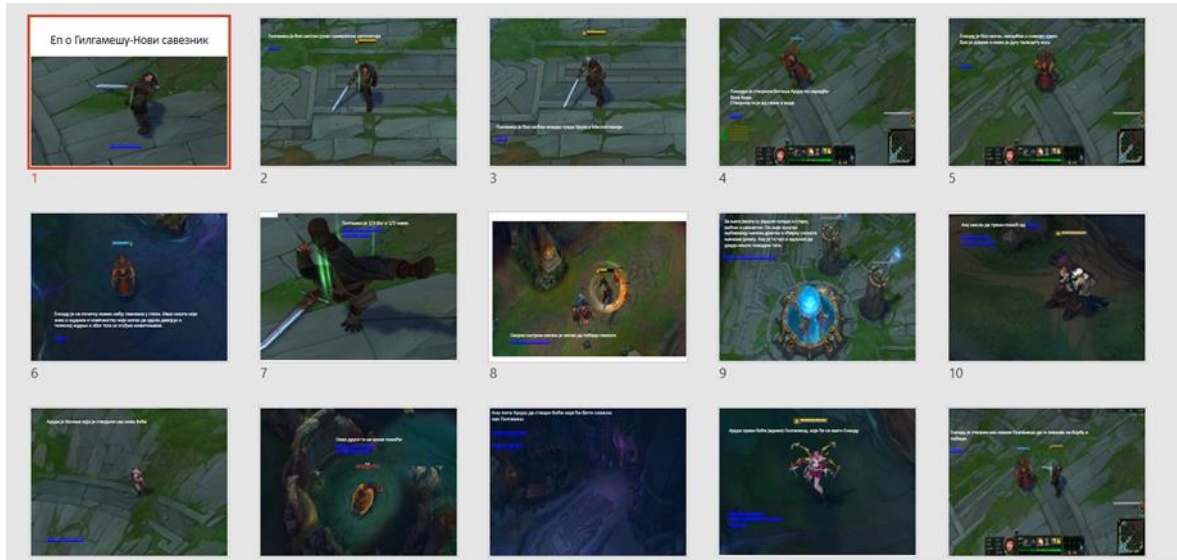
Презрена, оде Лора
Где вали бију град,
И с града, одозгора,
У Рајну скочи тад.

Ал' од тад сваке ноћи
С обала шуми вај
То јеца у самоћи
Вештица Лора Лај.

¹⁰⁸ Текст песме преузет је из читанке за други разред (Павловић, 2014).

ПРИЛОГ 5 – Фотографија слајдова из игрице

Игрица „Нови савезник“ рађена у мајнкрофту, рад је ученика 1. разреда Средње техничке школе у Сомбору



ПРИЛОГ 6 – *Гилгамеш*, тест

Прва група Име и презиме: _____

1. *Еп о Гилгамешу* припада: хебрејској, месопотамској, индијској књижевности (подвуци тачан одговор).
2. Сумере су наследила два народа: _____ и _____.
3. Прве плоче епа пронашао је Хенри Лејард, Џорџ Смит (подвуци тачан одговор).
4. На које јунаке из *Епа о Гилгамешу* се односе синтагме: а) човек бола и радости: _____, б) дивљи човек степе: _____.
5. Упиши четири фабуларна тока *Епа о Гилгамешу*:
 - а) _____
 - б) _____
 - в) _____
 - г) _____
6. Допуни табелу:

Ану	
	Бог земље
Еа	
	Бог сунца

7. Ко је створио Енкидуа? Зашто? _____

8. Опиши природу Гилгамеша. _____

9. Како је познанство са Енкидуом утицало на Гилгамеша? _____

10. Богиња Иштар се расрдила на Гилгамеша и одлучила да га казни? Зашто и како? Да ли је у томе успела? _____

11. Шта сања Енкиду? Како то Гилгамеш тумачи? _____

12. Бројеви имају значајну улогу у епу. Енкиду је боловао _____ дана и ноћи, Гилгамеш га је оплакивао _____ дана и ноћи, киша је падала _____ дана и ноћи, вода се повлачила _____ дана. Који се број најчешће понавља? _____ Шта симболише? _____
13. *Зашто су ти тако бледи и упали, / а твоје лице тако погружено? / Зашто ти је душа ојађена, / а стас погрбљен?* Објасни ове стихове. Ко их изговара, на кога се односе, на шта указују? _____

14. Две особе у епу су заслужиле вечни живот. Објасни. _____

15. Како се понашају богови у овом епу? Какви су? У којим ситуацијама то увиђамо? _____

Друга група

Име и презиме: _____

1. *Еп о Гилгамешу* написан је: клинастим писмом, хијероглифима, абecedом (подвучи тачан одговор).
2. Сачуване верзије *Епа о Гилгамешу* старе су _____
3. Еп је превео Хенри Лејард, Џорџ Смит (подвучи тачан одговор).
4. Како се зове најстарија библиотека света? _____
 Где се она налазила? _____
5. Упиши мотиве који се јављају у *Епу о Гилгамешу*: _____

6. Допуни табелу:

Иштар	
	Богиња Стабла живота и чуварка улаза у Врт богова
Аруру	
Ришат	

7. Гилгамеш злоупотребљава власт. Како? Зашто? _____

8. Опиши природу Енкидуа. _____

9. Ко је припитомио Енкидуа? Зашто? _____

10. Улога снова у епу је перспективна (пророчка). Шта предвиђа сан Гилгамешове мајке? А Енкидуови снови? _____

11. Како се назива старовавилонски господар Кедрове шуме кроз коју се долазило до Брега богова? _____ . Покушај да га опишеш. _____

12. *Гилгамешу, куда журиши? / Живот који тражиши нећеш наћи. / Кад су богови створили људе, / смрт су одредили за њих, / а живот задржали за себе.* Објасни ове стихове. Ко их изговара, у којој ситуацији? Зашто?

13. Да би стигао до свог праоца _____, Гилгамеш је прошао _____ кроз воде смрти; _____ кланац таме, _____ степу, _____ острво живота, _____ поред Врта богова (упиши бројеве да би хронолошки поређао етапе Гилгамешевог пута).
14. Гилгамеш није успео да пронађе бесмртност мада је покушао све. Шта га је спречило? _____

15. Пут у подземни свет Гилгамеш предузима ради _____

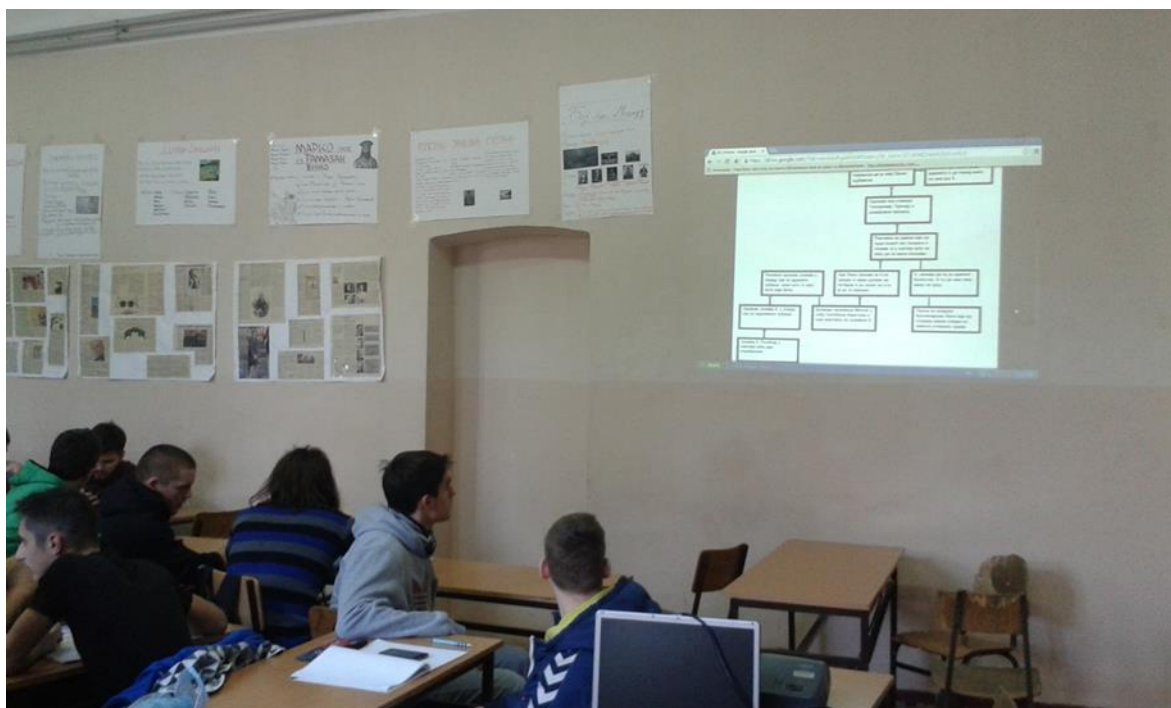
ПРИЛОГ 7 – *Процес*, сценарио за час

Осмишљен како би ученици знали шта ће на часу представљати и како би могли да припреме презентацију. Наставнику служи као подсетник.

1. Интерпретацијски графикон;
2. Аутобиографски елементи у *Процесу*;
3. Фабуларни графикон;
4. Поетика простора;
5. Рекламни плакат;
6. Радња која претходи роману;
7. Карактеролошка таблица;
8. Односи Јозефа К. са другим ликовима;
9. Отуђеност;
10. Табела парадокса;
11. Побуна Јозефа К.;
12. Кривица Јозефа К.;
13. Сликар о суду;
14. Бирократија;
15. Парабола о човеку и закону;
16. Другачији завршетак романа;
17. Мрежа дискусије.

ПРИЛОГ 8 – Фотографија са часа, *Процес*

Ученици 3. разреда Средње техничке школе у Сомбору



ПРИЛОГ 9 – *Тврдица*, час, гледање филмића

Ученици 2. разреда Средње техничке школе у Сомбору



ЕЛЕКТРО ТЕХНИЧАРИ РАЧУНАРА II₂

ТВРДИЦА (КИР ЈАЊА)

ЖЕНКА СЕНК ЗАДАКА ОКТОБАР 2018.

О ЧЕМУ СЕ РАДИ?

Универзитет Средње техничке школе Савибора добили су од професора Симона Кокић појединачне задатке везане за школску лектуру "Тврдица" Јована Стерије Поповића. Наиме, одређена је "конференција за историју" и одређена је подређена у неколико група: група која пише монологе за савременике, новинари који ће да постављају питања глумцима, и режисери који ће да сналажу читаву конференцију, па затим обраде сеника.

Тврдица је конференција позната и под именом "Ир Јања, по плану Јуноја Обрићина је 1837. године, и спада у конференцију карактера". Од лекција, уз главне лексе Ир Јању у улогу трговца и земљаша, појављују се и лексони: Јура – Јанева млада супруга, Напада – Јањина ћерка из првог брака, Белокосица Мишаљ, Нир Дина – трговац и слуга Петар Стерија је ово дело написао првенствено да би се наругао тврдицу. Тврдицу је сматрао једном од браћих млаћаности у друштву.

ВРСТЕ КОНФЕР.

- Конференција карактера – историјски или појединачни (серијски, лични)
- Конференција историје – историјски или историјски, историјски и др.
- Конференција историје – историјски или историјски и др.

ВРСТЕ КОНФЕР.

- Историјски – историјски или историјски
- Серијски – историјски или историјски



конференција

ЈОВАН СТЕРИЈА ПОПОВИЋ

Стерија је рођен 1805. године у Браци, у трговачкој породици. Основну и средњу школу учио је у Браци, Темишвару и Пешти, а права у Београду. Био је први српски књижевни критичар.

познатији Грк (стац). Био највећи Министарства просвете, пише законе, наставни планове и уџбенике. Стерија је дао велик допринос развоју школства и културе у неразвијеној Србији. Године 1848. краћа се у Браци, болестан и усамљен, где је и умро 1855.



САДРЖАЈ:

ЗАДАТАК ЗА МОНОЛОГЕ	2
МОНОЛОЗИ	2-9
ЗАДАТАК ЗА НОВИНЕ	10
НОВИНЕ	11-14

ПРИЛОГ 11 – *Тврдица*, тест

1. Стерија је писао: трагедије, комедије, озбиљне драме, романе, песме, приповетке (подвуци).
2. Сем што је био писац, Стерија се доказао и на другим пољима. Којим? _____

3. Подвуци називе Стеријиних дела: *Госпођа министарка*, *Покондирена тиква*, *Даворје*, *Ко то тамо пева*, *Невиност*, *Београд некад и сад*, *Зла жена*, *Родољупци*, *Роман без романа*.
4. Који се назив уобичајио за Стеријино дело *Тврдица*? _____
5. Који су разлози Стерију навели да напише *Тврдицу*? _____
_____ А циљеви?

6. Којој књижевној епоси дело припада: просветитељству, романтизму, реализму (подвуци тачан одговор).
7. Аутор у предговору наводи да је ова драма намењена гледаоцима и читаоцима. Шта нам то говори о ситуацији у којој је дело настало? _____

8. Комедија припада: лирском, епском, драмском књижевном роду (подвуци тачан одговор).
9. Дефиниши подврсте комедије и допуни табелу!

Комедија интриге	
Комедија карактера	
Комедија нарави	
10. *Тврдица* је, дакле, комедија _____ јер _____

11. Упиши етапе драмске радње у леву колону и повежи са исказима!

1.	Вести о несрећама: пала шупа и убила коње, исцурело сирће, Јању оплачкали Чивути и подметнули му лажне новчанице
2.	Јања неће да купи Јуци шешир, ни Катици жице за гитару јер ће га то упропастити.
3.	Јања остаје без новца, иако су лопови ухваћени, Кир Дима је банкротирао.
4.	Јања позајмљује Дими новац уз камату, а обећава му и своју кћер за жену.
5.	Мишић Јањи прети хапшењем.

12. Јања је пореклом _____ и његов језик је једна чудна мешавина _____ и српског језика.
13. У драми се још јавља и _____ језик којим само у једној ситуацији говори Мишић. Знате ли у којој? _____
14. Јуцин је језик препун позајмљеница (блонд, лила-фарб, бајадер...). Шта то о њој говори? _____
15. Из необичних језичких обрта произилази комика која се зове _____, а уз њу се у делу још јавља и _____ комика.
16. Реч среброљубље данас чешће замењујемо речју: похлепа, шкртост, тврдичлук (подвуци тачан одговор).
17. Каква је у основи Стеријина комедија ако има 5 чинова, поштује 3 јединства, уважава сталешку разлику између комедије и трагедије. _____
18. Тема тврдичења повезује Стеријино дело са другим комедијама. Наведи којим. _____
19. Карактер у књижевном делу представља онај књижевни лик који се индивидуалним особинама јасно издваја од других ликова, док је тип лик који има особине карактеристичне за неку групу људи, средину или људски род уопште. Да ли је Кир Јања карактер или тип? Објасни! _____

20. Према коме је све Јања груб, чак суров, а према коме нежан, пажљив?

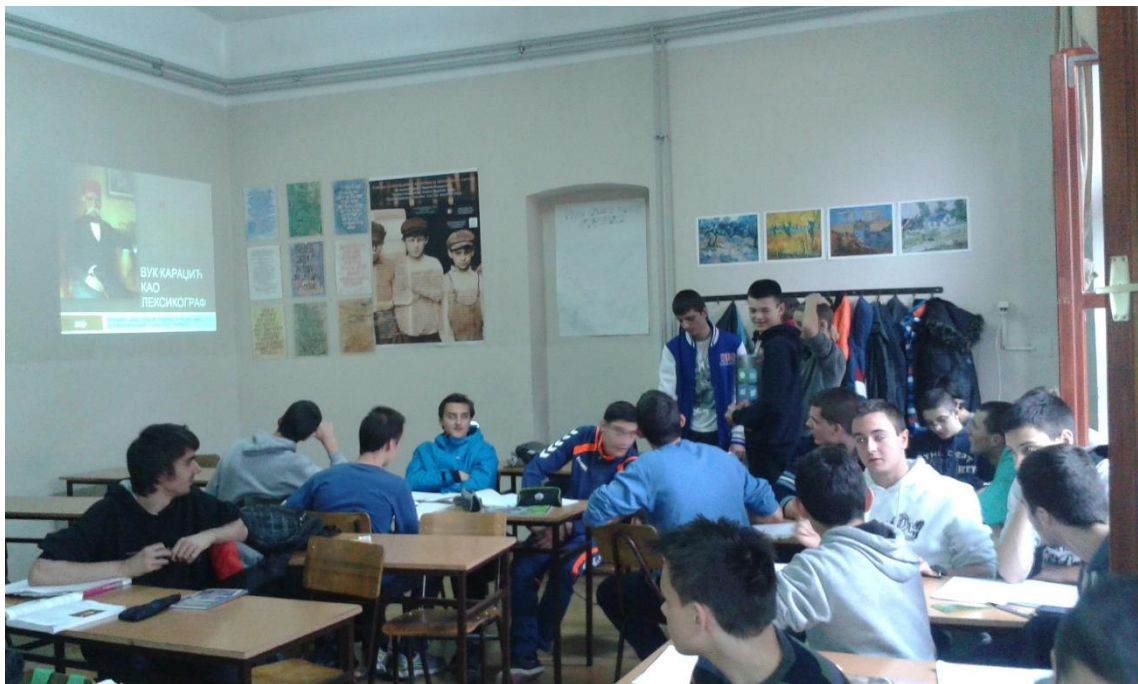
Зашто? _____

21. Упиши Т ако је исказ тачан, и Н ако није.

Стеријина комедија је критика среброљубља и шкртости.	
Кир Јања је нудио Мишићу своју Катицу за жену и уз њу богат мираз.	
Већина трговаца у Војводини почетком 19. века били су Грци.	
Јања сања о одласку у Америку.	
Катици смета што је „невоспитана“ и „неоправљена“.	
Кир Дима је грбав.	

ПРИЛОГ 12 – Вук, представљање блога

Ученици 2. разреда Средње техничке школе у Сомбору



Прва група

1. Упиши Т за тачан и Н за нетачан одговор.

Вук је био слабог здравља, тако је и добио име које ће га штитити.	
Сам је научио да чита и пише.	
Вук је писао и на славеносрпском језику.	
Није имао једну ногу.	
Школовао се у манастиру Трноша.	

2. Подвуци места Вуковог школовања: манастир у Тршићу, Велика школа, манастир у Сремским Карловцима, школа учитеља Гргура.
3. 1814. Вук почиње рад на реформи језика и правописа, историјски и хроничарски рад, полемику са Јованом Хацићем (подвуци тачан одговор).
4. Подвуци имена писаца који су се пре Вука бавили питањима српског писма: Венцловић, Орфелин, Доситеј Обрадовић, Сава Мркаљ, Аврам Мразовић.
5. Вук је реформисао стару (стсл.) ћирилицу, грађанску ћирилицу (подвуци тачан одговор) и свео је на _____ слова (упиши број слова).
6. Начело фонетског правописа „Пиши као што говориш“ осмислио је _____.
7. Прву граматику српског језика Вук је написао по угледу на Славенску граматику _____.
8. Своју реформисану ћирилицу Вук је први пут употребио _____ године у _____ (наведи назив дела).
9. Вук је у реформисану ћирилицу увео нова слова. Која? _____ . Највећи отпор изазвало је једно слово. Које и зашто? _____
10. Које је године и под којим називом Вук објавио прву граматику? _____
11. *Српски рјечник* – 1. издање, имао је _____ речи, објављен је _____ године, а Вуку је у његовој изради помагао _____
12. Вук је народне песме делио на: дечје, женске, љубавне, шaljиве, мушке, јуначке (подвуци тачан одговор).

13. У чувеном бечком издању народних песама, Вук епске песме разврстава на:

_____, _____
и _____ времена.

14. Прву рецензију Вук пише _____ године на Видаковићев роман _____

_____ и критикује _____.

15. Десетогодишњу полемику познату под називом Утук на утук, водио је Вук

са _____

16. У табелу уз назив дела упиши и врсту дела.

<i>Житије Ајдук Вељка Петровића</i>	
<i>Правителствујуици совјет сербски</i>	
<i>Српски рјечник</i>	

17. Наведи поетска дела и њихове ауторе објављена у години Вукове победе.

18. Подвучи имена Вукових противника: Јован Хаџић, Лукијан Мушицки,

Стерија, Сава Мркаљ, митрополит Стратимировић, Ђуро Даничић, Јернеј

Копитар, Милош Обреновић.

19. Повежи дела и године:

<i>Мала прстонародна славеносербска нјесарица</i>	1847.
<i>Народне српске приповјетке</i>	1814.
<i>Народне српске пословице</i>	1836.
<i>Нови завјет – превод</i>	1821.

20. До Бечког књижевног договора и приближавања Вука и илира је дошло

_____ године. Даничић је написао договор, а и сви присутни су га

потписали _____ писмом.

Друга група

1. Упиши Т за тачан и Н за нетачан одговор.

Вук је први буквар добио од рођака Јефте Савића.	
Ходао је помоћу штуле.	
Завршио је Велику школу у Београду.	
Учествовао је у Првом српском устанку.	
Радио је као цариник у Кладову.	

2. Подвуци разлог због којег Вук није завршио гимназију у Сремским Карловцима: због болести, није знао немачки, због година.
3. Рад на сакупљању народних умотворина Вук је започео _____ године.
4. Подвуци имена писаца који су се пре Вука залагали за народни језик: Венцловић, Орфелин, Доситеј Обрадовић, Сава Мркаљ, Аврам Мразовић.
5. Знамо да се Вук залагао да народни језик добије статус књижевног. Који језици су имали тај статус у Вуково време? _____ и _____.
6. Сава Мркаљ је реформисао стару (стсл.) ћирилицу, грађанску ћирилицу (подвуци тачан одговор) и свео је на _____ слова.
7. Начело фонетског правописа „Пиши као што говориш“ пре Вука употребио је _____.
8. Која је два слова Вук прво избацио, а онда их вратио у српску ћирилицу? _____ Ако знаш, наведи и зашто. _____
9. 1839. Вук је одустао од _____ и тако завршио реформу језика и правописа, али Вуков правопис озваничен је тек _____ године.
10. Које је године и како Вук објавио другу граматику? _____
11. Српски рјечник – 2. издање, имао је _____ речи, објављен је _____ године, а Вуку је у његовој изради помагао _____
12. Омиљени Вуков певач био је _____ јер _____.
13. Које су народне песме старије и како то Вук објашњава? _____
14. У првим збиркама више је лирских него епских песама. Зашто? _____
15. Допуни табелу:

Година	Дело
1814.	
	<i>Народна сербска пјеснарица</i>
1821.	
1823/24.	
	<i>Народне српске пословице</i>

16. Другу рецензију Вук пише _____ године на Видаковићев роман _____ и критикује _____.

17. Наведи непоетска дела и њихове ауторе објављена у години Вукове победе _____.

18. Подвуци имена Вукових сарадника: Јован Хацић, Лукијан Мушицки, Стерија, Сава Мркаљ, митрополит Стратимировић, Ђуро Даничић, Јернеј Копитар, Милош Обреновић.

19. Повежи дела и ауторе:

Усамљени јуноша	Сава Мркаљ
<i>Сало дебелог јера</i>	Бранко Радичевић
<i>Песме</i>	Вук
<i>Ковчежић за историју, језик и обичаје Срба сва три закона</i>	Милован Видаковић

20. Хронолошки поређај књижевне језике: _____ славеносербски, _____ српски, _____ старословенски, _____ рускословенски, _____ српкословенски (упиши број испред назива језика).

ПРИЛОГ 14 – Авлија, тест

Прва група Име и презиме, разред и одељење _____

1. Дела Иве Андрића која за тему имају тамницу су: *Аникина времена, Мост на Жепи, На Дрини ћуприја, Проклета авлија, Ех Ронто*. Подвучи тачне одговоре и образложи свој избор. _____

2. Композиција *Проклете авлије* је: степенаста, паралелна, прстенаста. Подвучи један од понуђених одговора и образложи га. _____

3. Подвучи ликове који су истовремено и казивачи (приповедачи): фра Петар, Заим, Хаим, Карађоз, Џем, Бајазит, младић поред прозора (млади фратар).
4. У леву колону упиши име лика.

	<i>Човек кратке памети и дугих прстију.</i>
	<i>Иако још млад, стовио је на свом двору у Конији круг људи од науке, песника и музичара, и сам је писао добре стихове.</i>
	<i>Као и јесте Турчин, и није, али несрећан човек је сигурно.</i>
	<i>И сада, док гледа његов гроб у снегу, младић у ствари мисли на његова причања.</i>

5. Наведи шта је у авлију довело: фра Петра _____
_____ и Хаима _____
6. Шта је Хаима привукло фра Петру? _____

7. Да ли се за *Авлију* може рећи да је прича о причању? Образложи одговор. Повежи са другим Андрићевим делом које говори о причи и причању.

8. Непромишљена реч одредила је Тамилову судбину. Наведи речи, у којој су ситуацији изговорене, са ким се, тим речима, Тамил повезује, поистовећује.

9. У делу запажамо мотив жртве. Како се показује? У којим га још Андрићевим делима или делима других аутора уочавамо? Образложи.

10. Реченица *Ако хоћеш да знаш каква је нека држава и њена управа, и каква им је будућност, гледај само да сазнаш колико у тој земљи има честитих и невиних људи по затворима, а колико зликоваца и преступника на слободи. То ће ти најбоље казати.* има универзалан смисао. Образложи. _____

Друга група

Име и презиме, разред и одељење _____

1. Радња *Проклете авлије* дешава се у Босни, Турској, Албанији, Грчкој, Италији, Француској. Подвуци тачан одговор и образложи га. _____
2. Композиција *Проклете авлије* је: степенаста, концентрична, паралелна. Подвуци један од понуђених одговора и образложи га. _____
3. Подвуци ликове који су ван круга казивања: фра Петар, Заим, Хаим, Карађоз, Џем, Бајазит, младић поред прозора (млади фратар).
4. У леву колону упиши име лика.

	<i>Јеврејин из Смирне.</i>
	<i>Хладнокрван и храбар, одличан стрелац у рату, он је не само старији и искуснији него и по својим склоностима много боље познавао велику очеву царевину, њене законе и уредбе, њене изворе прихода и односе са осталим светом.</i>
	<i>Све се више предавао књизи и науци, а отац га је у том подржавао, набављао му књиге и учитеље, омогућавао путовања</i>
	<i>Нигдје човјека да поразговарам с њим, а уби ме нерад и беспарица. То ми је најгоре. Нисам навикао. Ни књиге ни алатке.</i>

5. Наведи шта је у авлију довело Ћамила _____
и Заима _____
6. Шта је фра Петра привукло Ћамилу? _____
7. Прича о наследницима Мехмеда II Освајача, средишна је прича Проклете авлије, инспирисана древном причом о двојници браће. Образложи исказ и наведи и друга дела у којима запажамо исти архетип. _____
8. Авлија од мора до мора – мисао је једног од ликова. Којег, зашто? Образложи. _____
9. У делу запажамо мотив трагичне лепоте. Како се приказује? У којим га још Андрићевим делима уочавамо? Образложи. _____
10. Реченица *Тада је тек право и потпуно могао да види оно што раније, занесен и млад, није ни слутио: шта све може да дели човека од жене коју воли, и уопште људе једне од других.* има универзалан смисао. Образложи. _____

ПРИЛОГ 15 – Фотографија са часа, *Злочин и казна*

Ученици 4. разреда Средње техничке школе у Сомбору



ПРИЛОГ 16 – Архетипи

Попис архетипа¹⁰⁹:

1. Адвокат (заступник, бранилац, законодавац, лобист)
2. Алхемичар (чаробњак, мађионичар, научник, проналазач) – нпр. Мерлин
3. Анђео (вила, вилински кум) – нпр. богиња Атина док помаже Одисеју
4. Атлета (Олимпијац) – нпр. Ахилеј
5. Бог (Адонис) – нпр. Зевс
6. Богиња – нпр. Хера
7. Вампир – нпр. гроф Дракула
8. Визионар (сањар, пророк, мудрац)
9. Витез – нпр. Ајванхо
10. Водич (гуру, мудрац, баба, мудра жена, духовни учитељ, проповедник) – нпр. Вергилије
11. Враголан (изазивач)
12. Госпођица (принцеза) – нпр. Снежана
13. Гусар
14. Детектив (шпијун, двоструки агент, трагач, њушкало, Шерлок Холмс, приватни истражитељ)
15. Дете (сироче, рањено дете, чаробно, безазлено дете, дете природе, божанско дете) – нпр. Пепељуга, Оливер Твист, Мали Принц, Тарзан, Петар Пан
16. Девица – нпр. Артемида
17. Дон Жуан (Казанова, жиголо, заводник, сексуални зависник) – нпр. Дон Жуан
18. Егзорцист (шаман) – нпр. Исус
19. Жртва
20. Зависник
21. Записивач (преписивач, секретар, књиговођа)
22. Инжењер (архитекта, градитељ, неимар) – нпр. Дедал
23. Исцелитељ – нпр. Асклепије
24. Јунак и јунакиња – нпр. Гилгамеш
25. Кловн (дворска луда, луда, будала) – нпр. Дон Кихот
26. Коцкар
27. Краљ (цар, владар, вођа, поглавар)
28. Краљица (царица) – нпр. Гертруда
29. Лопов (варалица, преварант, џепарош, крадљивац) – нпр. Робин Худ
30. Љубавник – нпр. Ромео
31. Мајка (мајка природа) - нпр. Мајка Храброст
32. Ментор (учитељ, саветник)

¹⁰⁹ Попис архетипа преузет је из књиге Јакова Сабљића „Из методичке теорије и праксе наставе књижевности“ и прилагођен српском језику и азбучном поретку.

33. Месија (спаситељ) – нпр. Исус
34. Мистик (испосник, пустињац) – нпр. Јован Крститељ
35. Монах/монахиња
36. Мученик
37. Насилник
38. Ослободилац
39. Осветник (анђео осветник) – нпр. Хамлет
40. Отац (предак, родитељ) – нпр. Горио
41. Пионир (истраживач, досељеник, ходочасник, проналазач, предузетник) – нпр. капетан Немо
42. Песник – нпр. Орфеј
43. Побуњеник (анархист, револуционар, неконформист) – нпр. Раскољников
44. Посредник – нпр. Розенкранц и Гилденстерн
45. Принц
46. Приповедач (путујући певач, наратор) – нпр. Шехерезада
47. Просјак (бескућник, сиромашак)
48. Проститутка - нпр. Соња Мармеладова
49. Ратник (војник, борац против злочина, плаћеник, самурај)
50. Роб/робиња
51. Рушилац (Атила, луди научник, серијски убица, пљачкаш)
52. Саботер
53. Самарићанин – нпр. фра Петар
54. Сапутник (пријатељ, пратилац, десна рука, супружник) – нпр. Санчо Панса
55. Слуга – нпр. Пепељуга
56. Свештеник (пастор, рабин, исламски духовник)
57. Трагач (луталица, скитница, номад)
58. Трачара
59. Уметник (музичар, писац, драматичар, глумац, занатлија, ткач, скулптор)
60. Фатална жена (црна удовица, намигуша, сирена, Кирка, заводница, чаробница)
61. Хедонист – нпр. Доријан Греј
62. Шкртица – нпр. Харпагон

ПРИЛОГ 17 – Фотографија насловне стране е-правописа

Правопис

NAVIGACIJA

- Početna stranica
- Moja početna stranica
- Stranica sajta
- Moj profil
- Tekući kurs
 - srpski
 - Učesnici
 - Bedževi
 - Opšta sekcija
 - Тема 1 - Велико слово
 - Тема 2 - Гласовне промене
 - Тема 3 - Спљено и одвојено писање речи
 - Тема 4 - Интерпункција
 - Тема 5 - Скраћеница
 - Тема 6 - Транскрипција
 - Тема 7 - Дигитални правопис
 - Тема 8
 - Moji kursevi

POLAZNICI

- Učesnici

ADMINISTRACIJA

- Administracija kursa
- Uključi uređivača
- Uredi podešavanja
- Korisnici
- Filteri
- Izveštaji
- Osobe
- Bedževi
- Korisnici rezervne kopije
- Restauriranje rezervne kopije
- Uvoz
- Извоз
- Raselovanje
- Banka pitanja
- Izjava statusa kursa
- Promeni ulogu...
- Podešavanja mog profila

AKTIVNOSTI

- Forum
- Lekcije

Добро дошли на курс **Правопис српског језика**. Курс се темељи на **Правопису српског језика** Милоша Кошутског, док се **орфографија** и **Мелет** илеукује који је издао Милош српски 2010. године у Новом Саду и трајаће 6 недеља. Да бисте показали курс потребна вам је воља да унапредите своје знање правописа, свест о потреби о-у-увања сопственог језика и писма и мало техничке подршке.

Тема 1 - Велико слово

- Основна правила
- Велико слово
- Велико слово - тест
- Форум 1. теме

Тема 2 - Гласовне промене

- Језичке науке
- Правила
- Гласовне промене - тест

NAJNOVIJE VESTI

PREDSTOJEĆI DOGAĐAJI

NEDAVNE AKTIVNOSTI

ONLAIN KORISNICI

KALENDAR

LEGENDA

ПРИЛОГ 18 – Фотографије лекције Велико слово

Правопис

NAVIGACIJA

- Početna strana
- Moja početna stranica
- Stranice sajta
- Moj profil
- Tekući kurs
 - srpski
 - Učesnici
 - Bedževi
 - Opšta sekcija
 - Тема 1 - Велико слово
 - Основна правила
 - Велико слово
 - Велико слово - тест
 - Форум 1. теме
 - Тема 2 - Гласовне промене
 - Тема 3 - Спљено и одвојено писање речи
 - Тема 4 - Интерпункција
 - Тема 5 - Скраћеница
 - Тема 6 - Транскрипција
 - Тема 7 - Дигитални правопис
 - Тема 8
 - Moji kursevi

Велико слово

Pregled Uredi Izveštaji Oцени eseje

КАКО СЕ ПРАВИЛНО ПИШЕ ИМЕ РУСКОГ ВЛАДАРА?

Петар Велики
 Петар велики

Pošalji

Правопис

NAVIGACIJA

- Početna strana
 - Moja početna stranica
- Stranice sajta
- Moј profil
- Teкући kurs
 - srпски
 - Učesnici
 - Bedževi
 - Opšta секција
 - Тема 1 - Велико слово
 - Основна правила
 - Велико слово**
 - Велико слово - тест
 - Форум 1. теме
 - Тема 2 - Гласовне промене
 - Тема 3 - Спојено и одвојено писање речи
 - Тема 4 - Интерпункција
 - Тема 5 - Скраћенице
 - Тема 6 - Транскрипција
 - Тема 7 - Дигитални правопис
 - Тема 8
 - Moјi kursevi

Велико слово ?

Pregled Uredi Izveštaji Oceni eseje

ПЕТАР ВЕЛИКИ у 18. веку подигао је Санкт Петербург који се назива и Северном Венецијом.

Како се правилно пише име руског владара?

Vaš odgovor : Петар велики

Нетачно! Прочуи још једном правило.

Nastavi

Правопис

NAVIGACIJA

- Početna strana
 - Moja početna stranica
- Stranice sajta
- Moј profil
- Teкући kurs
 - srпски
 - Učesnici
 - Bedževi
 - Opšta секција
 - Тема 1 - Велико слово
 - Основна правила
 - Велико слово**
 - Велико слово - тест
 - Форум 1. теме
 - Тема 2 - Гласовне промене
 - Тема 3 - Спојено и одвојено писање речи
 - Тема 4 - Интерпункција
 - Тема 5 - Скраћенице
 - Тема 6 - Транскрипција
 - Тема 7 - Дигитални правопис
 - Тема 8
 - Moјi kursevi

Велико слово ?

Pregled Uredi Izveštaji Oceni eseje

ПЕТАР ВЕЛИКИ у 18. веку подигао је Санкт Петербург који се назива и Северном Венецијом.

Како се правилно пише име руског владара?

Vaš odgovor : Петар Велики

Тачно. Имена и надимци пишу се великим словом.

Nastavi

ПРИЛОГ 19 – Фотографија теста Велико слово

Правопис

NAVIGACIJA TESTA

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

13 14 15 16 17 18 19 20

Završi pokušaj...

Prestalo vreme 0:29:25

Zapošnite novi pregled

NAVIGACIJA

Ročetna strana

- Moja početna stranica
- Stranice sajta
- Moj profil
- Tekući kurs
 - srpski
 - Učesnici
 - Beževci
 - Opšta teksta
 - Тема 1 - Велико слово
 - Основна правила
 - Велико слово
 - Велико слово - тест
 - Форму 1. теме
 - Тема 2 - Гласовне промене
 - Тема 3 - Спојено и одвојено писање речи
 - Тема 4 - Интерпункција
 - Тема 5 - Сопствена

Питање 1

Нје завршено

Максимална оцена 1,00

Обележи питање индикатором (zastavicom)

Уреди питање

Из понуђених одговора одаберите онај који сматрате тачним.

Како се пишу имена сазвежђа (КУМОВА СЛАМА, ВЕЛИКА КОПА)?

Izaberi...

Како се пишу имена небеских тела (ПОЛАРНА ЗВЕЗДА, СЕВЕРЊАНА)?

Izaberi...

Како се пишу имена хороскопских знакова (ЈАРАЦ, ВОДОЛИЈА)?

Izaberi...

Proveri

Питање 2

Нје завршено

Максимална оцена 1,00

Обележи питање индикатором (zastavicom)

Уреди питање

Билјарда је некадашња Његошева резиденција сagraђена 1838. године. Име је добила по билијару, омиљеној игри црногорског владике. Како се правилно пишу називи грађевина, објеката, споменика и сл.?

Odgovor:

Proveri

Питање 3

Нје завршено

Максимална оцена 1,00

Обележи питање индикатором (zastavicom)

Уреди питање

Интернет је лично име и пише се великим словом када означава назив компаније. Данас, назив интернет користимо као општу именицу и пишемо је малим словом.

Izaberite jedan:

Tačno

Netačno

Proveri

ПРИЛОГ 20 – Велико слово, тест

1. Имена са устаљеним атрибутима пишу се великим словима, малим или комбиновано. Повежите!

ПЕТАР ВЕЛИКИ	Петар Велики
	Петар велики
ЈОВАН КРСТИТЕЉ	Јован Крститељ
	Јован крститељ
ДУШАН СИЛНИ	Душан Силни
	Душан силни

2. На основу употребе великог слова, назив повежите са појмом на који се односе:

Бабин зуб	Планина
Црна Гора	Држава
Врњачка бања	Биљка
Црна гора	Планински врх
Врњачка Бања	Бања
Бабин зуб	Град

3. Ове године се обележава стогодишњица Великог рата – Првог светског рата. Да ли су оба назива рата правилно написана? Изаберите један одговор!

Тачно.
Нетачно.

4. Подвучена реч у Змајевом стиху *Тијо, ноћи, моје сунце спава...* написана је малим словом зато што:

- а) означава небеско тело;
б) означава светлост;
в) има пренесено значење.

5. Сунце се пише великим словом када мислимо на небеско тело и малим, кад је у питању светлост или топлота. Изаберите тачан одговор.

Тачно.
Нетачно.

6. Винсент ван Гог је сликар чувених *Сунцокрета*. Ван пишемо малим словом, ако пишемо пуно име и презиме чувеног холандског сликара, али ако пишемо само презиме, ван се пише великим словом, дакле, Ван Гог. Изаберите један одговор.

Тачно. Нетачно.

7. Од следећих именица изведи присвојни придев:

	Африканцев
Да Винчи	Африканчев
	Марицин
Марица	Маричин
	давинчијев
Африканац	Да Винчијев

8. У реченици – Господин Форд вози форд. – двапут смо употребили исту реч. Или нисмо?
Ако се форд пише малим словом, у питању је општа именица и мисли се на аутомобил. Тачно. Нетачно.
Ако се форд пише великим словом, мисли се на лично име. Тачно. Нетачно.
9. Одаберите тачно написано име наше школе:
Средња техничка школа
Средња Техничка школа
Средња Техничка Школа.
10. Из понуђених одговора одаберите онај који сматрате тачним.
Како се пишу имена небеских тела (ПОЛАРНА ЗВЕЗДА, СЕВЕРЊАЧА)?
Малим словом. Великим словом.
Како се пишу имена хороскопских знакова (ЈАРАЦ, ВОДОЛИЈА)? Малим словом. Великим словом.
Како се пишу имена сазвежђа (КУМОВА СЛАМА, ВЕЛИКА КОЛА)?
Малим словом. Великим. Словом.
11. Повежите тачне одговоре.

Како се пише улица дивљих кестенова?

Како се пише трг међународног пријатељства?

ТРГ МЕЂУНАРОДНОГ
ПРИЈАТЕЉСТВА
Улица Дивљих Кестенова
Трг Међународног
Пријатељства
УЛИЦА ДИВЉИХ
КЕСТЕНОВА
Улица дивљих кестенова
Трг међународног
пријатељства

12. Откад професорка Клепић предаје Српски језик и књижевност, ја из српског имам петицу?! Ако се мисли на назив предмета, пише се великим словом, а малим кад се мисли на сам предмет.
Одговор: _____
13. Интернет је лично име и пише се великим словом када означава назив компаније. Данас, назив интернет користимо као општу именицу и пишемо је малим словом. Изаберите одговор. Тачно. Нетачно.
14. Драконске мере, које су име добиле по атинском законодавцу из 7. в. п.н.е., аутору изузетно строгих закона, означавају неумерено строге поступке. Дракон се пише великим словом, као и Драконске мере. Изаберите један одговор. Тачно. Нетачно.

15. Дамјан Југовић је јахао ЗЕЛЕНКА, Марко Краљевић ШАРЦА, а Војвода Момчило ЈАБУЧИЛА. Како се правилно пишу имена животиња?

	јабучило
Како се пише ЈАБУЧИЛО?	Јабучило
	шарац
Како се пеше ЗЕЛЕНКО?	Шарац
	Зеленко
Како се пише ШАРАЦ?	зеленко

16. Великим словом се пише прва реч у реченици? Изаберите одговор. Тачно. Нетачно.

17. Од следећих властитих имена изведи придеве суфиксом -ски:

Фрушка гора	фрушко горски фрушкогорски
Шар-планина	шар-планински шарпланински
Западна Морава	ападно моравски западноморавски

18. Како се пишу имена етника и од њих изведени придеви на -ски?

Присвојни придев изведен од именице Србин?	српски србски
Припадник већинског народа у Србији?	Србин Србијанац

19. Биљарда је некадашња Његошева резиденција саграђена 1838. године. Име је добила по билијару, омиљеној игри црногорског владике. Како се правилно пишу називи грађевина, објеката, споменика и сл.? Одговор:

20. Имена књижевних ликова, јунака (КИР ЈАЊА, ЦРВЕНКАПА) правилно се пишу _____ (одговор напишите ћирилично, поштујући правописна правила).

ПРИЛОГ 21 – Фотографија плаката

Рад ученика 1. разреда Средње техничке школе у Сомбору



ПРИЛОГ 22 – Дон Кихот, тест

Име и презиме _____ разред и одељење _____

1. „У једном селу у Манчи, чијег имена не марим да се опомињем, није много времена како живљаши један племић од оних који имају копље у предњем трему, искрзан штит, мршава парипа и огра за лов.“

А) О којем је јунаку реч? _____

Б) Ко је створио овог јунака? _____

В) Које је дело у питању? _____

2. Алонсо Кихана или Кезада одлучио је да постане витез. Објасни како је обезбедио све што му је потребно:

- оружје _____

- име _____

- коњ _____

- дама _____

- коњушар _____

Шта, по теби, још чини витеза? _____

3. Како се зове Дон Кихотов верни штитиноша? _____

Какав је њихов однос у почетку, а какав касније? _____

4. Попуни карактеролошку таблицу:

Одлике//ликови	Дон Кихот	Санчо Панса
Изглед		
Порекло		
Образовање		
Особине		
Разлози за одлазак од куће		

5. Име Дон Кихотовог коња _____ (упиши име) у преводу је значило: вранац, мрцина, говече.

6. Дон Кихот стварност види другачије од осталих. Шта му се чини од: крчме _____, крчмара _____, „девојака“ испред крчме _____, ветрењача _____, стада оваца _____, затвореника _____.

7. Како завршавају све Дон Кихотове авантуре? _____

Шта значи борити се са ветрењачама? _____

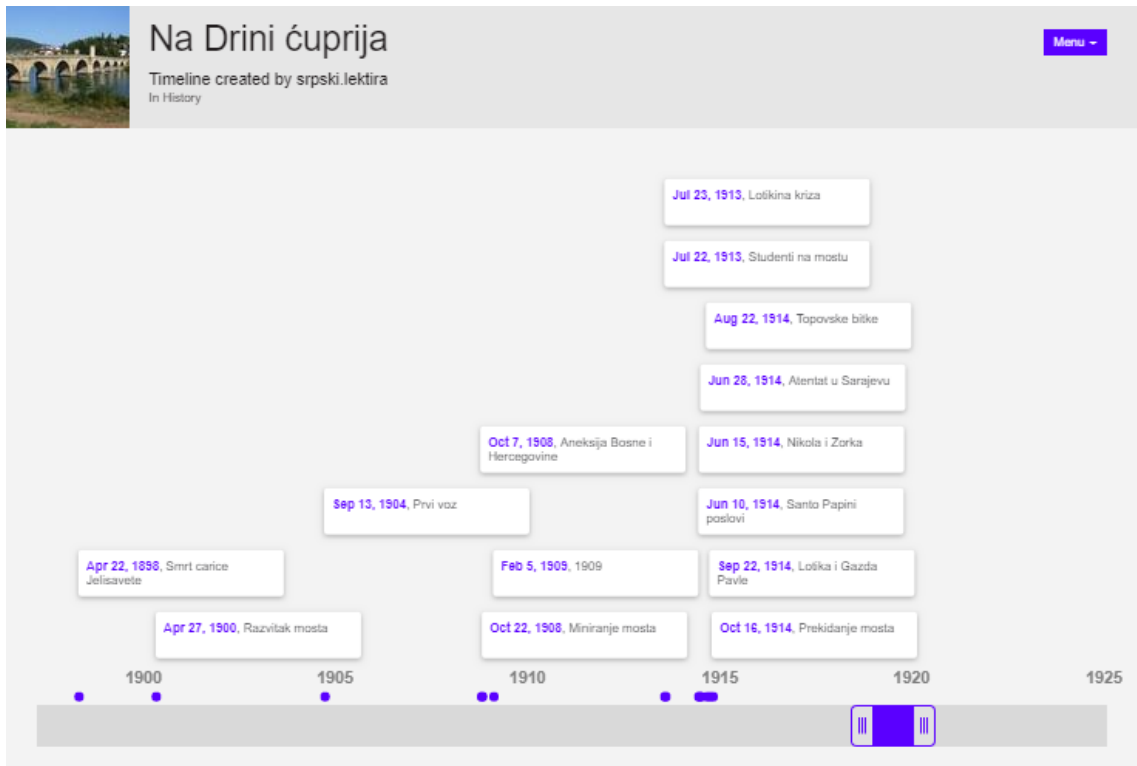
8. У најкраћим цртама испричај једну Дон Кихотову авантуру. _____

9. Дон Кихот је читао: пикарске, љубавне, витешке, пастирске романе (подвучи).
10. И сам *Дон Кихот* је: пикарски, љубавни, витешки, пастирски роман (подвучи).
11. Дантеов *Пакао* (5. певање) и Сервантесов роман повезује _____ . Синовица и парох оптужују је за Дон Кихотову лудост, а Франческа и Паоло за своју грешну љубав.
12. *Дон Кихот* припада _____ књижевном роду, а као књижевна врста је _____.
13. Сервантесово дело има: а) два дела, б) три дела, в) четири дела.
14. Сервантес се, у роману, служи различитим средствима: инвективом, алузијом, иронијом, хиперболом, алегоријом, бурлеском, пародијом (подвучи тачне одговоре). Какво је дело у којем се аутор служи наведеним средствима? _____
15. Пародија је (обележи тачан одговор)?
а) највиши облик филозофије,
б) хумористична, иронична, сатирична имитација озбиљног дела,
в) сатирична комедија.
16. Допиши име писца:
А) Најпознатији писац трагедија из Енглеске _____
Б) Писао је сонете и живој и мртвој Лаури _____
В) Заветовао се да неће више писати о њој док не буде у стању да напише *оно што никада није речено ни о једној жени* _____
17. Сви наведени писци припадају истом књижевном периоду. У питању је: књижевност средњег века, хуманизам и ренесанса, барок, класицизам (подвучи).
18. Повежи дело и књижевну врсту:

<i>Канџонијер</i>	Трагедија
<i>Дон Кихот</i>	Еп
<i>Божанствена комедија</i>	Збирка песама
<i>Ромео и Јулија</i>	Роман

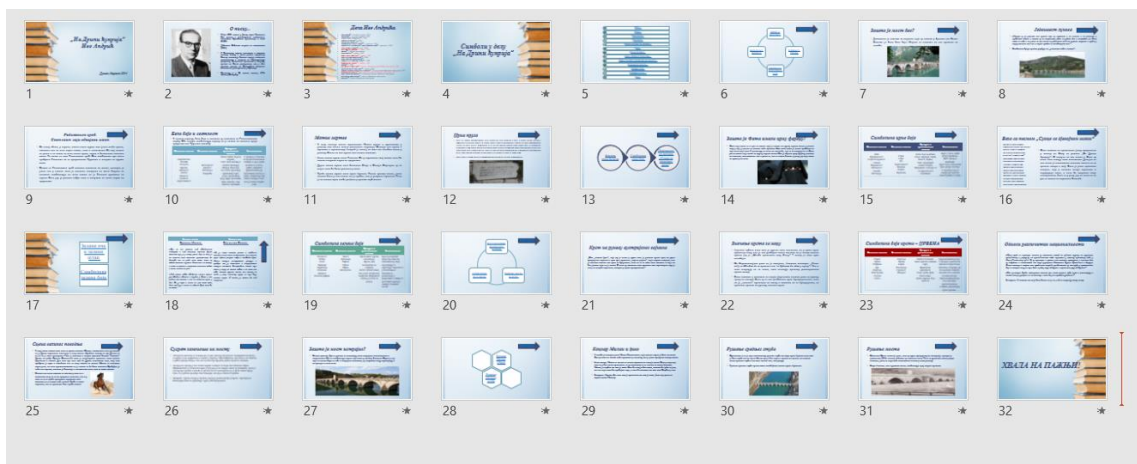
ПРИЛОГ 23 – Фотографија осе времена

Рад групе ученика 3. разреда, Средње техничке школе у Сомбору



ПРИЛОГ 24 – Фотографија презентације

Презентацију посвећену симболима из романа *На Дрини ћуприја* креирао је ученик 3. разреда Средње техничке школе у Сомбору



ПРИЛОГ 25 – „Е-ћуприја“, сценарио за час

1. Дневник – 1. глава;
2. Симболика моста и светлости ;
3. Оса времена ;
4. Легенде и предања о мосту;
5. Фабуларна пирамида 1;
6. Симбол жртве;
7. Легенда о Стоји и Остоји, о Црном Арапину (укратко);
8. Симболика „црне пруге“;
9. Чинквина 2;
10. Пирамида 3;
11. Симболика зелене боје;
12. Дневник 4 (само први запис);
13. Пирамида 4;
14. Чинквина 5;
15. Дневник 8 (први запис);
16. Фатино писмо;
17. Симболика црне боје;
18. Пирамида 9;
19. Пирамида 11;
20. Смисао непромењености моста;
21. Чинквина 12;
22. Пирамида 13;
23. Чинквина 14;
24. Писмо Лотики;
25. Дневник 15 (последњи запис);
26. Пирамида 19;
27. Чинквина 20;
28. Пирамида 22;
29. Дневник 24;
30. Чинквина 24;
31. Квиз.

ПРИЛОГ 26 – На Дрини ћуприја, тест

Прва група Име и презиме, разред и одељење _____

1. Иво Андрић је рођен у: Вишеграду, Доцу, Сарајеву (подвуци тачан одговор).
2. Био је припадник напредне омладинске организације _____.

3. Допуни табелу:

Књижевна врста	Назив дела
	<i>Екс Понто</i>
Приповетке	
	<i>Травничка хроника</i>

4. Андрић је 1945. године објавио 3 романа: _____, _____ и _____.
5. 1961. године Андрић је добио: Нинову награду, Пулицерову или Нобелову награду (подвуци).
6. Дело *На Дрини ћуприја* обухвата скоро _____ година дешавања. Догађаји се хронолошки нижу, зато је ово посебан тип романа: роман-_____.
7. Које године је Раде из Соколовића, будући _____ (упиши његово турско име), одведен преко Дрине у Турску? _____
8. Опиши мост (ширина, дужина, проширења) _____
9. Које је мост боје? _____ Шта та боја симболише? _____
10. На основу реченица у левој колони, закључи о којем је догађају реч:

„Куд га водите? Куд ми га водите?“	
<i>А кад је грануло пролеће, није стигао Абидага него је допутовао нов везиров повереник, Арифбег, заједно са Тосун-ефендијом.</i>	
„Тада се ослудио и онај који ни на Бајрам није... Једно је Циганче умрло, јер се прејело вруће халве.“	
<i>Као већина вишеградских муслимана и Алихоџа је био против оружаног отпора. У његовом случају није могло бити говора ни о кукавичлуку ни о верској млакост.</i>	
<i>Уместо да корача, он је, ни сам не зна како, почео да игра, ситно, безбрижно, као да је на широкој зеленој пољани а не на уском ћенару и поледици. И одједном је постао лак и вешт, као што човек бива понекад у сновима. Његово здепасто и изнурено тело сада је без тежине.</i>	

11. Шта је Радисав, осакаћен, израђаван, носио на рамену, ходајући према губилишту? _____ Са ким га можемо повезати? _____

12. Сви су ликови у роману на неки начин повезани с мостом. Наведи како!
 Мехмедпаша Соколовић _____,
 Абидага _____, Радисав _____
 _____ Алихоџа _____
13. Главни лик дела је: мост, касаблије, касаба. Одабери један одговор и образложи свој избор. _____
14. Реченице илуструју ликове из романа. Откриј о којим ликовима је реч и упиши њихова имена у десну колону!

<i>Као физичку нелагодност негде у себи – црну пругу која с времена на време, за секунду-две пресече груди на двоје и заболи силно – дечак је понео сећање на то место, где се прелама друм, где се безнађе и чамотиња беде згушњавају и таложе на каменитим обалама реке преко које је прелаз тежак, скуп и несигуран.</i>	
<i>Браћо, дотужило је и ваља да се бранимо. Видите лијепо да ће нас ова грађевина ископати и појести.</i>	
<i>Све што иза мене остане да се пошаље моме оцу у Коломеју. Поздрављам све другове и молим старешине да ми опросте.</i>	
<i>Али, ... неуморна, вешта жена хладних чула, брзе памети и мушког срца, кротила је сваки бес, ућуткивала сваки прохтев избезумљених људи, необјашњивом игром свога савршеног тела, свога великог лукавства и своје не мање смелости, и успевала увек и код свакога да између њих и себе одржи потребан размак, који је само још више распаљивао њихове жеље и дизао њену вредност.</i>	
<i>Било је и биће звезданих ноћи над касабом, и раскошних сазвезђа и месечина, али није било и богзна да ли ће још бити таквих младића који у таквим разговорима са таквим мислима и осећањима бдију на капији. То је нараштај побуњених анђела, у оном кратком тренутку док још имају и сву моћ и сва права анђела и пламену гордост побуњеника.</i>	
<i>Али нека, мислио је он даље, ако се овде руши, негде се гради.</i>	

15. Повежи реч и значење:

ћуприја	чувар задужбине
шејтан	мост
мутевелија	задужбина
вакуф	ђаво

16. Сачуване су бројне легенде везане уз настанак моста. Одабери једну и објасни њен настанак! _____

17. Иако неједнаке величине, два дела романа показују извесну симетрију у догађајима и ликовима. Допуни табелу:

Турска владавина	Аустроугарска владавина
Данак у крви	
	Салко Ћоркан
	Алихоџа

18. У роману се јавља мотив трагичне лепоте. Објасни. _____

19. О којима законима (верама) у *Ћуприји* пише Андрић? _____

20. Вишеграђани су, каже Андрић: лакомислени, промишљени, разумни, склони уживањима, лаки на трошак, штедљиви (подвуци тачне одговоре).

Друга група Име и презиме, разред и одељење _____

1. Иво Андрић живео је: 1892-1975, 1895-1972, 1889-1965 (подвуци тачан одговор).

2. Након атентата на Франца Фердинанда, Иво Андрић је _____.

3. Допуни табелу Андрићевим делима:

Књижевна врста	Назив дела
Есеј	
	<i>На Дрини ћуприја</i>
Песме у прози	

4. У којим се Андрићевим делима јавља мотив моста? _____

5. Шта је заједничко Андрићу и Риму, Букурешту, Грацу, Паризу, Мадриду, Женеви, Берлину? _____

6. У првом плану у роману нису историјски догађаји него појединачне људске судбине, зато овај роман можемо посматрати и као новелистички. Наведи новеле. _____
7. У којој години се завршава радња романа? _____ Зашто? _____
8. Како се зову два проширења моста на средини и чему су служила? _____
9. Колико мост има стубова, а колико лукова? _____
Шта ови бројеви симболишу? _____
10. На основу реченица у левој колони, закључи о којем је догађају реч:

<i>„Турци, Турци..., - грцао је човек са коца. – Турци на ћуприји... да паски скапавате... паски помрете!...“</i>	
<i>Први људи из чаршије, пошто су сместили чељад по кућама, турску по турским, хришћанску и јеврејску по хришћанским, седе окупљени у великој приземној соби у Хаџи-Ристановој кући.“</i>	
<i>У тим временима важност моста као једине сигурне везе између босанског пашалука и Србије необично је порасла. ... Да би што боље и са што мање труда могла да врши тај посао, војска је стала да подиже дрвен чардак насред моста, право чудовиште и ругобу...“</i>	
<i>И тада, одједном, закукурика петао негде на обали, танко и гласовито, једном, па одмах и други пут. Био је тако близу да се чуло како лупа крилима, У исти мах полетеше растурене карте, као на ветру, просу се и растури новац, заљуља се цела капија из темеља.</i>	
<i>Већ сутрадан после објаве рата Србији почела је по вароши да крстари чета шуцкора. Та чета, која је, наоружана на брзу руку, требало је да помаже властима у гоњењу Срба, била је састављена од Цигана, пијаница и других беспосличара, углавном од људи који су одавно у завади са добрим друштвом и у сукобу са законом.</i>	

11. У роману се јављају бројне легенде. Уз шта су најчешће везане? _____
- _____
- _____

12. Сви су ликови у роману на неки начин повезани с мостом. Наведи како! Фата Авдагина _____, Милан Гласинчанин _____, Лотика _____ и Ћоркан _____
13. Главни лик дела је: мост, касаблије, касаба. Одабери један одговор и образложи свој избор. _____
14. Реченице илуструју ликове из романа. Откриј о којим ликовима је реч и упиши њихова имена у десну колону!

<i>Уздам се у бога да ћу извршити овај посао због кога сам послан, а кад, по свршеном послу, одем одавде, надам се да ће преда мном отићи још и гори и црњи гласови од ових што су до вас дошли.</i>	
<i>„Не треба мене жалити. Јер сви ми умиремо само једном, а велики људи по два пута: једном кад их нестане са земље, а други пут кад пропадне њихова задужбина.“</i>	
<i>„Хоће, кад Вељи Луг у Незуке сађе!“</i>	
<i>Као пред призором неслућене величине, младић је стајао пред необухватним сазнањем: шта може да значи неколико тренутака заборав, у злом часу и на опасном месту. Да су преживљени и остали непознати, тамо на капији, ти тренуци не би значили ништа. један од оних младићских нешташлука који се доцније причају друговима за време досадних патролирања у ноћи. Али овако, сведени на тле конкретних одговорности, значе све. Више него смрт, значе: крај свега, и то нежељен и недостојан крај.</i>	
<i>А ја вама кажем да не ваља што дирају у ћуприју; и неће издобрити ово поправљање, видјећете; као што је данас поправљају, тако ће је сутра рушити.</i>	
<i>Али он је стајао још исти онакав каквог га је видео велики везир пред унутарњим погледом склопљених очију и каквог га је остварио његов неимар: моћан, леп и трајан, изнад свих промена.</i>	

15. Повежи реч и значење:

кулук	стражари
касаба	насеље, град
сејмени	измотавање, смицалица
марифетлук	принудни рад

16. Сачуване су бројне легенде везане уз настанак моста. Одабери једну и објасни њен настанак! _____

17. Иако неједнаке величине, два дела романа показују извесну симетрију у догађајима и ликовима. Допуни табелу.

Турска владавина	Аустроугарска владавина
Даутхоџа	
	Лотика
Велика поплава	

18. У роману се јавља мотив непромишљеног говора. Објасни. _____

19. Касаблије су обично непријатељски расположени једни према другима. Шта уједињује људе различите вере? Наведи бар један пример!

20. Упиши Т ако је исказ тачан и Н ако није.

Прави касабалија није по природи коцкар.	
Касабалије краси неумерена љубав према женама, склоност ка пићу, песми, скитњи или доконом маштању поред родне реке.	

ПРИЛОГ 27 – Наставни листићи за лексиколошку слагалицу

А група

Неке речи имају само једно значење и зовемо их једнозначним (казалка, један, два и сл.), а неке уз основно или примарно имају и друга, тзв. секундарна значења и зовемо их вишезначним (зуб, глава и сл.). Та појава назива се вишезначност или полисемија.

Најважнији начини за проширивање значења речи су: метафора, метонимија и синегдоха.

Метафора – преношење имена једног појма на други на основу сличности међу њима:

по облику – језик у устима → језик у ципели;

функцији – краљ као владар → краљ у шаху;

боји – кржаве трешње → крвави месец;

положају – људска глава → глава ексера;

по некој вези заснованој на релацији конкретно-апстрактно – оштар нож → оштар човек.

Б група

Неке речи имају само једно значење и зовемо их једнозначним (казалка, један, два и сл.), а неке уз основно или примарно имају и друга, тзв. секундарна значења и зовемо их вишезначним (зуб, глава и сл.). Та појава назива се вишезначност или полисемија.

Најважнији начини за проширивање значења речи су: метафора, метонимија и синегдоха.

Метонимија – преношење имена једног појма на други појам с којим је у непосредном контакту на основу њихове логичке повезаности (најчешће просторне, временске, узрочно-последичне...)

Примарно значење	Метонимијско значење	Пример
Посуда	Количина која стаје у посуду	Чаша воде, лонац супе, корпа цвећа
Насељено место	Становници насељеног места	Цео град спава. Село се томе радовало
Део тела	Мера	За главу виши
Главни град неке државе	Влада те државе	Односи између Београда и Вашингтона

В група

Неке речи имају само једно значење и зовемо их једнозначним (казалка, један, два и сл.), а неке уз основно или примарно имају и друга, тзв. секундарна значења и зовемо их вишезначним (зуб, глава и сл.). Та појава назива се вишезначност или полисемија.

Најважнији начини за проширивање значења речи су: метафора, метонимија и синегдоха

Синегдоха – преношење имена једног појма на други појам на основу везе део – целина:

- десет лица: део тела човека – човек;
- кров над главом: део предмета – предмет;

- јела је четинар: једнина представља множину;
- носи лисицу око врата: назив животиње – део животиње и сл.

Г група

Синоними – речи које имају исто или блиско значење.

Постоје:

1. прави синоними (вокал – самогасник, ученик – ђак, фразем – израз);
2. варијантски (vlak – воз, употребљава – раби, ваздух – зрак, кућа – дом);
3. пејоративни (најести се – наждерати се, напрати се – наљоскати се).

Д група

Антоними – речи супротног значења.

Постоје:

1. прави антоними (дан – ноћ, дубок – плитак, млад – стар) припадају истој врсти и подврсти речи;
2. неправи антоними (тихо – немирно, стар – нов, човек – жена);
3. једнокоренски (правда – неправда, користан – некористан) и
4. разнокоренски (рат – мир, зло – добро).

Ђ група

Хомоними – речи истог гласовног склопа, а различитог значења.

Постоје:

1. прави хомоними – припадају истој врсти речи и исто се изговарају (бор – хемијски елемент и бор – врста дрвета, парни (број) и парни (погон));
2. неправи хомоними:
 - а) хомоформи – речи које се подударају само у неким граматичким облицима (број – именица у номинативу једнине и број – глагол у 2. лицу једнине императива);
 - б) хомографи – речи које се исто пишу, а различито изговарају (град – смрзнута киша и град – насељено место);
 - в) хомофони – речи различитог значења, а истог изговора (ружа и Ружа).

ПРИЛОГ 28 – Лексикологија, вежбе

1. Разврстај лексеме: глава, град, кљун, месни, број, добро, врт, крило, кућа, око, башта, сат, жудња, језик, оглед на:
 - Полисеме: _____
 - Хомониме: _____
 - Синониме: _____
 2. Напиши сва значења полисема које си подвукао:
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____
 3. Који је тип проширивања значења у питању?
То је мој човек. _____
Читам Шлинка. _____
Била сам на једној доброј журки. _____
 4. Повежи примере са типом сличности:

Врат гитаре – људски врат	конкретно- апстрактно
Туп нож – туп човек	по функцији
Далека земља – далека прошлост	по облику
Костур приче – костур животиње	простор - време
 5. Мењајући одређене речи и изразе у антониме поново напиши текст:
Устао сам, нешто појео и кренуо у школу. Какав досадан дан. не само што сам добио јединицу из математике него сам заборавио цигарете код куће, а и новац за ужину. Гладан, жедан, бесан, шта рећи? А и она ме је назвала, нешто је приговарала. Боље да нисам ни излазио из куће.

- Сада исти текст препиши појачавајући израз (можеш користити жаргон):
- _____

6. Допиши антониме: оштрити _____, добровољац _____, раставити _____, безбедан _____, леден _____ бољи _____, приватан _____, питом _____, никад _____, прост _____.
 7. Заокружи пример у којем подвучена реч има основно значење: а) кљун авиона, кљун брода, кљун птице, б) отворен човек, отворена кутија, отворен разговор, в) извор зараде, извор података, извор реке.

1. група: Оса времена догађаја у роману *Нечиста крв*

Направите осу времена и распоредите догађаје хронолошки. Списак догађаја је приложен, али не правилним редоследом. Распоредите их правилно, допуните описима догађаја, коментарма, односно, закључцима и представите графички. Спремите се да резултате представите пред одељењем.

1. Преци. Хаџи Трифун, Цона, Каварола, Наза-доба угледа и моћи, али и доба моралних посрнућа и пропадања.
2. Свадба – вече, Софка у колу;
3. Ослобођење и ефенди Митин одлазак у Турску;
4. Свадба – ноћ, ефенди Мита и гости, газда Марко;
5. Маркова погибија;
6. Софка је увенула, шара по пепелу;
7. Газда Марков долазак и продаја куће;
8. Венчање;
9. Свадба, врхунац весеља и разулареност пијане масе;
10. Софка након венчања у Марковој кући;
11. Софка у грозници;
12. Софка и Томча;
13. Ускрс, немаштина, у кући газда Мите;
14. Софка у соби, Маркова борба са самим собом пред вратима њене собе;
15. Томча се отуђује и мучи Софку;
16. Софка се противи очевој намери да је уда за малолетног Томчу;
17. Софкини родитељи, њихови односи, живот у кући;
18. Софка о својој жртви, након тога прошевина;
19. У амаму;
20. Ефенди Мита у Марковој кући, Маркови преци, Ахмет, Јусуф, Стана, Томча;
21. Ефенди Мита тражи од Томче новац;

¹¹⁰ Задатак за сваку групу био је одштампан на посебном папиру, овде се од тога одступило.

2. група: Фабуларна пирамида романа *Нечиста крв*

Прирамида је једноставан графички модел, облик сажимања књижевног дела. Представља бележење најважнијих ликова и догађаја у вези са њима, проблема, ситуација у којима су се нашли, а у циљу издвајања битног у пирамиде (графичке приказе) које омогућавају праћење фабуле.

Пример за цео роман:

1. Софка
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Софка је јунак романа, па ће њено име бити централно за две пирамиде – једну коју правите за цео роман, а другу која ће бити везана само за њу. У првом случају бирате све у њеној личности што је важно за роман у целини, а у другом оно што њу карактерише прво на психолошком плану, а затим на плану њеног физичког изгледа.

Фабуларну пирамиду ћете конструисати следећи правила:

- у 1. реду наведите име јунака;
- у 2. реду опишите јунака у две речи;
- у 3. реду опишите место радње у три речи;
- у 4. реду опишите тему у четири речи;
- у 5. реду опишите први догађај у пет речи;
- у 6. реду опишите други догађај у шест речи;
- у 7. реду опишите трећи догађај у седам речи;
- у 8. реду опишите расплет (разрешење проблема) у осам речи.

Треба направити једну пирамиду за цео роман, а онда и посебно по једну за сваког јунака у одређеној ситуацији, или догађају, у којима се откривају и најјасније уочавају његове карактерне особине. Потрудите се да не поновите ситуације, него да за сваког од јунака издвојите другу ситуацију.

3. група: Чинквина за роман *Нечиста крв* и главне његове ликове

Треба написати чинквину за цео роман, па онда и за ликове у роману (треба да издвојите најважније ликове у роману, да их буде најмање пет). Одаберите и један кључни појам за цео роман (може бити носилац и порука, односно, идеја романа) за који ћете направити чинквину према ономе што сте читали и што о роману знате. Чинквина за цео роман је започета, а ви наставите:

а) _____ КРВ _____

б) _____

в) _____

г) _____

д) _____

Поштујте следећа правила при писању чинквине:

- у 1. реду именицом представите тему;
- у 2. реду помоћу придева опишите тему у две речи;
- у 3. реду именицама (може глаголским) опишите радњу;
- у 4. реду фразом од четири речи опишите осећања везана уз тему;
- у 5. реду синонимом сажмите тему!

4. група: Социограм за роман *Нечиста крв*

Социограм визуелно представља односе међу ликовима књижевног дела. У социограму се можете служити различитим симболима, облицима, сликама, бојама, типовима стрелица и сл. Може се урадити социограм за цело дело или за поједина поглавља.

Како изгледа социограм: главни лик је смештен у средиште, а остали ликови око њега, просторни размештај ликова треба указивати на њихов однос према главном лику, али и њихове међусобне односе, различитим типовима стрелица може се

указивати на њихове везе (пријатељ – непријатељ, подређеност – надређеност, снага – слабост итд.)

Рад ће олакшати израда папирића с именима и прављење костура социограма, касније он изгледа као плакат.

Упутство за израду социограма:

- главни лик се смешта у средиште приказа;
- ликови би требало да буду просторно удаљени у складу са психолошко-емоционалном дистанцом међу њима;
- симболи, облици и величина приказаног лика могу метафорички приказивати његов карактер, важност, снагу и сл.
- смер односа међу ликовима илуструје стрелица;
- природа односа се такође може изразити стрелицом или цртом (таласаста, испрекидана, дебела и сл.);
- можете сами направити легенду;
- ликови који подржавају лик и они који не подржавају лик не треба да буду на истом положају;
- атмосфера/тема могу да се илуструју бојом, симболима.

Уколико вам буде тешко да цео роман представити помоћу једног социограма, можете то урадити и другачије: представите односе пре и после Софкине удаје на два социограма, трећи и посебан социограм могао би бити приказ односа међу Софкиним прецима.

5. група: Табела ликова за роман *Нечиста крв*

Издвојите најважније ликове у делу, а најмање да их буде пет, и попуните табелу пажљиво одабраним појединостима везан за књижевни лик.

Ко?	Где?	Кад?	Шта?	Како?	Зашто?	Глава, поглавље?

6. група: Карактеролошка таблица

Позабавите се карактером најважнијих ликова, почев од Софке, наравно.

Лик	Портрет	Карактер	Поступци

7. група: Табела – лоша ДНК

Роман симболично носи назив *Нечиста крв*. Било би добро и корисно да се тиме позабавите у следећој табели, која се односи на одабране ликове (оне које сте осим Софке издвојили).

Лик који има нечисту крв.	У чему се огледа утицај нечисте крви на лик?	У којим ситуацијама је то уочљиво?	Са којим ликовима је у сукобу?	Сукоб са самим собом или у себи?

Рад групе ученика 3. разреда Економско-трговинске школе у Кули

Нечиста Крв

Ђора Встанковић

СОЦИОГРАМ



Легенда:

- ~~~~~ Удаљеност
- Блискост
- ~~~~~ Пословни однос, материјалан
- ~~~~~ Насиље

ПРИЛОГ 31 – *Нечиста крв*, припрема

ФАЗЕ И ВРЕМЕ	АКТИВНОСТИ НАСТАВНИКА	АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА	МЕТОДЕ / ОБЛИЦИ РАДА	МЕДИЈИ	ЦИЉ
<p>Почетак / мотивација (10 мин)</p>	<p>Наставник истиче циљеве часа, мотивише за рад, дели ученике у 7 група (3-4 ученика у групи)</p> <p>Повезује тему са раније изучаваним темама.</p> <p>Дели материјал за рад: наставне листиће, фломастере, папир у боји, лепак, маказе...</p>	<p>Ученици прате инструкције наставника, распоређују се у групе и припремају за рад.</p>	<p>Пленум у учионици.</p>	<p>Наставни листићи са задацима за групни рад, романи <i>Нечиста крв</i> (доносе их ученици или их позајмљују из библиотеке).</p>	<p>Тема треба да пробуди радозналост ученика, да мотивише и охрабри ученике за рад у групи, сараднички рад, подстиче их да примене и искористе своја предзнања и претходна искуства као и знања и искуства која су стекли у току читања романа <i>Нечиста крв</i>, подстиче их на интелектуални рад и развој критичког мишљења.</p>
<p>Главни део двочаса (фаза израде задатака)</p>	<p>Наставник даје материјал за рад, пружа потребну</p>	<p>Ученици раде задатке, деле улоге у тиму, самоорганизују рад и</p>	<p>Групни рад, сараднички рад ученика, проблем-</p>	<p>Наставни листићи, панои, групни и индивидуални</p>	<p>Ученици у оквиру групе проверавају</p>

<p>на нивоу групе, презентовање резултата)</p> <p>(60 мин)</p>	<p>помоћ у раду, координира рад, прати активности појединца, појашњава, даје упутства око рада на часу и активности које следе после часа.</p>	<p>договарају се око начина излагања на часу, активно слушају и прате упутства наставника, постављају питања, активно учествују у раду групе, преузимају одговорност за свој рад и рад групе.</p>	<p>ска настав, метода презентовања.</p> <p>Групни и индивидуални рад се преплићу.</p>	<p>ученички радови, дело <i>Нечиста крв</i>.</p>	<p>своју способност сналажења, подстичу активност и међусобну сарадњу, уочавају повезаност и значај садржаја предмета и примену досад стечених знања, прате излагања ученика и процењују рад тимова и садржаје који су им представљени. Дискутују о резултатима и продуктима рада.</p>
<p>Осигурање знања</p> <p>(15 мин)</p>	<p>Наставник прати и коментарише рад ученика и залагање представника група, заједно са ученицима изводи закључке, прати решавање задатака, води дискусију, по потреби даје додатна</p>	<p>Изводе закључке, износе ставове, коментаришу, дају сугестије око могућих решења, истичу добро и шта би могло бити боље у начину рада и решењима која нуде ученици презентатори, а резултат су</p>	<p>Пленум, кратка дискусија.</p>	<p>Панои ученика.</p>	<p>Ученици анализирају рад сваке групе (тима) и дискутују о њима, развијају и формирају критичко мишљење о квалитету презентованих садржаја и презентација, развијају способност процењивања</p>

	објашњења, анализира остваре- ност циљева.	групног рада.			сопственог и туђег рада.
Рефлекси- ја и евалуација (5 мин)	Наставник припрема пано и материјал за евалуацију часа (телеграме)	Ученици ће став о одржаном часу изнети у телеграму ученицима који су били одсутни (ако таквих нема онда најбољем пријатељу или драгој особи). Став о одржаном часу забележиће као утисак са часа о томе шта су радили, научили, каква је била атмосфера или како су се осећали. Две до три реченице. Ученици процењују рад других и сопствени рад.	Пленум, кратка дискусија о телеграми ма. Прочита- ти неке.	Наставни листићи – телеграми.	Наставник и ученици добијају повратну информа- цију о часу.

ПРИЛОГ 32 – Фотографија са часа, *Нечиста крв*

Ученице 3. разреда Средње техничке школе у Сомбору



ПРИЛОГ 33 - Упутство за писање есеја

У писању есеја руководи се следећим:

1. Врање је свеприсутно у делу Борисава Станковића. Докажи то навођењем биографских података и дела.
2. Да ли се за *Нечисту крв* може рећи да је психолошки роман. Образложи.
3. Да ли је узрок Софкине пропасти њена нечиста крв наслеђена од предака или су узроци економски?
4. Софка доживљава преображај. Од нарцисоидне наследнице постаје личност спремна на жртву. Докажи.
5. Како се у делу испољава мотив трагичне лепоте? Уочаваш ли овај мотив и у неким другим познатим делима.
6. Шта повезује ефенди Миту и Томчу?
7. Који је лик у роману заслужио твоје поштовање? Образложи свој став!

Есеј треба предати у е-форми, може да садржи од 400 до 500 речи. Обратите пажњу на обухватност есеја, логичност закључка, писменост и стил.

Вредновање есеја: читање и разумевање текста (50%), писмено изражавање (15%) и употреба српског језика (35%).

ПРИЛОГ 34 – *Манасија*, наставни листићи

<p>Одредите слојеве песме <i>Манасија</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - слој звучања речи (еуфонија, експресивност, асонанца, алитерација, рима и сл.); - слој значења речи (мртве и живе речи, непознате речи, конотативно, денотативно значење); - слој света дела (пишчев свет са пишчевог становишта); - слој шематизованих аспеката (сваки читалац на свој начин попуњава аспекте). 	<p>Песму преведите у прозни текст!</p> <p>На основу онога што сте прочитали, напишите причу. Тон и ток бирате сами. Битно је да причу утемељите у тексту. Њен почетак може бити везан и за догађаје пре песме, а крај се не мора поклапати са завршетком песме.</p>
<p>Опишите зографа онако како сте га ви замислили слушајући песму.</p> <p>Представите његов портрет и карактер. Оживите његов унутрашњи свет, његове жеље, осећања, размишљања. Оживите његове руке, његове слике. Удахните му живот.</p>	<p>Смислите и припремите интервју са зографом. Користећи се песмом, смислите питања која бисте му поставили.</p> <p>Шта бисте га питали? Зашто?</p> <p>Постоји ли нешто што вас је истински заинтересовало?</p>
<p>Драматизујте песму.</p> <p>На основу текста песме замислите дијалоге, атмосферу. Запишите реплике, покрете, дидаскалије, звучне и визуелне сензације – ефекте.</p>	<p>Смислите и припремите интервју са ходочасником. Користећи се песмом, смислите питања која бисте му поставили.</p> <p>Шта бисте га питали? Зашто?</p> <p>Постоји ли нешто што вас је истински заинтересовало?</p>

ПРИЛОГ 35 – Манасија, тест

1. Уз песме *Каленић* и *Сопоћани*, *Манасија* је преузета из збирке: *Кора*, *Непочин поље*, *Вучја со* (подвуци тачан одговор).
2. Песма *Манасија* објављена је у збирци: *Кућа на сред друма*, *Усправна земља*, *Живо месо* (подвуци тачан одговор).
3. Старо име манастира Манасија је _____. Манастир је подигао _____ и у њему основао чувену _____ школу.
4. Песма је испевана у: везаном стиху, слободном стиху, дистисима, терцинама, катренима (подвуци тачне одговоре).
5. У песми се помињу плава и златна боја. Шта оне симболишу?
 - плава: _____
 - златна: _____

Како симболику боја повезујеш са значењем песме? _____

6. Објасни значење речи:

Ходочасник	
Зограф	
Алах ил илалах	

7. Из којег времена проговара ходочасник, а из којег зограф? _____

 Како, чиме? _____

8. Сведоци смо двоструке драме: историјске и стваралачке. Објасни! _____

9. Повежи у стихове:

<i>последњи прстен</i>	<i>у оку</i>
<i>последња јабука</i>	<i>видика</i>
<i>последња звезда</i>	<i>сунца</i>
<i>последњи бескрај</i>	<i>у души</i>

Наведи која је стилска фигура у питању: _____

10. Докле допире поглед зографа? _____
 А ходочасника? _____
 Аутора? _____

Име и презиме, разред и одељење: _____

ПРИЛОГ 36 – Ујка Вања, реплике

1.	<p>Астров: Да.. За десет година постао сам сасвим други човек. А узрок? Преморио сам се, дадице. Од јутра до мрака све на ногама, не знам за одмор, а ноћу лежиш под покривачем и стрепиш да те не позову болеснику. За све време, откако се познајем с тобом, ниједног дана нисам био слободан. Како да не остарим? А и живот је сам по себи досадан, глуп, прљав... А тај живот притеже. Око тебе само неки чудни људи, све сами особењаци; а кад поживиш међу њима годину-две, мало-помало и сам, сасвим неприметно, постанеш особењак. Неминовна судбина. (Увијајући своје дугачке бркове.) Погледај како су ми бркови порасли... Глупи бркови. Постао сам особењак, дадице... Да сам заглупео – нисам још, хвала богу; мозак ми је још на свом месту, али су осећања некако отупела. Ништа не желим, ништа ми не треба, никога не волим... Или, можда, само тебе волим. (Љуби је у главу.) Кад сам био дете, имао сам такву дадиљу.</p>
2.	<p>Астров: Не. Треће недеље Великог поста био сам у Малицком због епидемије... Пегави тифус... По кућама људи леже као снопље... Нечистоћа, смрад, дим, телад по поду, заједно с болесницима... Прасад, исто тако... Радио сам по цео дан, нисам сео, ни мрвице нисам окусио, а кад се вратих кући, не дадоше ми ни да одахнем – довели са железничке пруге скретничара. Ја га положим на сто да га оперишем, а он ти потегне па умре код мене, под хлороформом. И ето, кад не треба, осећања се пробуде у мени, притисну ми савест, баш као да сам га намерно убио... Сео сам, зајмурио – ево, овако, и помислио: они који ће живети сто-двеста година после нас и којима ми сад крчимо пут, да ли ће нас по добру спомињати. Дадице, неће!</p>
3.	<p>Астров: А ја сам се ломио, јурећи тридесет врста. Али, свеједно, није први пут. Зато ћу остати овде до сутра и бар ћу се испавати <i>quantum satis</i>.</p>
4.	<p>Астров: ... Руске шуме треште под ударцима секире, милијарде стабала пропада, пустоше се станишта звериња и птица, опадају и пресушују реке, неповратно ишчежавају дивни пејзажи, а све само зато што лењ човек не уме да се сагне и подигне огрев са земље. (Јелени Андпејевној.) Зар није тако, госпођо? Треба бити глупи варварин да би сагоревао у својој пећи ту лепоту, рушио оно што не можемо створити. Човек је обдарен разумом и стваралачком моћи да би умножио оно што му је дато, али досад он није стварао, него само рушио. Шума је све мање и мање, реке пресушују, дивљач се разбегла, клима је све гора и сваким даном земља пост-таје све сиромашнија и ружнија. (Војничком.) Ето, ти ме гледаш с подсмехом, и све што говорим, теби се чини неозбиљно и... и, може бити да је све то у ствари особењаштво, али кад пролазим мимо сељачких шума које сам ја спасао од сече, или кад чујем како шуми моја млада шума, посађена мојим рукама, ја сам свестан тога да је и клима донекле у мојој власти, и да ће, ако човек кроз хиљаду година буде срећан, у томе битимало и моје заслуге. Кад посадим брезу и после видим како се она зелени и њише на ветру, душа ми се испуни поносом, и ја...</p>

5.	Астров: <i>Дивна жена. (Загледа бочице на столу.) Лекови. Каквих све рецепата нема овде! И харковских, и московских и тулских... Свим градовима је досадио својом подагром. Да ли је одиста болестан или се претвара?</i>
6.	Астров: <i>Жена може да буде друг човеку овим редом: најпре пријатељ, затим милосница, а после и друг.</i>
7.	Астров: <i>Шта?... јест... Морам признати, постао сам неучтив. Видиш, ја сам и пијан. Обично се једанпут месечно овако напијем. Кад сам пијан, постајем неучтив и крајње дрзак. За мене је тада све ситница! Предузимам најтеже операције и вршим их одлично; цртам најшире планове будућности; и тада сам себи не изгледам као особењак и верујем да доносим човечанству велику корист... велику! А у исто време имам свој властити филозофски систем, и тада ми се сви ви, браћо моја, чините као буџице, као микроби. (Телегину.) Обландо, свирај.</i>
8.	Астров: <i>У човека би требало да је све лепо; и лице, и одело, и душа, и мисли. Она је дивна, нема спора, али... ето, она само једе, спава, шета, заноси све нас својом лепотом – и ништа више. Она нема никакве дужности, за њу други раде...Је ли тако, а? А празан живот не може бити чист. (Пауза.) Уосталом, можда ја судим сувише строго. Ја сам незадовољан животом као и ваш ујка Вања, и обојица смо постали гунђала.</i>
9.	Астров: <i>Живот уопште волим, али наш живот, паланачки, руски, оковани, не могу да поднесем и мрзим га из дубине душе. А што се тиче мога личног живота, тако ми бога, у њему нема апсолутно ничега доброг. Знате, кад човек иде по тамној ноћи кроз шуму, па ако у исто време у даљини светли ватра, он не осећа ни умор, ни таму, ни бодљикаве гранчице, које га шибају по лицу... Ја радим – ви то знате – као нико у срезу, судбина ме шиба без престанка, понекад неизмерно патим, али ја пред собом не видим светлости... Ја за себе ништа не очекујем, не волим људе.. Одавно већ никога не волим.</i>
10.	Астров: <i>Никога. Некакву нежност осећам само премавашој старој дадиљи – по навици. Сељаци су веома једнолики, непросвећени, живе у прљавштини, а са интелигенцијом се тешко могу сложити. Она замара. Сви они, наши добри познаници, плитко мисле, плитко осећају и не виде даље од свога носа – једном речју, глупи су. А они који су паметнији и истакнутији, хистерични су, нагризени анализом, рефлексивом... Они болују, завиде, болеснички клеветају, ударају човека с бока, гледају га испод ока и закључују: „А, то је психопат!“ или: „То је фразер!“ А кад не знају какав натпис да залепе на моје чело, онда говоре: „То је особењак, особењак!“ Ја волим шуму – то је особењаиштво; не једем месо – то је, такође, особењаиштво. Непосредних, чистих, слободних односа према природи и према људима.</i>
11.	Астров: <i>Свршено! Отрезнио сам се. Видите, ја сам већ сасвим трезан и остаћу такав до краја живота. (Гледа у сат.) Дакле, да наставимо. Кажем вам: моје је време већ прошло, за мене је касно... Остарео сам, нарадио се, искварио, осећања ми отупела, и чини ми се да се више не бих могао приљубити уз човека. Ја никога не волим и ... нећу волети. Оно што ме још загрева, то је лепота. Према лепоти нисам равнодушан. Чини ми се, кад би</i>

	<i>рецимо, Јелена Андрејејевна хтела, могла би ми завртети памет за један дан... Али то није љубав, није оданост... (Покрива очи руком и стреса се)</i>
12.	<i>Астров: Онако. За време Великог поста умро ми је један болесник под хлороформом.</i>
13.	<i>Астров: Овде у кући ја имам свој властити сто... У соби Ивана Петровича. Кад се сасвим уморим, тако да већ потпуно отупим, ја одбацим све и тражим овамо, и ето, забављам се овим сат-два... Иван Петрович и Соња кврикају рачунаљкама, а ја седим поред њих и мажем – и тако ми је топло и пријатно, а попац цврчи. Али то задовољство не допуштам себи често, једанпут месечно... (Показује на картограм.) Погледајте сад овде. ... Прелазимо на трећи део: слика среза какав је данас. Зелене боје има само понегде, и то не иде кроз, него у виду мрља; нестало је и лосова, и лабудова и тетреба... Од пређашњих насеобина, мајура, манастира, воденица, нема ни трага. Уопште, слика постепене и несумњиве дегенерације, којој, како се види, остаје још неких десет до петнаест година да буде потпуна. Ви кажете да је то утицај културе, да стари живот природно мора да уступи место новом. Да, ја бих то разумео да су уместо тих упропашћених шума испресецани путеви, саграђене железнице, да су ту радионице, фабрике, школе – народ би тад био здравији, богатији, паметнији, али ту нема ничега таквог! У срезу исто оно блато, комарци, исте беспутице, оскудица, тифус, дифтерија, пожари... Реч је о дегенерацији услед неиздржљиве борбе за опстанак; то је дегенерација коју изазива тромост, незнање, потпуно одсуство свести, кад се озебао, гладан, болестан човек, да би спасао оно мало живота, да би сачувао своју децу, инстинктивно, несвесно хвата за све чиме би могао утолити глад и огрејати се, па уништава све, не мислећи на сутрашњи дан... Уништено је готово све, али у замену није створено ништа. (Хладно.) Видим по вашем лицу да вас ово не занима.</i>
14.	<i>Астров: Да, ја је поштујем.</i>
15.	<i>Астров (смешећи се): Лукави! Рецимо. Соња пати, то је могућно, али шта ће ту ваше испитивање? (Не да јој да говори, живо.) Допустите, не правите зачуђено лице, ви врло добро знате зашто ја долазим овамо сваког дана... Зашто долазим и ради кога долазим, ви врло добро знате. Грабљивице драга, не гледајте ме тако, ја сам стари врабац...</i>
16.	<i>Астров: Кажите, кажите, где ћемо се сутра видети? (Обухвата је око струка.) Ти видиш, то је неизбежно, ми се морамо видети. (Љуби је.) У тај час улази Војници с букетом ружа и застаје на вратима.</i>
17.	<i>Астров (љутито): Не булазни! Какав нови живот! Наш положај, твој и мој, сасвим је безнадежан.</i>
18.	<i>Астров: Узео си ми из ручне апотеке бочицу са морфијумом. (Пауза.) Слушај, ако хоћеш пошто-пото да раскинеш са животом, онда иди у шуму и убиј се тамо. Морфијум ми дај, иначе ће почети приче, нагађања, помислиће да сам ти га ја дао... Од мене је доста и то што ћу морати да те сецирам... Мислиш да је то занимљиво?</i>

19.	Астров (<i>пружа руку</i>): <i>Да, идите... (У недоумици.) Ви као да сте добар и душеван човек, али као да у целом вашем бићу има нечега чудног. Ето, дошли сте с мужем овамо, и сви који су овде радили, петљали, стварали нешто, морали су да оставе своје послове и да се цело лето занимају само подагром вашег мужа и вама. Обоје — он и ви — заразили сте нас својим беспосличењем. Ја сам се занео, месец дана нисам ништа радио, а за то време људи су боловали, у мојим шумама и шумарцима сељаци су напасали своју стоку!... Дакле, куда год сте ступали ви и ваш муж, свуда сте уносили хаос... Ја се шалим, разуме се, али је, ипак, чудно... и ја сам уверен, кад бисте ви остали, згариште би било огромно. И ја бих пропао, а и ви... не бисте прошли најбоље. А сад, путујте. <i>Finita la comedia!</i></i>
1.	Серебрјаков: <i>Кажу да је Тургењев од подагре добио ангину пекторис. Бојим се да и код мене није то. Проклета, одвратна старост. Враг да је носи. Откако сам остарео, омрзао сам самога себе. А и вама свима сам, јамачно, мрзак.</i>
2.	Серебрјаков: <i>Разуме се, ти имаш право. Ја нисам глуп, и ја разумем. Ти си млада, здрава, лепа, хоћеш да живиш; а ја сам старац, готово лешина. Па шта? Зар ја не разумем? И дабогме, глупо је што још живим. Али, сачекајте, брзо ћу вас све ослободити. Нећу се још дуго вући.</i>
3.	Серебрјаков: <i>Чудновата ствар, кад говори Иван Петровић или она стара идиоткиња Марија Васиљевна – онда ништа, сви слушају, али кад ја кажем ма и једну реч, сви почињу да бивају несрећни. Чак је и мој глас одвратан. Па лепо, допустимо, ја сам одвратан, егоист, деспот – али зар ја ни у старости немам права да будем егоист? Зар ни то нисам заслужио? Зар немам права, питам ја, права на мирну старост, на пажњу људи према себи?</i>
4.	Серебрјаков: <i>Целога живота радити за науку, навикнути се на свој кабинет, на слушаоницу, на уважене другове – и одједном, неочекивано, обрести се у овој костурници, виђати сваки дан глупе људе, слушати безначајне разговоре... Ја хоћу да живим, ја волим успех, волим славу, хук, а овде – као на робији. Сваког тренутка јадиковати за прошлошћу, пратити успехе других, бојати се смрти... Не могу! Немам снаге! А притом још неће да ми опросте моју старост!</i>
5.	Серебрјаков (<i>љутито</i>): <i>Ах, не те! Не може ништа човек да затражи!</i>
6.	Серебрјаков (<i>поплашено</i>): <i>Не, не! Не остављајте ме с њим! Не! Он ће ме угњавити!</i>
7.	Серебрјаков (<i>Телегину</i>): <i>С бољешћу се још некако и могу помирити, али оно што не могу да поднесем, то је овај начин живота на селу. Ја имам такво осећање као да сам са земље пао на неку другу планету. Седите, господо, молим вас. Соња! (Пауза.) Не чујете. (Марини.) Седи и ти, дадо. (Дадиља седа и плете чарупе.) Молим вас, господо. Отворите четворе уши. (Смеје се.)</i>

8.	Сребрјаков: <i>Ви... Што се љутите? (Пауза.) Ако сам ти нешто скривио, молим те, опрости.</i>
9.	Сребрјаков: <i>Ево и татап. Господо, ја почињем. (Пауза.) Господо, позвао сам вас да вам саопштим да нам долази ревизор. Али, шалу на страну. Ствар је озбиљна. Сакупио сам вас, господо, да вас замолим за помоћ и савет и, знајући вашу ваздашњу љубазност, надам се да ћу их и добити. Ја сам научник, човек од књиге, и практичан живот увек ми је био туђ. Ја не могу да живим без људи од знања, и молим, тебе, Иване Петровичу, вас, Иља Иљичу, вас, татап... Ствар је у томе што <i>manet omnes in a pox</i>, то јест, сви смо ми у божјој руци. Ја сам стар, болестан, и зато сматрам да је време да регулишем своје имовинске односе утолико уколико се тичу моје породице. Мој је живот већ свршен, на себе не мислим, али ја имам младу жену, кћер девојку. (Пауза.) Да и даље живим на селу, то је немогућно. ... Наше имање не даје просечно више од два процента. Ја предлажем да га продамо. Уколико добивени новац претворимо у хартије од вредности, добијали бисмо четири до пет процената, а ја мислим да ће бити и сувишка од неколико хиљада, што би нам омогућило да у Финској купимо мали летњиковац.</i>
10.	Сребрјаков: <i>Ја не разумем зашто се ти узбуђујеш. Ја не тврдим да је мој пројекат идеалан. Ако сви нађу да не ваља, ја нећу наваљивати.</i>
11.	Сребрјаков: <i>Шта хоћеш ти од мене? И какво право ти имаш да са мном говориш таквим тоном? Ништаријо! Ако је имање твоје, узми га, мени оно није потребно!</i>
12.	Сребрјаков (Војнициком). <i>Ко помене шта је било, очи му испале. После овога што се догодило за ово неколико часова, ја сам тако много преживео и толико размишљао да бих, чини ми се, могао да напишем за поуку потомству читаву студију о томе како треба живети. Ја радо примам твоје извињење и сам молим за опроштај. Збогом! (Љуби се с Војничким три пута.)</i>
	Јелена Андрејевна (Астрову): <i>Ви сте још млад човек, по изгледу... тако, тридесет шест, тридесет седам година... и свакако да није тако занимљиво као што кажете. Само шума и шума. Ја мислим, једнолико је.</i>
2.	Јелена Андрејевна: <i>Ах, и мрско и досадно! Сви нападају мога мужа, сви ме гледају са сажалењем: сирота, има старог мужа! То саучешће према мени – о, како га разумем! Баш онако као што је сад Астров говорио: сви ви неразумно упропашћујете шуме и убрзо на земљи неће ништа остати. Исто тако ви неразумно упропашћујете човека и врло брзо, захваљујући вама, на земљи више неће бити ни верности, ни чистоте, ни спремности на жртву. Зашто не можете равнодушно да гледате жену ако није ваша? Зато што – има право овај доктор – у свима вама има нечистих сила. Ви не жалите ни шуме, ни птице, ни жене, ни један другог...</i>
3.	Јелена Андрејевна: <i>Овај доктор има уморно, нервозно лице. Дивно лице. Соњи се, очигледно, допада, она је заљубљена у њега, и ја је разумем. Откако сам овде, долазио је већ три пута, али ја сам снебивљива и</i>

	<i>ниједанпут нисам разговарала с њим као што је ред, нисам биља љубазна. Помислио је да сам опака. Ја и ви смо, Иване Петровичу, вероватно зато тако добри пријатељи што смо обоје несносни, досадни људи! Несносни! Не гледајте ме тако, ја то не волим.</i>
4.	<i>Јелена Андрејевна: Несрећа је у овој кући. Ваша мати не воли никога осим својих брошура и професора; професор нервозан, мени не верује, вас се боји; Соња се срди на оца, срди се на мене и не говори са мном, ево, већ две недеље; ви не трпите мога мужа и отворено презирете своју мајку; ја нервозна, и данас сам двадесет пута заплакала... Несрећа је у овој кући.</i>
5.	<i>Јелена Андрејевна: Раније нисте пили и нисте тако много говорили... Идите да спавате! Досадно ми је с вама.</i>
6.	<i>Јелена Андрејевна: Е, доста, доста!... (Плаче.) Ето, и јасам се расплакала... (Пауза.) Ти си љута на мене што сам се ја удала за твога оца тобож из рачуна... Ако верујеш у заклетву, ја ти се заклињем да сам се за њега удала из љубави. Ја сам се занела њиме као образованим и познатим човеком. То није била права љубав, искусна љубав, али мени се онда чинило да је права. Ја нисам крива. А ти си ме од дана нашег венчања почела да кажњаваши својим неповерљивим умним очима.</i>
7.	<i>Јелена Андрејевна: Није ствар ни у шумама ни у медицини... Драга моја, разумеј, то је таленат! А ти знаш шта значи таленат? Смелост, слободна мисао, широки замах... Посади човек дрвце и већ замишља шта ће бити од тога дрвцета кроз хиљаду година, већ назире срећу човечанства. Такви су људи ретки, њих треба волети... Он није, понекад је груб – али какво је то зло? Даровит човек у Русији не може бити чист. Помисли сама, какав је живот тога доктора! Непроходно блато по путевима, мраз, међаве, велика растојања, људи груби, глупи, свуда око њега немаштина, болести, и при таквим условима ономе који ради и бори се из дана у дан тешко је да у четрдесетим годинама сачува чистоту и трезвеност... (Љуби је.) Ја ти од свег срца желим, ти заслужијеш срећу... (Устаје.) А ја сам несносно, епизодно створење... И у музици, и у кући свога мужа у свим романима свуда, једном речју, била сам само епизодно лице. Право да говоримо, Соња, ако се добро размисли, ја сам веома, веома несрећна! (Узбуђена хода по сцени.) Нема за мене среће на овом свету. Нема! Што се смејеш?</i>
8.	<i>Јелена Андрејевна: Одавно нисам свирала. Свираћу и плакаћу, плакаћу као луда.</i>
9.	<i>Јелена Андрејевна: Ви по цео дан пецкате, само пецкате – како вам не досади! (Тужно.) Умирем од досаде, не знам шта да радим.</i>
10.	<i>Јелена Андрејевна: Да, разуме се. Мени се чини да је истина, ма каква била, ипак мање страшна од неизвесности. Ослони се на мене, голубице.</i>
11.	<i>Јелена Андрејевна (сама): Нема ничега горег него знати туђу тајну, а немати моћи да помогнеш. (Замисливши се.) Он није у њу заљубљен – то је јасно, али зашто се не би оженио њоме? Она није лепа, али за сеоског лекара, у његовим годинама, она би била дивна жена. Паметна, тако добра,</i>

	<i>чиста!... Не, то није оно, није... (Пауза.) Ја разумем ту јадну девојку. Усред очајне досаде, кад уместо људи свуда унаоколо промичу некакве сиве пеге, чују се само гадости, где ни за шта друго не знају сем да пију, спавају, понекад дође он који није налик на друге, леп, прекрасан, занимљив, као кад се у тами појави сјајни месец... Подлећи чари таквог човека, заборавити се... Чини ми се да сам се и сама мало занела... Јест, мени је досадно кад он није овде, ево, смешим се кад мислим о њему... Овај ујка Вања каже да у мојим жилама тече крв русалке. "Пустите себи на вољу макар једанпут у животу"... Па шта? Може бити да тако и треба... Одлетети као слободна птица од свих вас, од ваших поспаних лица, од разговора, заборавити да сви ви постојите на овом свету. Али ја сам кукавица, стидљива... Савест би ме гризла... Ето, он долази овамо свако гдана, ја погађам због чега долази, и већ се осећам као кривац, спремна сам да клекнем пред Соњом да јој се извиним, да плачем...</i>
12.	<i>Јелена Андрејевна: Тиче се моје пасторке Соње. Свиђа ли вам се она?</i>
13.	<i>Јелена Андрејевна: О, ја сам боља и узвишенија но што ви мислите! Кунем вам се. (Хоће да иде.)</i>
14.	<i>Јелена Андрејевна (прилази брзо Војницком): Постарајте се, употребите сав свој утицај да ја и мој муж још данас одавде отпутујемо! Чујете ли? Данас!</i>
15.	<i>Јелена Андрејевна: Не... Решено је... И зато вас и гледам тако смело што је већ решено да одемо... Само вас за једно молим: мислите боље о мени. Желела бих да ме ви поштујете.</i>
1.	<i>Соња: Не, то је необично занимљиво. Михаил Ловович сваке године сади нове шуме, добио је већ бронзану медаљу и диплому. Он се брине да не сатру старе. Кад бисте га слушали док говори, и ви бисте се потпуно сложили с њим. Он каже да шуме улепшавају земљу, да уче човека да разуме лепоту и да му уливају величанствено расположење. Шуме ублажују сурову климу. У земљама где је клима блажа, мање се снаге троши на борбу с природом и зато је и човек тамо блажи и нежнији; тамо су људи лепи, витки, лако се одушевљавају, говор им је лепши, покрети грациозни. Код њих цвета наука и уметност, њихова филозофија није тако мрачна, односи према женама пуни су дивне племенитости...</i>
2.	<i>Соња: Сено нам је покошено, сваки дан пада киша, све ће иструлити, а ти се занимаш привиђењима. Сасвим си занемарио газдинство... Ја радим сама, сасвим сам малаксала... (Поплашено.) Ујко, ти плачеш!</i>
3.	<i>Соња: Зато што то не доликује вама! Ви сте тако отмени, имате тако нежан глас... Штавише, ви сте, као нико од свих које познајем – лепи. Зашто ви хоћете да будете налик на обичне људе који пију и играју карте? О, не чините то, молим вас! Ви увек говорите да људи не стварају, него руше оно што им је одозго дато. Зашто, зашто упропаићујете сами себе? Немојте, молим вас, заклињем вас.</i>

4.	Соња (сама): Он ми ништа није казао... Његова душа и срце још увек су скривени од мене, због чега се онда осећам тако срећном? (Смеје се задовољно.) Ја сам му рекла: ви сте отмени, племенити, имате тако нежан глас... Да ли је то било умесно? Глас му трепери, милује... ево, осећам га у ваздуху. Али кад сам му говорила о млађој сестри, није разумео... (Кршећи руке.) О, како је то страшно што нисам лепа! Како страшио! Ја знам да нисам лепа, знам, знам... Кад смо прошле недеље излазили из цркве, чула сам како говоре о мени, а једна жена је казала: „Она је добра, великодушна, али штета што нимало није лепа“... Ја нисам лепа.
5.	Соња: Ја сам и сама хтела... (Грли је.) Доста је било љутње.
6.	Соња (смеје се): Је ли да имам глупо лице... а? Ето, он је отишао, а ја још непрестано чујем његов глас и кораке, а кад погледам у таман прозор – ја тамо видим његово лице. Допусти да све кажем... Али ја не могу да говорим тако гласно, срамота ме. Хајдемо у моју собу, тамо ћемо разговарати. Ја ти се чиним глупа? Признај... Реци ми нешто о њему...
7.	Соња (смеје се, заклањајући лице): Ја сам тако срећна...срећна!
8.	Соња: А видиш, ја не могу, опет, да разумем због чега не би пошла и учила. Причекај, навићи ћеш. (Грли је.) Немој да се досађујеш. (Смеје се.) Досадно ти је, не можеш да нађеш себи места, а досада и леност веома су заразне. Погледај: ујка Вања ништа не ради, само иде за тобом као сенка, ја сам оставила свој посао и дошла к теби да поразговарам. Разленила сам се, не могу! Доктор Михаил Лавович раније је долазио веома ретко, једанпут месечно, тешко га је било намолити, а сад долази сваки дан, напустио је и своје шуме и медицину. Мора бити да си нека чаробница.
9.	Соња: Ја нисам лепа.
10.	Соња: Не! (Окреће се да би се видела у огледалу.) Не, кад нека жена није лепа, обично јој говоре: „Ви имате дивне очи, имате дивну косу“... Ја га волим већ шест година, волим га више него своју мајку; сваког тренутка чујем њега, осећам стисак његове руке; и гледам у врата, чекам, чини ми се да ће сад ући. Ето, видиш, ја непрестано долазим к теби да бих говорила о њему. Сад он долази сваки дан, али мене и не погледа, не види ме... То је велико мучење! Ја немам никакве наде, немам, немам! (Очајно.) О, боже, дај ми снаге... Целе ноћи молила сам се... Ја често прилазим њему, прва започињем разговор, гледам му у очи... Ја више немам поноса, немам снаге да господарим собом... Нисам могла да се савладам и јуче сам признала ујка-Вањи да сам заљубљена... И сва послуга зна да га волим. Сви знају.
11.	Соња: Ти дршћеш? Ти си узбуђена? (Гледа је упитним погледом.) Разумем... Казао је да више неће долазити овамо... Је ли? (Пауза.) Реци! Је ли?
12.	Соња (клечећи на коленима, обраћа се оцу; нервозно, кроз плач): Треба бити милостив, тата! Ујка Вања и ја смо тако несрећни! (Гушећи очајање.) Треба бити милостив! Сети се кад си био млађи, ујка Вања и бака су ноћу преводили књиге за тебе, преписивали твоје хартије... по целу ноћ, целу ноћ! Ја и ујка Вања радили смо без одмора, бојали се да на себе потрошимо и копјејку и све смо теби слали... Нисмо бадава јели хлеб! Ја не говорим ово

	<i>да приговарам, али ти треба и нас да разумеш, тата. Треба бити милостив!</i>
13.	<i>Соња: Дај. Зашто нас плашиш? (Нежно.) Дај, ујка-Вања! Ја сам, можда, исто тако несрећна као и ти, али не очајавам. Ја трпим и трпећу, док се мој живот сам не сврши... Трпи и ти. (Пауза.) Дај! (Љуби му руке.) Драги, добри ујко, мили, дај! (Плаче.) Ти си добар, сажалићеш се на нас и даћеш. Трпи, ујко! Трпи!</i>
14.	<i>Соња: Јест, јест, радити. Чим испратимо наше, прихватићемо се посла... (Нервозно сређује хартије на столу.) Све смо запустили.</i>
15.	<i>Соња (вративши се; спушта свеће на сто): Отишао је.</i>
16.	<i>Соња: Шта да се ради, треба живети! (Пауза.) Ујка-Вања, ми ћемо живети. Проживећемо дуг, дуг низ дана, дугих вечери; трпељиво ћемо подносити искушења која нам судбина пошаље; радићемо за друге и сад и у стрости, без одмора, а кад дође наш час, ми ћемо понизно умрети, и тамо, иза гроба, рећи ћемо да смо патили, да смо плакали, да нам је било тешко, и Бог ће се сажалити на нас, и ми ћемо, ја и ти ујко, драги ујко, видети живот сјајан, диван, прекрасан, ми ћемо се радовати, и на наше садашње несреће осврнућемо се гануто, смешећи се — и одахнућемо. Ја верујем, ујко, верујем жарко, страшно... (Спушта се пред њим на колена и спушта главу на његове руке; уморним гласом.) Одморићемо се!</i>
1.	<i>Војницки: Јесам... Још како. (Зева.) Откако се овамо доселио професор са супругом, живот је изишао из свога колосека... Спавам у невреме, за доручак и ручак једем разне ваљушке, пијем вино... а све то није здраво! Раније нисам имао ни тренутка слободног времена, и Соња и ја смо радили, још како смо радили, а сад ради само Соња, а ја спавам, једем, пијем... Не ваља!</i>
2.	<i>Војницки: А како је она дивна! Како је дивна! У животу нисам видео лепше жене.</i>
3.	<i>Војницки: А професор, као и пре, од јутра до дубоко у ноћ седи у свом кабинету и пуше. „Напрегнувши ум, намрштивши чело, све оде пишем, пишем, и ни о себи ни о њима похвале не чујем.“ Јадна хартија! Боље би било да напише своју аутобиографију. Како би то био изврстан сижје. Пензионисани професор, матора тврдица, учена риба... Подагра, реуматизам, мигрена, јетра му отекла од суревњивости и зависти... Та риба живи на имању своје прве жене, живи по невољи, јер му кеса не допушта да живи у граду. Вечито се жали на своје несреће, мада је, у ствари, необично срећан. (Нервозно.) Помисли само каква срећа! Син обичног појца, ђак старе богословске школе, догурао до научника, добио катедру, постао екселенција, зет сенатора, итд., итд. Уосталом, све то није важно. Али узми ово. Човек који равно двадесет пет година чита и пише о уметности, а уопште не познаје уметност. Двадесет и пет година прежива туђе мисли о реализму, натурализму и свакојаким другим глупостима; двадесет и пет година чита и пише о томе што паметни већ одавно знају, а за глупаке није занимљиво — значи, двадесет пет година</i>

	<i>претаче из шупљег у празно. А у исти мах – каква охолост! Какве претензије! Отишао је у пензију, и нико не зна за њега, он је потпуно непознат, значи да је двадесет пет година заузимао туђе место. А погледај га корача као полубог!</i>
4.	<i>Војницки: Да, завидим! А какав успех код жена! Ниједан донжуан није имао такав потпун успех! Његова прва жена, моја сестра, дивно, благо створење, чисто као ово плаво небо, племенита, великодушна, која је имала више обожавалица неголи он ћака – волела га је тако како могу да воле само тако чисти анђели исто тако чисте и предивне као што су они сами. Моја мати, његова ташта, и сад га обожава, он јој и сад улива некакво страхопоштовање. Његова друга жена, лепотица, мудрица – видели сте је малочас – удала се за њега кад је већ био стар, дала му младост, лепоту, слободу, свој сјај. Зашто? Због чега?</i>
5.	<i>Војницки: Зато што је та верност лажна од почетка до краја. У њој је много реторике, али нема логике. Изneverити старога мужа кога не можеш да трпиш – то је неморално; а угушивати у себи кукавну младост и живо осећање – то није неморално!</i>
6.	<i>Војницки: Али ми већ педесет година говоримо и говоримо и читамо брошуре. Време је већ и да престанемо.</i>
7.	<i>Војницки: О, да! Био сам светла личност од које нико није добијао светлости... (Пауза.) Ја сам био светла личност... Има ли веће заједљивости! Мени је сад четрдесет седам година. До прошле године ја сам се, као и ви, трудио да свој поглед заклоним том ваиом схоластиком, да не бих видео прави живот – и мислио сам да добро чиним. А сад, о кад бисте знали! Ноћу не спавам од јада, од љутине, што сам тако глупо пропустио време кад сам могао имати све што ми сад моје године не допуштају!</i>
8.	<i>Војницки: Стварати? Није свако способан да буде <i>perpetuum mobile</i> који пише, као ваш хер професор.</i>
9.	<i>Војницки: На овакво време добро би било да се човек обеси...</i>
10.	<i>Војницки: Кад бисте могли да видите своје лице, своје покрете... А мрско вам је да живите! И још како мрско!</i>
11.	<i>Војницки: Могу ли вас гледати друкчије кад вас волим? Ви сте моја срећа, живот, моја младост! Ја знам да су моји изгледи на узајамност равни нули, али мени ништа и не треба, допустите ми само да вас гледам, да слушам ваш глас...</i>
12.	<i>Војницки: Сад ће престати киша и у природи ће се све освежити и одахнути. Једино мене ова бура неће освежити. Дању и ноћу, као домаћи дух, гуши ме помисао да је мој живот неповратно пропао. Прошлости нема, она је глупо страћена ни у шта, а садашњост је страшна у својој бесмислености. Ето, то вам је мој живот, моја љубав: куд ћу с њима, шта ћу с њима? Моје осећање пропада узалуд, као сунчани зрак који продире у јаму, а и ја сам пропадам.</i>

13.	Војницки (<i>препречивши јој пут</i>): <i>И кад бисте знали колико ја патим при самој помисли да ту поред мене, у овој истој кући, пропада други живот – ваи! Шта ви чекате? Каква проклета филозофија вама смета? Разумејте, разумејте...</i>
14.	Војницки (<i>нагиње се према њеној руци</i>): <i>Драга моја... бајна!</i>
15.	Војницки (<i>сам</i>): <i>Отишла је... (Пауза.) О, како сам се преварио! Пре десет година упознао сам је код покојне сестре. Тада је она имала седамнаест, а ја тридесет седам година. Зашто се тада нисам заљубио у њу и запросио је? Та било је тако могућно! И сад би била моја жена... Да... Сад би нас обоје пробудила непогода; она би се уплашила грмљавине, а ја бих је држао у свом загрљају и шапутао: „Не бој се, ја сам ту.“ О, дивне мисли, како је пријатно, ја се чак смејем... али, божје мој, мисли се бркају у глави... Зашто сам остарео? Зашто ме она не разуме? Њена реторика, лени морал, глупе, лене мислио пропасти света – све ми је то одвратно. (Пауза.) О, како сам се преварио! Ја сам обожавао тога професора, тога кукавног подагрика, радио сам за њега као во! Ја и Соња извлачили смо из овога имања последње сокове; ми смо као зеленаши продавали зејтин, пасуљ, сир, често нисмо честито јели да бисмо, грош по грош, копјејку по копјејку, скупили хиљаде и послали њему. Ја сам се поносио њиме и његовом ученошћу, живео сам, дисао за њега! Све што је он написао и изрекао, чинило ми се генијално... Божје, а сад? Сад је, ето, у пензији, и сад се тек види сва вредност његова живота: после њега неће остати ниједна страница рада, он је сасвим непознат, он није ништа! Мехур од сапунице! А ја сам обманут... видим – глупо обманут...</i>
16.	Војницки: <i>Године ту не играју улогу. Кад већ нема правога живота, нека се живи од привиђења. Ипак је и то боље него ништа.</i>
17.	Војницки: <i>Тешко ми је, није ми добро... Ништа... Доцније... Ништа... Ја идем... (Одлази.)</i>
18.	Војницки: <i>Он нема никаквог посла. Пише којешта, гунђа и љубоморно бди, ништа више.</i>
19.	Војницки: <i>То, то, баи то. Ти продајеш имање, одлична, сјајна идеја... А шта велиш, куд ћу ја са старом мајком и Соњом, куд ми да се склонимо?</i>
20.	Војницки: <i>На имању нема дуга и није запуштено захваљујући само мојим личним напорима. И ето, сада кад сам остарео, мене хоће за врат, па напоље!</i>
21.	Војницки: <i>Двадесет и пет година, ево, с овом мајком, као кртица, седим у четири зида... Све наше мисли и осећања припадала су само теби. Дању смо говорили о теби, о твојим радовима, поносили се тобом, твоје смо име изговарали с великим поштовањем; ноћи смо траћили на то што смо читали часописе и књиге, које сад дубоко презирем.</i>
22.	Војницки: <i>Ти си за нас био више биће, твоје смо чланке знали напамет... Али, сад су ми се отвориле очи! Ја све видим! Пишеш о уметности, али се</i>

	<i>ти уопште не разумеш у уметност! Сви твоји радови, које сам ја волео, не вреде ни пребијене паре! Ти си нас обмануо!</i>
23.	<i>Војницки: Нећу да ћутим. (Препречивши пут Серебрјакову.) Стани, ја још нисам завршио! Ти си упропастио мој живот! Ја нисам живео, нисам! Због тебе сам страћио, упропастио најбоље године живота. Ти си мој најгори непријатељ!</i>
24.	<i>Војницки: Упропаићен живот! Ја сам даровит, уман, смео... Да сам живео нормално, од мене би могао бити неки Шопенхауер, Достојевски... Почео сам да бенетам! Полудећу... Мајчице, ја сам очајан! Мајчице!</i>
25.	<i>Војницки: Пустите, Helene! (Ослободивши се, отрчи и очима тражи Серебрјакова.) Где је он? А, ево га! (Пуца у њ.) Шкљоц! (Пауза.) Нисам погодио? Опет промашај?! (Гневно.) Ах, до ђавола, до ђавола... ђаво да га носи... (Удара револвером о под и, малаксао, седа на столицу. Серебрјаков, збуњен; Јелена Андрејевна прислоњена уза зид, њој је зло.)</i>
26.	<i>Војницки: Како хоћеш. (Пауза.) Изигравати такву будалу: дванут гађати и ниједанпут не погодити! То себи никад нећу опростити!</i>
27.	<i>Војницки (крије лице рукама): Срамота ме! Кад би ти само знао како се стидим! То снажно осећање стида не може се поредити ни са каквим болом. (Сетно.) Неиздржљиво! (Повлачи се ка столу.) Шта да радим? Шта да радим?</i>
28.	<i>Војницки: Дај ми било ишта! О, божје мој... Имам четрдесет седам година; ако, рецимо, поживим до шездесете, остаје ми још тринаест. Дуго! Како да проживим те године? Шта да радим, чиме да их испуним? О, разумеш ли... (Грчевито стеже руке Астрову.) Разумеш ли, кад бих могао остатак живота да проживим некако на нов начин. Пробудити се у ведро, тихо јутро и осетити да си почео изнова да живиш, да је сва прошлост заборављена, развејана као дим. (Плаче.) Почети нов живот... Реци ми како да почнем... од чега да почнем...</i>
29.	<i>Војницки: Ти ћеш уредно добијати оно што си и раније добијао. Све остаје по старом.</i>
30.	<i>Војницки (Соњи, прелазећи руком преко њене косе): Дете моје, како ми је тешко! О, кад би ти знала како ми је тешко!</i>

ПРИЛОГ 37 – Речник осећања

Основна осећања: љубав, мржња, љутња, срећа, страх, туга.



Бес – афект љутње.

Безнадежност – субјект је осећа кад схвати да се његова пасивна жеља неће остварити.

Безвредност – осећање да сопствено биће нема никакву вредност.

Блискост (присност, интимност) – осећање да је друга особа емотивно близу.

Бојазан (стрепња) – страх од будућности.

Депресија – субјект процењује да је својом грешком изгубио смисао живота, да је упропастио сопствени живот, тако да се опрашта од живота.



Дивљење – осећа се према неком објекту за који субјект процењује да испуњава идеалне критеријуме.



Досада – осећа се у ситуацији када субјект не може да задовољи ниједну своју жељу.



Дужност – јавља се у ситуацијама у којима субјект осећа моралну обавезу да нешто учини.

Незадовољство (фрустрација) – јавља се у ситуацији када је субјект спречен да задовољи неку своју важну жељу.

Гнев (фурор) – афект мржње.

Гађење – осећа се када субјект процењује да би некаква штетна супстанца могла бити унета у његов организам.

Ганутоост – осећа се у ситуацији када особа процени да присуствује нечему племенитом, лепом и добром.

Жеља – осећање тежње да се нешто поседује, постигне или оствари.

Задовољство – осећање према некоме ко је субјекту испунио неку значајну жељу или заштитио неку високу вредност.

Заљубљеност – резултат пројекције идеализоване представе о другој особи.



Завист – јавља се кад субјект процени да други незаслужено има неку вредност на коју он полаже исто или веће право.

Инфериорност (осећање ниже вредности) – субјект је уверен да је биће без неких нужних људских вредности.

Кајање – јавља се кад се особа осећа кривом због нечега што је урадила.

Кривица – непријатно осећање које се јавља када субјект процени да је урадио нешто што одступа од његових личних моралних норми и тиме узроковао неку штету.



Љубав – пријатно осећање према објекту који се доживљава као изузетно вредан и сматра саставним делом свог интимног света.





Љубомора - врста страха, тачније страха од губитка љубави који субјект осећа кад процењује да постоји опасност да особа коју он воли, заволи неког трећег.

Љутња (срџба) – субјект се љути када процењује да се догађаји неоправдано не одвијају у складу са његовим жељама и када верује да је он довољно моћан да то промени.



Мржња – осећа се према особи за коју се верује да свесно и неоправдано угрожава неку субјектово високу вредност, односно да је зла.

Нада – осећање да ће се ствари, изван субјектове контроле, одвијати на начин да доведу до остварења неке његове важне жеље.

Неприхваћеност – субјект је осећа кад нека њему важна особа или група одбија да са њим успостави позитиван однос.

Одбаченост – доживљава се у ситуацији у којој се процењује да значајни други прекидају однос са субјектом због тога што верују да он као биће није ваљан.

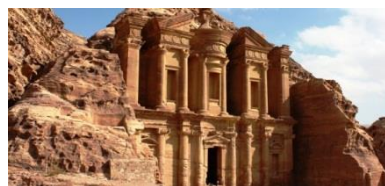
Одговорност – осећа се према бићима или стварима које су обухваћене его-гранцом, с којима се субјект идентификовао.

Очај – јавља се када више нема наде да се задовољи суштинска жеља или сачува нека висока вредност.

Олакшање – престанак непријатне емоције.

Опрез – осећа се у ситуацији која се процењује као потенцијално опасна, али се може контролисати извор опасности.

Осећање лепог – особа осећа кад оцени да одређени стимулус (подражај) задовољава њене естетске критеријуме.



Осећање празнине – слично досади јер указује на неиспуњење неке значајне жеље, али за разлику од досаде, субјект празнину везује за самог себе.

Осећање ружног – субјект осећа када оцени да одређени стимулус угрожава његове естетске критеријуме.

Отуђеност – осећање да је нешто што је било блиско то више није.

Понос – особа осећа када да нека његова особина или акција изазива одобравање значајног другог или социјалне средине.

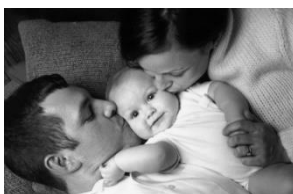
Поштовање – осећа се према особи за коју се верује да има неке високе квалитете.

Поверење – јавља се када субјект процењује другу особу као добронамерну, поуздану, одговорну.



Презир – осећање које субјект осећа према некоме ко је својим поступцима обезвредио неку од основних људских вредности и тиме „доказао“ да је недостојно људско биће.

Припадност – реакција на онај део света који се доживљава као свој, као своја природна околина.



Радост – осећа се у ситуацији у којој је извесно да ће нека значајна жеља бити задовољена.

Равнодушност – изостанак било каквих осећања.

Разочарање – када неко други неочекивано не поступа у складу са субјектовим важним жељама.

Самопоштовање – субјект сматра да неки његови квалитети задовољавају високе критеријуме.

Самопоуздање – осећање које се јавља из уверења у сопствену способност и истрајност.

Самосажалење – врста саосећања са самим собом.

Саосећање – осећање које се јавља у субјекту као реакција на пријатно или непријатно осећање другог бића.



Сажаљење – саосећање с другим бићем у неком његовом непријатном осећању.

Сета – блага туга.

Срећа – јавља се када особа осећа да је остварена нека од његових највећих жеља, односно потврђена нека од највиших вредности.

Стид (срам) – субјект се стиди кад уради нешто што одступа од представе коју би он желео да други имају о њему.

Страх – када је угрожена нека вредност субјекта.

Туга (жалост) – особа осећа тугу у ситуацији када неповратно губи нешто што јој је вредно.



Усамљеност – јавља се кад недостају важни други у животу субјекта, а грешка је у њему.

Увређеност – субјект верује да га је други неоправдано потценио као људско биће, није уважен колико заслужује.

ПРИЛОГ 38 – Фотографије са радионице Ујка Вања

Израда плаката, ученици 3. разреда, Економско-трговинска школа у Кули



ПРИЛОГ 39 – Ујка Вања, тест

1. Ако је тврдња тачна упиши Т, ако није Н

Драма је и књижевни род и књижевна врста.	
Драма мора имати пет чинова.	
Трагедија се пише у стиху, а комедија у прози.	
Драма у ужем смислу зове се и озбиљна драма.	

2. Подвучи дела која је написао А. П. Чехов: *Албатрос, Гaleb, Лабудова песма, Лабуд, Три сестре, Тре сореле, Шљивар, Вишњик.*
3. Чехов: „Сав смисао и сва драма човекова је у _____...“
(допуни). *Ујка Вања* је зато _____ драма.
4. Чехов је створио модерну драму у којој су уочљиви елементи два књижевна правца. Која? Како? Објасни!

Импесионизам	
Парнасизам	
Симболизам	

5. Уколико у делу у првом плану нису догађаји него унутрашњи свет јунака, реч је о _____ делу, те је ова драма и _____.
6. Повежи етапе драмске радње са одговарајућим догађајима из драме *Ујка Вања*.

Почетно стање зове се _____ или _____	Гости уносе немир и лењост у свакодневни живот, ремете ред и навике.
Започиње догађајима који указују на сукоб	Вања пуца у професора и промашује, а не успева ни себе да убије.
Радња се развија и сукоб доживљава _____ или _____	Професор жели да прода имање како би се „побринуо“ за своју жену и ћерку.
Чини нам се да постоји више начина да _____ се _____ сукоб _____ оконча _____	Професор и његова лепа жена долазе на имање његове ћерке.
Сукоб се разрешава у _____	Све се враћа на старо.

7. Расплет драме не разрешава проблеме који су утицали на конфликтност драме и чини се да се све враћа на старо. У питању је тзв. _____ завршетак драме.

8. Татјана Ларина и Ана Карењина удале су се без _____, а Јелена се за остарелог професора удала из _____ како тврди његовој кћери. За _____ истог мушкарца _____ (име лика) чезну обе.
9. Чехов је богатство збивања заменио богатством доживљаја, осећања. Наведи бар нека уз лик који сам одабереш. _____
10. Повежи реплике са ликовима:

„Ја сам био светла личност...“	Серебрјаков
„Ја хоћу да живим, ја волим успех, волим славу, хук, а овде – као на робији.“	Астров
„Ја никога не волим и... нећу волети. Оно што ме још загрева, то је лепота.“	Војницки
„И у музици, и у кући свога мужа у свим романима свуда, једном речју, била сам само епизодно лице.“	Софија
„Не, боља је неизвесност... Ипак има неке наде...“	Јелена

11. Иако изгледа да се све враћа на старо, ипак су се тихо одиграле судбоносне ствари. Допуни чега су то ликови постали свесни:

- Јелена: _____;
- Софија: _____;
- Астров: _____;
- Војницки: _____;
- Серебрјаков: _____.

12. Допуни мисао Војницког: *Да сам живео нормално, од мене би могао бити неки* _____ ... Објасни. _____

13. *А празан живот не може бити чист.* – Астровљева је мисао. На кога се или на шта односи. Објасни! _____

14. Кога или шта за своје промашене животе и безизлазност свог положаја криве ликови драме?

Серебрјаков	
Јелена	
Софија	
Астров	
Војницки	

15. Напиши укратко своје утиске о драми након читања и након наставног рада на тексту: _____

ПРИЛОГ 40 – Коштана, припрема

ФАЗЕ И ВРЕМЕ	АКТИВНОСТИ НАСТАВНИКА	АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА	МЕТОДЕ/ ОБЛИЦИ РАДА	МЕДИЈИ	ЦИЉ
Почетак 1. часа (око 5 минута)	<p>Наставник истиче циљеве часа, указује на везе драме са другим Станковићевим делима, најављује методе којима ће се радити на часу.</p> <p>Дели ученике у 5 група.</p>	<p>Ученици прате упутства наставника, распоређују се по групама и припремају за рад.</p>	<p>Рад у пленуму у учионици бр. 4, 2. зграде.</p>	<p>Примерци драме. Требало би да свака група има бар један у штампаном или е-формату.</p>	<p>Тема треба да пробуди радозналост ученика, да мотивише и охрабри ученике за рад у групи, кооперативни рад, подстиче их да примене и искористе своја предзнања и претходна искуства, као и знања и искуства која су стекли у току читања драме.</p>

<p>Главни део 1. часа</p> <p>Провера прочитаности лектире – задатак фотографија (око 10 минута)</p>	<p>Наставник ученицима дели фотографије на којима су призори из представе или филма, те их подстиче да повежу са прочитаним и припреме се да покажу колико су пажљиво прочитали лектуру.</p>	<p>Ученици, у групи, пажљиво посматрају фотографију, договарају се, запажају детаље, закључују о којој се сцени, ситуацији раде и договарају ко ће представити њихово мишљење.</p>	<p>Групни облик рада, излагање, презентација.</p>	<p>Фотографије.</p>	<p>Ученици пажљиво посматрају фотографију, претпостављају о којим ликовима, ситуацијама је реч, уочавају битне појединости, повезују са прочитаним. Бирају шта ће, од очигледног или мање очигледног, представити осталима.</p>
<p>Задатак - актанцијални модел</p>	<p>Наставник ученицима објашњава сврху и структуру актанцијалног модела, те даје исти задатак свакој групи – да направи</p>	<p>Следећи наставникова упутства ученици креирају акт. модел и припремају се да објасне сопствени избор. Када све групе доврше моделе, један по један представник објашњава</p>	<p>Групни облик рада, излагање.</p>	<p>Конкретни акт. модели – групни радови.</p>	<p>Ученици из низа могућности бирају најпогоднију и граде сопствени акт.</p>

(око 20 минута)	акт. модел за драму <i>Коштана</i> по упутствима наставника.	избор групе.			модел. Не постоји само један тачан одговор, важно је да умеју да одбране свој избор. Овај задатак подстиче на развијање аргументације и критичког мишљења.
Осигурање знања (око 5 минута)	Наставник прати и коментарише рад ученика и излагања представника група, заједно са ученицима изводи закључке, прати решавање задатака, води дискусију и, по потреби,	Изводе закључке, износе ставове, коментаришу, дају сугестије око могућих решења, истичу добро и шта би могло бити боље у начину рада и решењима која нуде ученици излагачи, а резултат су	Пленум, кратка дискусија.	Нацртани модели.	Ученици, упоређујући свој рад са другим и другачијим, формирају ставове и уочавају шта је у радовима добро, као и шта би могло бити боље.

	даје додатна објашњења, анализира оствареност циљева.	групног рада.			
2. час (око 25 минута) Задатак – реплике, ликови	Наставник истиче да ће се на 2. часу бавити ликовима, дели наставне листиће и даје упутства за њихово Попуњавање.	Ученици пажљиво читају реплике које су добили, закључују о којем је лику реч и бележе најважније особине и поступке. Након завршетка задатка, ученици излажу закључено.	Групни рад.	Наставни листићи.	Ученици увиђају различите типове карактеризације, чак и кад тога нису свесни, повезују говор и лик, уочавају симболику ликова, повезују ликове са другим ликовима истог писца или других писаца.
Задатак – мотиви	Наставник сада упућује ученике да на основу анализираних	Ученици се труде да уоче везу између лика и мотива. Арса – спутаност, Коштана – трагична лепота, Стојан – жудња за лепотом, Тома –	Групни рад.	Наставни листићи.	Кад препознају лик и уоче основна својства лика,

	покушају да закључе о којем мотиву је реч.	промаше-ност, Митка – жал за младост.			лако ће одредити симболи-ку лика, односно мотив који се, везан уз лик, јавља у делу.
Осигу-рање знања	Подсећа ученике на драме у ужем смислу које су радили и подстиче да сами уоче каква је ова драма.	Ученици се присећају Ујка Вање, лирске драме и закључују да је и ово исти тип драме, симболи-стичке, модерне.	Индивиду-ални, групни рад	Наставни листићи.	Након што су утврдили ко или шта покреће радњу, ученици треба да уоче законито-сти драме и закључе о којем типу драме је реч.
Рефле-ксија и евалуаци-ја	Наставник бележи најважније на табли и тражи од ученика да у форми телефон-ске поруке забележе утиске са часа.	Ученици пишу поруку о томе шта су научили, радили, каква је била атмосфера на часу, бележе сопствени утисак.	Пленум, кратка дискусија.	Наставни листићи, поруке.	Настав-ник и ученици добијају повратну информа-цију о часу.

ПРИЛОГ 41 – *Коштана*, наставни листићи

Ја!?... Ја!?... И он то? И он као други! »Младост-лудост!« **А зар ја не бех млад?** Бех ваљда слеп, сакат, те ме ни једна не погледа и памет ми не помери. Зар ја не?... Откад ожењен, хаџија већ, па не смем у механу да уђем. Бојим се, видеће ме старији, трговци, људи... Не жалим што троши, расипа. Срма, свила нека је на њему. Ено, хат му лежи. Слуге га јашу, да не ослепи од силине. А што он да га не јаше? Зар нема где да изјаше? Чифлуци, виногради, њиве, ливаде... Да јаше — бег да је! И мени да је мило. За кога ја течем? За кога овако стар седим тамо у брдима, у хану?... И ево, ако једанпут у години сиђем овамо, дођем да се на овај свети дан Богу помолим, у веру да уђем, с пријатељима да се видим, разговорим, одморим... да видим њих, децу, дом, кућу своју. *(Бесно)*: А оно? Кога имам да видим? Њега, с Циганкама по механама; и њу, мајку, што само плаче и кука... *(Гневно)*: Ах! *(Виче ка вратима)*: Овамо!

»Црна!« А зар кадгод беше бела, срећа каква? Од како си, таква си. И родила си се таква! **Стара, мртва, ледена, плачна...** Никад се не насмеја, никад не зарадова! *(Ка вратима куда је Ката изашла)*: Шта се овде по кући само вучеш и плачеш? Тамо иди! Иди у циганску махалу. Иди да видиш сина, како Циганке облачи и »бели свет« поји и храни...

(не слушајући је): ...**Жену? Немам. Никад је нисам ни имао.** Имао сам мајку. А мајка за младост није. *(Обзире се, гледа по соби. Виче)*: Марко!

Лик	Особине	Поступци	Мотив	Врста драме

(увређено): Па шта могу ја? Занат јој је то? А она то с мајком и оцем ради. Свирају — шта друго и могу они, Цигани? **А да је она жена, хајде де. Али ово је девојка. И поштена. Што је право, право. Сви душу носимо.** Али за то...

Да те убијем. Хоћу. Убићу те! Убићу, као што још онда отац хтеде да те убије, кад ти сав новац што ти дадосмо за трговину, а ти све, све — не чека ни три дана — већ све попи и пролока с Циганкама и по механама. Па тада, када отац хтеде да те убије... *(корећи себе)* ах, што га ја тада задржах, што га не пустих да те убије!

Лик	Особине	Поступци	Мотив	Врста драме

(још мрачније): Жал, бре, да свирши. А како мој жал нигде — нигде докле турски хат иде — нигде га нема!

Идем, пијем, лутам по мејане, дерт да заборавим, с'н да ме увати. А с'н ме не ваћа. Земља ме пије... Ноћ ме пије... Месечина ме пије... Ништа ми неје, здрав сам, а — болан! Болан од самога себе. Болан што сам жив. Од како сам на свет прогледаја, од т'г сам још болан. (Седа. Гледа у Коштану, чочеке, девојчице. Изваљује се, да их боље види): Ех, деца, деца слатка! Појте! Пуштите глас. Али чист глас! Искам да слушам ваш млад, сладак, чист глас. Зашто, моје се је срце искувало, снага раскомтала, остарела... Жално, тешко да ми појете!

Коју? Ех, Коштан, зар једна је песма жална? Знаш ли шта је карасевдах? И тој тежак, голем, карасевдах! Туј болест ја болујем *(показује на себе)*. Еве остаре, а још се не најиве, још не напоја' и не нацелива'... Још ми за лепотињу и убавињу срце гине и вене! Аха!... ... Пој »Жал за младост«... За моју слатку младост, што ми тако у ништо отиде, и брго остави. Пој и викај гу. Моли гу, нека ми се само још једанпут врне, дође, да гу само још једанпут осетим, помиришем... Ах! *(Пева)*:

(гануто, прилази јој): Немој да плачеш. Слуза не помага! *(Клече до ње и диже јој уплакану главу.)* Слушај, батка шта ће да ти збори: Батка дете неје. Батка је много видеја, много преко своју главу префрљија. *(Показује на земљу.)* Одавде, Коштан, по тамо — нема! И цел век тој је!

(диже Коштану, расвешћује је): Ајде, Коштан! Дигни се, расвести! Ајде, сватови те чекав, младожења те чека. Дигни се! Не плачи! Слузу не пуштај! Стегни срце и трпи! **Бидни човек; а човек је само за жал и за муку здаден!** *(Диже а сузе му теку, капљу по рукама.)* Ајде! Иди!

Лик	Особине	Поступци	Мотив	Врста драме

(ђити): Циганка! Ја њу толико волео, а она?... Циганка! Ко да више!...

(занесено): Све прежалих! И оца, матер, кућу! Хајде! Коњи чекају. Један за мене, други за тебе! И где видимо, тамо ћемо, *(љубоморно)* само ја и ти! Нико више!

(љубоморно): Тебе, тебе само! Да само ја слушам твој глас, гледам твоје очи, лице, снагу... Ко те само погледа, крв му испих!

Лик	Особине	Поступци	Мотив	Врста драме

(уплашена, моли): Не, Стојане! Не убиј ме! Љубим те и молим! Немој! Болна сам! Не смем! Не могу! *(Крши руке.)* Ох, шта ја могу? *(Зловољно):* Ја, Циганка! У Бању, у село, **тамо је моје!** Тамо, на мокру земљу, на голи камен да седим, да се сушим, да гинем, венем!... А код тебе! Нећу, не смем...

Нећу! Не могу! Код тебе! Зар само код тебе? и само хаџију, оца твога и мајку твоју да дворим и да служим? Да пред њима клечим и ноге да им перем? Из собе да не изиђем, већ само да седим, ћутим, трпим? *(Изван себе.)* Ох! А кад ноћ падне, месечина дође, сан не хвата, око се рашири, снага разигра... шта онда?... Зар да се не мрднем, из собе не изиђем, већ само ту да седим, ћутим, гледам у месечину... А ноћ дубока, месечина иде, греје, удара у чело, главу пали... Шта онда? *(Одлучно):* Ох, нећу! Убиј ме! Нећу! Ево, убиј!

Лик	Особине	Поступци	Мотив	Врста драме