



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ



Ивана Д. Тасић Митић

**ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА НАСТАВА
У ОБРАДИ ПРОЗНИХ ТЕКСТОВА
У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Врање, 2018.



UNIVERSITY OF NIŠ
PEDAGOGICAL FACULTY IN VRANJE



Ivana D. Tasic Mitic

**INDIVIDUALIZED INSTRUCTION
IN THE PROCESSING OF PROSE TEXTS
IN THE JUNIOR PRIMARY SCHOOL**

DOCTORAL DISSERTATION

Vranje, 2018.

Подаци о докторској дисертацији

Ментор: Проф. др Стана Смиљковић, редовни професор за ужу научну област Методика наставе српског језика и књижевности, Педагошки факултет у Врању, Универзитет у Нишу

Наслов: "Индивидуализована настава у обради прозних текстова у млађим разредима основне школе"

Вишегодишње искуство у раду са ученицима млађег школског узраста показало је да је савремена наставна пракса суочена са бројним потешкоћама када је реализација васпитно-образовних циљева и задатака у питању, а самим тим и усвајање одговарајућих наставних садржаја предвиђених Наставним планом и програмом. Једна од потешкоћа је и проблем интерпретације и рецепције прозних књижевних текстова на млађем школском узрасту, коме би требало посветити много више пажње, будући да ова врста књижевне уметности значајно утиче на формирање ставова и мишљења ученика, као и на обликовање њихове целокупне личности. Овим истраживачким пројектом настојимо да пронађемо и предложимо одговарајуће методичко решење како би се проблем интерпретације и рецепције прозних књижевних дела ефикасно превазишао.

Резиме: Да би се предложило одговарајуће решење, најпре морамо истражити рецепцију прозних књижевних текстова код ученика млађих разреда основне школе. Дакле, треба испитати и открити са којим проблемима се ученици најчешће суочавају, како би се могли предложити могући начини квалитетније интерпретације прозних дела у циљу њихове потпуније рецепције. Предлажемо индивидуализовану наставу као могуће решење, будући да се она прилагођава индивидуалним могућностима и склоностима сваког појединачног ученика и омогућује му да напредује темпом који њему одговара. Дакле, предмет овог истраживања је *експериментално испитивање и проучавање ефикасности примене индивидуализоване наставе у обради прозних књижевних текстова. Сход-*

но томе, циљ истраживања је *испитати како примена индивидуализоване наставе у обради прозних књижевних дела у млађим разредима основне школе доприноси њиховој потпунијој рецепцији, разумевању и емоционалном доживљају од стране ученика и у којој мери доприноси успешнијој реализацији постављених циљева и задатака ове наставе.*

Добро осмишљена примена индивидуализоване наставе, која се управо темељи на прилагођавању садржаја, метода и облика наставног рада способностима ученика, омогућује остваривање очекиваних резултата и пружа шансу ученицима да свако напредује одређеним темпом који је у складу са његовим психо-физичким особеностима. Овим истраживачким пројектом настојимо да покажемо, да се адекватном применом индивидуализоване наставе у обради прозних књижевних дела доприноси њиховој успешнијој интерпретацији и рецепцији, а самим тим и отклањању недостатака традиционалног начина обраде ових књижевних остварења

Научна област:

Дидактика

Научна дисциплина:

Методика наставе српског језика и књижевности

Кључне речи:

Индивидуализована настава, иновација, прозни књижевни текстови, интерпретација, рецепција

УДК:

371.3::82-3 :373.32(043.3)
371.311.1:82 :373.32(043.3)

CERIF класификација:

S 270 Педагогија и дидактика

Тип лиценце
Креативне заједнице:

CC BY-NC-ND

Data on Doctoral Dissertation

Doctoral
Supervisor:

Prof. dr Stana Smiljković, full professor for a narrow scientific field
Methods of teaching Serbian language and literature, Faculty of Pedago-
gogy in Vranje, University of Niš

Title:

“Individualized instruction in the processing of prose texts in the
younger grades of elementary school”

Abstract:

Long years of work experience with younger school pupils has demon-
strated to us that contemporary teaching practices face multiple diffi-
cult challenges when it comes to the realization of educational goals
and assignments, and consequently the successful adoption of the
appropriate teaching content envisaged by the plan or curriculum. One
of the difficulties is the interpretation and seizing of literary prose texts
for children of younger school ages, a challenge which should be given
much more attention, since this type of literature significantly influen-
ces the formation of students’ attitudes and opinions as well as influen-
cing the formation of their entire personality. Through this research
project, we are attempting to seek out and propose an appropriate met-
hodical solution to the challenge of the interpretation and appreciation
of literary prose works.

In order to be able to propose an appropriate solution we first need to
investigate the ability of children of younger primary school grades to
seize and appreciate literary prose texts. Therefore, it is necessary to
examine and discover which problems students are most often faced
with, in order to be able to suggest possible ways of better interpretation
of prose works for the purpose of their more complete reception, under-
standing and appreciation by the children. We propose individualized
teaching as a possible solution, since it adapts to the individual abilities
and preferences of each student and enables him to progress at a pace
that suits him. Thus, the subject matter of this research is the experi-
mental examination and study of the efficacy of the application of indi-
vidualized teaching in the processing of prose literary texts. Accord-
ingly, the aim of the research is to examine how the application of
individualized teaching in the preparation of prose literary works for

children in younger primary school grades works to contribute to their more complete reception and understanding by students, and to what extent it can contribute to the successful realization of the set goals of the teaching plan.

A well-designed implementation of individualized teaching based precisely on the adaptation of the content, methods and forms of teaching to students' abilities, enables a realization of expected results and offers an opportunity for students to progress at a pace consistent with their psycho-physical uniqueness. In this research project, we attempt to demonstrate that an adequate application of individualized teaching in the processing of literary prose work contributes to their successful interpretation and understanding, and thus to the elimination of the shortcomings found in the traditional way of presenting these literary works.

Scientific
Field:

Didactics

Scientific
Discipline:

The methodology of teaching Serbian language and literature

Key Words:

individualized teaching, innovation, literary prose texts, interpretation, reception.

UDC:

371.3::82-3 :373.32(043.3)
371.311.1:82 :373.32(043.3)

CERIF Clas-
sification:

S 270 Pedagogy and didactics

Creative
Commons
License
Type:

CC BY-NC-ND

САДРЖАЈ

УВОД.....	11
1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА	14
1.1. Појам и значај иновација	14
1.2. Индивидуализована настава.....	16
1.3. Појмовно одређење индивидуализоване наставе.....	16
1.4. Историјски развој идеје индивидуализоване наставе	18
1.5. Диференцијација као основ индивидуализације	20
1.6. Индивидуалне разлике међу ученицима	21
1.7. Улога наставника и ученика у процесу индивидуализације	24
1.8. Облици примене индивидуализације у настави	29
1.8.1. Индивидуално планирана настава	29
1.8.2. Настава на више нивоа тежине	30
1.8.3. Индивидуализација наставе помоћу наставних листића.....	31
1.8.4. Индивидуализација применом програмиране наставе	34
1.8.5. Индивидуализација наставе кроз групни рад	36
1.8.6. Допунска и додатна настава	39
1.8.7. Индивидуална наставникова инструкција	41
1.8.8. Домаћи задатак као облик индивидуализације наставе.....	41
1.9. Предности и недостаци индивидуализоване наставе.....	42
2. ПРОЗНА КЊИЖЕВНОСТ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ.....	44
2.1. Циљеви и задаци наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе	44
2.2. Књижевност као уметност речи.....	47
2.3. Прозне књижевне врсте у програму за млађе разреде основне школе	50
2.3.1. Мит и легенда	51
2.3.2. Рецепција бајке у млађим разредима основне школе	53
2.3.3. Басна	56
2.3.4. Шаљива прича и анегдота	58
2.3.5. Приповетка и новела.....	59
2.3.6. Роман	61
2.4. Заступљеност прозних књижевних текстова у Читанкама за млађе разреде основне школе	63

3. РЕЦЕПЦИЈА ПРОЗНИХ КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	75
3.1. Узорак испитаника	75
3.2. Инструменти коришћени у истраживању	76
3.3. Рецепција прозних књижевних врста у III разреду основне школе	76
3.3.1. Интерпретација резултата III разред	80
3.4. Рецепција прозних књижевних врста у IV разреду основне школе	99
3.4.1. Интерпретација резултата IV разред	103
3.5. Упоредна анализа добијених одговора на кључна питања из упитника за III и IV разред	123
4. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ПРОЗНИМ КЊИЖЕВНИМ ТЕКСТОВИМА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ.....	130
4.1. Ученик као активни реципијент књижевне уметности.....	130
4.2. Читање у функцији успешне рецепције књижевног дела.....	132
4.3. Мотивисање ученика за читање, слушање и доживљавање књижевних дела.....	135
4.4. Могућности примене индивидуализоване наставе у обради прозних књижевних текстова	139
5. МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА	147
5.1. Предмет истраживања.....	147
5.2. Циљ истраживања	148
5.3. Задаци истраживања	149
5.4. Значај истраживања	149
5.5. Хипотезе истраживања	150
5.6. Варијабле истраживања	151
5.7. Методе, технике и инструменти	152
5.9. Ток експеримента.....	160
5.9.1. Примери моделованих наставних јединица за трећи разред.....	161
5.9.2. Примери моделованих наставних јединица за четврти разред.....	186
6. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА	211
6.1. Упоређивање постигнућа испитаника III разреда Е и К групе на иницијалном тесту	211
6.2. Упоређивање постигнућа испитаника Е и К групе на финалном тесту III разред.....	214
6.3. Упоређивање постигнућа испитаника Е и К групе на иницијалном и финалном тесту III разред	216
6.4. Упоређивање постигнућа испитаника III разреда Е и К групе на иницијалном и финалном тесту у односу на успех.....	217

6.5. Упоредивање постигнућа испитаника III разреда E и K групе на иницијалном и финалном тесту у односу на пол	224
6.6. Упоредивање постигнућа испитаника IV разреда E и K групе на иницијалном тесту	224
6.7. Упоредивање постигнућа испитаника E и K групе на финалном тесту IV разред.....	226
6.8. Упоредивање постигнућа испитаника E и K групе на иницијалном и финалном тесту IV разред.....	228
6.9. Упоредивање постигнућа испитаника IV разреда E и K групе на иницијалном и финалном тесту у односу на успех.....	230
6.10. Упоредивање постигнућа испитаника IV разреда E и K групе на иницијалном и финалном тесту у односу на пол	235
7. ЗАКЉУЧАК.....	237
7.1. Ставови и мишљења ученика о рецепцији прозних књижевних текстова	238
7.2. Ефекти примене индивидуализоване наставе у обради прозних текстова	239
8. КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА	241
9. ПРИЛОЗИ	253
Прилог бр. 1. Упитник за ученике трећег разреда основне школе о рецепцији прозних књижевних врста.....	253
Прилог бр. 2. Упитник за ученике четвртог разреда основне школе о рецепцији прозних књижевних врста.....	255
Прилог бр. 3. Тест за иницијално мерење 3. разред.....	257
Прилог бр. 4. Тест за иницијално мерење 4. разред.....	260
Прилог бр. 5. Тест за финално мерење 3. разред.....	263
Прилог бр. 6. Тест за финално мерење 4. разред.....	266

Захвалност

Користим прилику да изразим захвалност свима који су помогли и дали подршку да ова докторска теза, уз Божју помоћ, угледа светлост дана.

Захваљујем се, најпре, свом ментору, проф. др Стани Смиљковић на свим сугестијама приликом израде рада, као и на подстицајима и свесрдној подршци да се у тој намери истраје.

Велику захвалност изражавам свим ученицима и учитељима школа које су биле обухваћене истраживачким пројектом, а посебно онима који су били део експерименталног програма и који су својим несебичним залагањем допринели његовој успешној реализацији.

Посебно се захваљујем својој породици на великој подршци и помоћи, а нарочито својој деци што су показали разумевање за мамино бављење научним радом.

У Врању

01. новембар 2017. године

Аутор

УВОД

Најновија научно-технолошка достигнућа у готово свим сегментима живота и рада савременог друштва намећу човеку данашњице потребу за увођењем систематских и квалитативних промена које ће имати за циљ превазилажење постојећих проблема и унапређивање и развој друштва. Посматрано са социјалног, економског, техничког и културног аспекта, увођење иновација је неминовност јер представља добар модел за обликовање савременог стила живота на глобалном нивоу. Континуирани цивилизацијски развој подразумева тенденцију ка подизању нивоа квалитета живота у свим његовим сегментима, што потврђују бројна истраживања и проналасци. Посебан допринос прогресивном развоју науке и технологије дат је у 20. веку, када се путем разноврсних реформских подухвата уведе новине у готово све сфере живота и рада у циљу преобликовања друштвеног система и његовог ефикаснијег функционисања.

Поменуте промене изискују високообразовано друштво које ће бити у стању да успешно делује у свим сферама социјалног живота и користи расположива научно-технолошка средства. Неопходно је да се образовање и стварање образованог друштва нађе у самом врху приоритета глобалних националних стратегија. Када говоримо о могућностима на којима почива савремени друштвени развој, посебан нагласак морамо ставити на развој образовања јер је знање једина сигурна категорија која покреће и правилно усмерава тај развој. Школа као образовна и васпитна институција, заузима централно место у свим значајним реформским подухватима од свог оснивања до данас. То је потпуно логично и природно будући да је она једна од најстаријих педагошких институција која образује и васпитава. Истовремено, школа као друштвена инстанца веома је подложна променама које прате целокупан друштвени развој кроз читаву историју, што говори о њеној прилагодљивости.

Идеја школе какву данас познајемо уобличена је у новијој ери грађанског друштва. Заслуга за такву њену организацију припада једном од највећих педагошких мислилаца, Јану Амосу Коменском, који је успешније од својих претходника умео да осети дух времена и препозна потребе тадашњег друштва, те да у складу са њима, осмисли васпитно-образовни систем каји ће постати доступан широким друштвеним слојевима. Основно обележје организације школе чије је темеље поставио Коменски је диференцирање образовних садржаја на наставне предмете, као и формирање разредно-часовног

система који подразумева разврставање ученика у разреде према узрасту. То, такође, значи и праћење распореда часова у току јасно дефинисане школске године. Овако уређен систем свакако представља једну од највећих педагошких иновација у историји школства. Ипак, и ова концепција као и многе друге, иако је покретач револуционарних промена у систему образовања, укоренења је у одређеним друштвено-економским условима, а то значи да њена обележја не могу имати вечиту вредност. Времена која долазе, са свим пратећим променама у функционисању друштвеног система, носе и тенденцију ка постизању бољих резултата и самим тим потребу да се постојеће стање у позитивном смислу унапређује. Са становишта нашег времена, концепција Коменског је оштро критикована, са циљем да се укаже на њене недостатке и слабости.

Један од највећих недостатака ове концепције је чињеница да је ученик у процесу усвајања знања пасиван, док је једини активан чинилац у том процесу наставник који поучава. Традиционалну наставу одликује "догматско-репродуктивни карактер- потиснута је самосталност ученика, они су у положају објекта поучавања, усвајају готова знања из излагања наставника или из уџбеника, то памте и репродукују" (Маринковић, 1995: 11). Према томе, пасиван положај ученика указује на немогућност његовог мисаоног активирања у циљу стицања нових сазнања и комплетног развоја његове личности. У таквом окружењу, где доминира наставников вербализам и где је он у улози преносиоца знања, али не и некога ко тај процес подстиче и усмерава, ученик је лишен могућности да активно и стваралачки размишља. Активирање мишљења ученика непосредно долази до изражаја у самосталном раду у коме се ученик ослања на сопствена знања и способности. Ученици се оспособљавају за самосталан и стваралачки рад тако што се систематски и постепено стављају у ситуацију где неопходна сазнања стичу сопственом мисаоном активношћу.

Једна од основних одлика разредно-часовног система је фронтални облик рада који подразумева реализацију наставе једнаку за све ученике који су истог календарског узраста. Дакле, један наставник ради са целим разредом "чиме се обезбеђује масовност, рационалност и економичност школовања" (Вилотијевић, 2008:130) , што изискује одређени квалитет. Међутим, на тај начин се доприноси томе да се интеракција између наставника и ученика сведе на минимум будући да наставник говори, а ученици упијају информације које он преноси. То, такође, значи да се настава прилагођава "просечном" ученику, док се занемарују потребе и могућности оних успешнијих и оних слабијих ученика. Фронтални облик рада сматра се највећом слабошћу концепције школе коју је утемељио и идејно уобличио Јан Амос Коменски.

Имајући у виду чињеницу да се ученици, с обзиром на своје интелектуалне, когнитивне, емоционалне и друге психо-физичке способности, међусобно веома разликују иако припадају истој узрасној групи, наставник мора бити иницијатор наставе која ће бити прилагођена индивидуалним могућностима сваког појединачног ученика. На тај начин ће ученик добити прилику да усваја неопходна знања и вештине темпом који одговара његовим способностима. Такве могућности пружа *индивидуализована настава*, која се одређује као један од иновативних модела рада чијом се непосредном применом у пракси обезбеђује да сваки појединачни ученик усваја предвиђене садржаје и изграђује сопствену личност у складу са способностима које га одликују. Дакле, индивидуализована настава подразумева прилагођавање наставних садржаја, облика рада, наставних метода и средстава индивидуалним способностима појединачног ученика у циљу што успешнијег развоја његове личности. "Уколико ова настава буде имала своје место поред колективне наставе, створиће се бољи услови за васпитање деце" (Dottrens, 1962: 149). То значи да само у комбинацији са другим моделима наставног рада, индивидуализована настава може допринети повећању ефикасности наставног рада и постизању жељених резултата.

Индивидуализована настава је погодна за примену у готово свим областима наставе матерњег језика. Будући да је књижевност као сложена уметничка категорија често загонетка за ученике, јер правилна рецепција књижевног текста подразумева дубоко понирање у уметничке и садржинске слојеве дела, као и додатну емоционалну напетост како би се на одговарајући начин доживело, сматрамо да би адекватна примена индивидуализоване наставе помогла у разрешавању бројних потешкоћа и у великој мери олакшала рецепцију књижевно-уметничког текста. Прозна књижевна дела, због обимности садржаја које обрађују и исптреплетености догађаја и ликова, могу представљати прави изазов ученицима. У том смислу, индивидуализација може омогућити да свако дете, у складу са својим могућностима, интересовањима и сензибилитетом, спозна и доживи прозно књижевно дело и да, у складу са тим, изграђује своје ставове и мишљење.

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

1.1. Појам и значај иновација

У готово свим сферама живота и рада данашњег друштва, неопходно је спроводити одговарајуће иновације, будући да то савремени начин живота изискује. Школски систем, као једна од најзначајнијих социјалних структура, захтева темељну анализу свих организационих јединица ради препознавања потенцијалних проблема и могућности њиховог решавања. Један од најефикаснијих начина отклањања потешкоћа са којима се постојећи школски систем суочава, јесте увођење структурних, програмских, методичких, организационих и системских иновација у систем образовања и васпитања.

Термин иновације потиче од латинске речи *inovatio* што значи новина, промена. Као "прогресивна развојна промена" (Вилотијевић, 2008:8), иновација се уводи у педагошку стварност како би је унапредила, осавременила.

У Педагошкој енциклопедији иновације се дефинишу као "сврсисходан напор за комплексним усавршавањем васпитно-образовног процеса, уношење нових елемената са становишта циљева, садржаја, метода, облика и васпитно-образовних техника" (Поткоњак, Шимлеша, 1989: 271).

Бројни страни и домаћи педагози, дидактичари и методичари различито одређују појам иновација у настави. Е. Роџерс сматра да је иновација нека идеја, пракса или предмет који појединац схвата као нов или као јединицу прихватања (Rogers, 1983). У том смислу, међу ауторима се јављају одређена неслагања када је време настанка нове идеје у питању. Неки аутори, међу којима и Д. Меклеланд, наводе да је "иновација нешто ново или различито у односу на претходно време или посебну ситуацију" (Вилотијевић, 2008:9). Време када се одређена идеја појављује јесте значајан чинилац, али је још битније то да ли и у којој мери та идеја доприноси унапређивању васпитно-образовног рада и наставног процеса у целини.

Академик Јован Ђорђевић иновације одређује као смишљене, оригиналне и специфичне промене, за које се сматра да ће бити ефикасније од досадашњих чинилаца (Ђорђевић, 1999). Оно на чему овај аутор инсистира је да иновације морају бити планиране новине које се спроводе у циљу побољшања постојећег стања у непосредној наставној пракси. Оне се могу двоструко спроводити и тумачити. Могу представљати поновно

комбиновање већ познатих и прихваћених елемената, или пак квалитативну разлику у односу на постојеће облике. Њихов основни циљ је да подстакну развој појединих елемената не само у структури постојећег школског система, већ и у организацији и реализацији васпитно-образовног рада. У том смислу, Б. Влаховић наводи да иновација, уношењем нових момената, у позитивном смислу мења суштину датог стања у образовном процесу (Влаховић, 2001).

Нада и Младен Вилотијевић дефинишу наставне иновације као "прогресивне, развојне, научно утемељене промене у дидактичко-методичкој организацији наставе које се, као релативно нове, појављују у наставном процесу" (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008: 12). Када се каже дидактичко-методичка организација наставе, онда се мисли на циљеве, методе, облике, наставна средства и друго. Аутори све прогресивне промене у оквиру тих елемената називају иновацијама.

Читава мрежа друштвених, педагошких, организацијских и економских мера сачињава основу педагошког рада, те је стога битно имплицитно деловати на сваку од њих планираним и осмишљеним иновацијама, како би крајњи ефекат био позитиван. Сви чиниоци наставе свесни су потребе за иновацијама у готово свим сегментима образовног система, упознати су са њиховим значајем и улогом коју могу имати уколико се индукују у васпитно-образовни процес. Ово се, пре свега, односи на наставни кадар. Па ипак, иако су свесни њиховог позитивног дејства, многи наставници се боје новина које би дале одређена решења за постојеће проблеме у школском систему. Томе доприноси сазнање да "свака промена захтева огромне напоре наставника и ученика, велика материјална улагања у наставу и сасвим другачију оријентацију васпитно-образовних институција" (Мандић, 1987: 62).

Искуство показује да нимало није лако увести било какву новину у систем образовања и васпитања. То изискује доста времена, стрпљења, организованог рада, па чак и спремност да се преузме одговорност оних који стоје иза одређених новина уколико се не постигну очекивани резултати. Међутим, када се сагледају све предности које друштво добија увођењем прогресивних промена у школски систем, као једног од основних чинилаца комплексног друштвеног система, констатујемо да би свако супротстављање довело до озбиљних проблема и стагнације, будући да се на тај начин не би могло ићи у корак с временом и потребама модерног друштва.

Иновација, пре свега, подразумева квалитет који мора одликовати савремени образовни систем. Без њега школа се не може отргнути из оквира традиционалног приступа који је држи у пасивном стању, како би се прилагодила потребама и захтевима

данашњег друштва. То је, могло би се рећи, и основни циљ увођења иновација у све сфере наставног процеса: да се постигне одговарајући квалитет образовања. Како би се у томе успело, неопходно је иновирати читав образовни систем " почев од нормативног регулисања ове области, утврђивања циљева и задатака, структурисања наставних програма до артикулисања образовно-васпитног процеса, образовне технологије и архитектонског обликовања школског простора" (Вилотијевић, 2000: 122). Један од основних услова да наставни процес буде добро организован, интересантан, богат садржајима, иновативан, једном речи квалитетан, јесте да наставници, као организатори и реализатори наставе, поседују висок степен стручне и дидактичко-методичке оспособљености. Осим тога, подједнако важан услов је и уважавање интелектуалних, когнитивних и других разлика међу ученицима у циљу пружања могућности напредовања у складу са својим способностима.

1.2. Индивидуализована настава

1.3. Појмовно одређење индивидуализоване наставе

Међу бројним иновативним моделима наставног рада (програмирана, интегративна, хеуристичка, игралика, пројектна, егземпларна настава...) често се у методичкој литератури помиње индивидуализована настава. Ова врста наставе спада у методичке или методске иновације.

У Педагошкој енциклопедији појам индивидуализоване наставе одређује се на следећи начин: "Компатибилна и комплементарна са диференцијацијом, индивидуализација наставе је дидактички принцип који обавезује школу и наставника да наставне циљеве, садржаје, методе, односе и помоћ у настави прилагођавају ученику, да откривају, уважавају и развијају научно признате разлике међу ученицима и да настоје да групно поучавање и учење што више индивидуализују и персонализују, да ученику омогуће релативно самостално и самоиницијативно учење, усклађено са друштвеним и општим задацима наставе, да подстичу сопствено стваралачко мишљење ученика и признају оригиналност његове личности, да потпомажу његове хобије, жеље и потребе иако оне немају општи значај" (Поткоњак, Шимлеша, 1989: 265).

Бројни страни и домаћи аутори различито су приступали појмовном одређивању индивидуализоване наставе.

Јован Ђорђевић у часопису *Настава и васпитање* (1979) наводи неколико дефиниција индивидуализоване наставе коју су дали страни аутори. Тако, на пример, француски психолог А. Пијерон (Henri Piéron, 1973) сматра да је индивидуализација педагошки поступак који, насупрот фронталној настави, дозвољава сваком ученику у разреду да у једном временском периоду, више или мање дугом, обавља индивидуални рад који је сам одабрао или му га је одредио наставник, а који одговара његовим стварним могућностима. Амерички аутори Гејд и Берлинер (Gadge, Berliner, 1975) под индивидуализованом наставом подразумевају прилагођавање наставних садржаја, задатака, материјала за учење и наставних метода појединачном ученику или мањој групи ученика са заједничким карактеристикама. Професор Ђорђевић издваја и дефиницију руског аутора Кирилове, која под индивидуализацијом подразумева систем метода и организацију наставних процеса усмерених на одређени тип личности (Е. Ју. Кирилова, 1994).

Према Роберту Дотрану, "индивидуализовани рад се не састоји у томе да сви раде индивидуално исти посао, већ да се за сваког бира посебан рад који му одговара" (Dottrens, 1962: 27). Он истиче да на индивидуализовани рад не треба гледати као на циљ већ као на средство које треба да се употреби у комбинацији са другим средствима како би се омогућио нормалан развој детета. "Једино индивидуализована настава може да води рачуна о разликама у интелигенцији деце у једном истом разреду, о способностима појединца, о његовом ритму и варијацијама у раду, о његовим афективним реакцијама, о преморености и о свим личним чиниоцима који утичу на његову активност и на његово понашање у школи" (Dottrens, 1962: 28). Такође, индивидуализована настава значи и стварање услова у настави да сваки појединац изучава наставну грађу на начин који њему најбоље одговара.

Домаћи аутори на сличан начин одређују појам индивидуализоване наставе.

Тако, на пример, П. Мандић сматра да " индивидуализована настава садржи такво планирање, организацију и реализовање наставног програма свакодневних секција и целокупне васпитно-образовне делатности које уважава интересовања, потребе и могућности сваког ученика, максимално развија њихове снаге и способности и обезбеђује услове за стваралачко укључивање у наставне процесе" (Мандић, 1987: 68).

Јован Ђорђевић одређује индивидуализовану наставу као " оријентисање на реалне типове ученика, узимање у обзир разлика међу њима, усклађивање и варирање метода и поступака педагошког деловања према тим разликама, помоћ ученицима да напредују

према властитом темпу и могућностима" (Ђорђевић, 2009: 676). Према томе, реч је о прилагођавању дидактичких поступака могућностима ученика, при чему се узимају у обзир њихове индивидуалне одлике и способности, као и подстицање креативности у циљу комплетног развоја њихове личности.

"Индивидуализована настава је дидактичка организација васпитно-образовног рада у којој се наставни захтеви усклађују са индивидуалним способностима и карактеристикама у развоју и раду ученика" (Вилотијевић, Смиљковић, Јањић, Стошић, 2008: 5). Група аутора сматра да се ова врста наставе великим делом темељи на самосталном раду и учењу ученика, као и на континуираном праћењу и вредновању њиховог рада, тако да у значајној мери утиче на развијање активности, самосталности и креативности.

Из наведених дефиниција домаћих и страних аутора можемо закључити да готово сви појам индивидуализоване наставе схватају на исти начин и дефинишу га, уз одређене специфичности, веома слично. Дакле, сагласни су у ставу да индивидуализовану наставу треба посматрати у контексту педагошких иновација као врсту наставе којом се наставни садржаји, методе, средства тј. дидактички поступци уопште, прилагођавају индивидуалним карактеристикама и могућностима сваког појединачног ученика или групе ученика са сличним одликама и способностима, како би се допринело максималном развоју њихових снага, могућности и креативности. Ова врста наставе подстиче ученике на већу активност и самосталност у раду будући да је "учење, у својој основи, индивидуалан стваралачки чин и процес" (Продановић, Ничковић, 1985: 392), те веома позитивно делује на развој њихове креативности. Осим тога, она омогућује да свако напредује темпом који њему одговара.

1.4. Историјски развој идеје индивидуализоване наставе

Класична разредна настава са свим својим недостацима условила је појаву нових идеја којима би се допринело њиховом отклањању или ублажавању. Идеја о индивидуализацији наставе и учења обликовала се као противречност традиционалној настави у којој се свим ученицима, независно од њихових индивидуалних карактеристика, приступало на исти начин. Стога су бројна научна истраживања у области педагогије и психологије крајем деветнаестог и почетком двадесетог века указивала на потребу индивидуализације наставе, односно на потребу диференцијације садржаја, метода и облика рада

у процесу реализације васпитно-образовног рада. Неки педагози су на значај примене ове врсте наставе указивали још од периода увођења разредно-часовног система.

Когнитивне теорије су у теоријском смислу утемељиле идеју о индивидуализацији наставног процеса. Оне полазе од сазнања да је, у зависности од менталних структура ученика, претходних ученичких знања и начина савлађивања нових појмова, неопходно организовати васпитно-образовни процес. "Ученици нису једнаки – немају ни иста предзнања, ни једнако изграђене менталне структуре" (Лазаревић, 2005: 49).

Познато је да су се још у првим античким школама за децу робовласника организовали најранији облици индивидуализације. Кроз читав средњи век настава за децу из богатих племићких породица изводи се на принципу "један учитељ-један ученик". Овакав облик наставног рада садржао је и елементе индивидуализације, будући да је наставник задатке одмеравао према могућностима и динамици напредовања ученика.

Међутим, развој производних снага у условима буржоаског друштвеног уређења, постепено повећава потребу за повећањем броја образованих људи и, с тим у вези, стварањем разреда са великим бројем ученика што је карактеристично и за школу данашњице. У таквим условима све се више прибегава примени фронталног облика рада. То, међутим, не значи да се од идеје о индивидуализацији васпитно-образовног рада у потпуности одустало. Напротив, чак је и сам творац разредно-часовног система наставе, Јан Амос Коменски, указивао на значај и потребу прилагођавања садржаја, метода, облика рада и, уопште дидактичких принципа, индивидуалним могућностима сваког појединачног ученика.

Прве озбиљније напоре да се индивидуализована настава уведе у наставну праксу учинио је амерички истраживач Серч 1894. године, а значајан допринос развоју ове идеје дали су Брук и његова ученица Хелен Паркхерст у оквиру Далтон плана. Европски истраживачи су, такође, настојали да на разне начине конкретизују идеју индивидуализације наставе: Декроли (Декроли игре), Сикингер (манхајмски систем), Клапаред (школа по мери), Монтесори (Монтесори систем), Петерсен (Јена план) и други (Мандић, 1987). Истакнути швајцарски педагог Роберт Дотран је врло детаљно и студиозно разрадио индивидуализовану наставу.

Јован Ђорђевић наводи да је после Првог светског рата "индивидуализација постала потреба великих размера, као последица демократизације школе која је водила убрзаном повећавању броја ученика што је неминовно водило, у одговарајућој мери, нивелисању њихове индивидуалности" (Ђорђевић, 2009: 675). До краја двадесетог века, као и на почетку новог, све се више радило на експерименталном потврђивању значаја реализације

идеје о индивидуализацији наставног рада. Па ипак, искуства непосредне наставне праксе показују да индивидуализована настава има врло ретку примену у настави.

1.5. Диференцијација као основ индивидуализације

Већ смо споменули да су бројна истраживања из области психологије и педагогије рађена крајем деветнаестог и почетком двадесетог века, указала на неопходност напуштања идеје о суштинској једнакости свих ученика истог хронолошког доба, на којој се темељи садашња концепција наставе, по моделу Коменског. Разлог је, између осталог, и чињеница да су наставни садржаји, предвиђени наставним планом и програмом за одређени разред неким ученицима претешки, док су другима исувише лаки. Због тога се ниједна од ових категорија не стимулише у развоју и стицању неопходних знања. Велика заблуда је и веровање да постоји такозвани "просечни ученик", јер "нема поновљивих појединаца" (Вилотијевић, 2008: 211). Ученици истог разреда нису хомогена група ни у једном аспекту свога развоја, шта више, веома се разликују. Те разлике се могу манифестовати у физичким својствима, у менталним способностима ученика, у знањима, али постоје и разлике међу ученицима истих општих способности. Неопходно је прибегавати диференцијацији како би се те неједнакости максимално ублажиле.

Младен Вилотијевић истиче неколико категорија обележја која могу чинити основу за диференцијацију: социопсихолошке одлике (ту спадају моралне особине, интересовања, социокултурно порекло, склоности), когнитивне одлике (знања, умења, навике), психолошка својства као што су мишљење, закључивање, памћење, и као последњу категорију наводи физиолошке одлике (пол, узраст, здравствено стање) (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008: 59).

Према томе, диференцијација, на којој се темељи индивидуализација, подразумева класификовање, односно, разврставање ученика на основу њихових социјалних, сазнајних, психолошких и физиолошких одлика. Међутим, диференцијација значи и "груписање ученика по неким сличним или идентичним обележјима као што су способности, претходно стечена знања, интересовања, темпо учења, ставови према учењу и спремност ученика за учење" (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008: 60). У том смислу, она је кључни чинилац или основ индивидуализације.

Постоји спољашња и унутрашња диференцијација. Спољашња диференцијација подразумева “ размештање ученика у хомогене разреде или групе на основу способности, знања или неких других одлика” (Вилотијевић, 2007: 60). Дакле, формирају се хомогене и групе сачињене од најспособнијих ученика како би се подстицао њихов даљи развој. " То је класно-буржоаска концепција наставе, јер тежи да од способних ученика створи извор за обнављање руководеће елите у друштву" (Продановић, Ничковић, 1985: 393). Оваква диференцијација се, међутим, не примењује у нашим школама јер показује извесне негативне импликације, у смислу смањивања динамике и интеракције у групи. Са друге стране, формирање одељења повишеног нивоа може условити појаву одређених васпитних проблема јер су у таквом одељењу мање способна деца у подређеном положају у односу на изразито талентоване и успешне ученике, што значи да може доћи до социјалне дискриминације. То, међутим, не значи да од диференцијације треба одустати, већ је потребно наћи праву меру приликом њене организације и спровођења.

Када се говори о унутрашњој диференцијацији, "она подразумева структурирање садржаја, захтева и задатака који се заснивају на поштовању различитих способности, претходних знања и других својстава ученика интегрисаних у заједничке групе" (Вилотијевић и Вилотијевић, 2007: 62). На основу овога закључујемо да су одељења састављена од ученика који се разликују по способностима и другим одликама, односно, нису хомогена. Унутрашња диференцијација задатака доприноси остваривању захтева које поставља индивидуализована настава, задржавају се природне, хетерогене наставне групе које делују повремено и краткотрајно. Груписање се обавља спонтано и на основу интересовања. Значајна одлика ове врсте диференцијације је и достизање личног максимума у развоју. Стога је у што већој мери треба спроводити у наставној пракси. У односу на спољашњу, унутрашња диференцијација обезбеђује постојање једне здраве средине у којој ће се сви ученици пријатно осећати и напредовати у учењу.

1.6. Индивидуалне разлике међу ученицима

Да би наставник могао да прибегне индивидуализацији наставног процеса неопходно је да добро познаје индивидуалне карактеристике својих ученика. Истакли смо да су педагогија и психологија путем бројних истраживања указивале на потребу за индивидуализацијом наставе будући да је установљено да се ученици истог календарског

узраста међусобно веома разликују по физичким и менталним способностима, као и по општим способностима и знањима. Организација наставе по моделу Коменског у коме се наставни садржаји припремају према "просечном ученику" који је заправо само илузорни појам, будући да нема истих ученика, већ је сваки ученик једнак самом себи, није се показала ефикасном и функционалном. Дакле, ученици истог разреда нису хомогена група ни у једном сегменту свога развоја. Напротив, они се веома разликују, а задатак наставника је да те неједнакости уочи и да у складу са тим прилагођава наставу индивидуалним могућностима ученика.

Битан предуслов добро организоване индивидуализоване наставе јесте познавање индивидуалних разлика међу ученицима. Оне се могу манифестовати у физичким својствима, у менталним способностима, општим и посебним способностима за учење појединих предмета, у интересовањима, претходним знањима и искуствима, степену мотивисаности, изграђености радних навика и другом (Продановић, Ничковић, 1985: 394).

Када говоримо о физичким разликама, оне су категорија која се најлакше може процењивати будући да је физичка својства могуће учити и без неких специјалних мерења и провера. Те разлике могу бити велике и веома изражене. Ипак, много тежи задатак представља уочавање разлика у менталној развијености деце јер се морају спровести одређена мерења како би се утврдио степен неједнакости. Стога се прибегава разним техникама објективног мерења. Истраживања су показала да у менталној развијености деце истог хронолошког узраста постоје велике разлике. У том смислу, деца истог календарског узраста могу бити " на нивоу тог узраста, испод тог нивоа и изнад тог нивоа " (Вилотијевић, 2008: 212). Н. Мијановић истиче "да интелектуалне способности, иако веома битне, нису једини фактори од значаја за успјех индивидуе у школи. То, заправо, значи да и ученици скромнијег менталног склопа и инертнијег нервног система, могу успјешно извршавати школске обавезе, уз нужан услов да се оне прилагоде њиховим способностима, потребама и аспирацијама" (Мијановић, 2009:785).

И међу ученицима истих општих способности могу постојати значајна одступања. На то указује чињеница да сваки појединац рођењем стиче склоност за развијање одређених посебних или специјалних способности више од других. То могу бити говорне, музичке, ликовне, нумеричке способности, али у категорију посебних може се уврстити и способност логичког резонувања. Разлике у погледу свих наведених способности могу бити изузетно велике. На пример, разлике у памћењу ученика готово истоветних интелектуалних могућности могу се кретати чак до пет узрасних година, што свакако није занемарљиво.

Последња категорија односи се на разлике у знањима којима ученици истог хронолошког узраста располажу. Ове разлике могу бити веома значајне и релативно се лако могу учити. Већ на основу провере усвојеног градива коју наставник редовно спроводи, могуће је установити степен или ниво знања којим сваки појединачни ученик располаже. Ова чињеница, такође, указује на неопходност индивидуализације наставног процеса.

Као прва етапа на путу индивидуализације наставе, идентификација индивидуалних разлика међу ученицима врши се на више начина. Ничковић и Продановић наводе следеће облике идентификовања:

- "помоћу наставниковог посматрања и праћења развоја ученика и докумената које наставник води у том циљу као нпр. ученички досије, белешке, протокол;
- на основу писмених и усмених облика изражавања ученика као нпр. писмени задаци, домаћи задаци, писмене вежбе, предмети у практично-техничкој делатности и друго, и
- помоћу инструмената објективног вредновања као што су тестови знања и извршења, тестови различитих способности, скале тестова, скале преференција, упитници, инвентари радних навика, интервју и друго" (Продановић, Ничковић, 1985: 394).

Врло је важно да се осим података о школским, прикупе и подаци о нешколским чиниоцима који могу утицати на идентификацију индивидуалних разлика. Ту спадају материјални и економски услови у којима дете живи, породичне прилике, степен образовања родитеља, друштвено окружење и друго. Сви ови фактори морају се узети у обзир приликом процењивања, зато што њихов утицај на развој комплетне личности детета може бити изузетно велики, у неким случајевима чак и пресудан.

Да би се индивидуализација наставног рада успешно реализовала, неопходно је пратити и вредновати знања и друге карактеристике и вредности ученика у континуитету. То подразумева константно прикупљање података о знањима ученика, о њиховим радним навикама, о социјалним и другим условима у којима живе и раде, о њиховим способностима, потребама и интересовањима... Према томе, узимају се у обзир не само субјективне могућности, већ и објективни услови у којима ученици егзистирају. У циљу успешне индивидуализације задатака и формирања засебних ученичких група унутар одељења, у литератури се наводи неколико врста проверавања које је неопходно спроводити.

Проверавање на почетку школске године организује се у намери да се установи ниво претходних знања ученика. Овим проверавањем се утврђује у којој мери су ученици

савладали наставно градиво које су обрађивали у току претходне школске године и колико су успешни у систематизацији и примени стечених знања у непосредној наставној пракси, али и у животу уопште.

Текуће проверавање знања врши се приликом обраде сваке нове теме и спроводи се са циљем да се утврди какав је степен усвојености појединих делова наставног програма од стране ученика. И код овог вида провере, могуће је издвојити ученике који лакше, односно теже савладавају градиво које је предвиђено наставним планом и програмом, што опет представља битан услов за индивидуализацију.

Како би се утврдио степен повезаности претходно стеченог и новог градива, практикује се поновно проверавање које треба да буде тематско, а да би се установило како ученици повезују структурне елементе у оквиру једне шире тематске целине прибегава се периодичном проверавању.

На крају сваког тромесечја, полугодишта или школске године примењује се сумарно проверавање ради сагледавања знања и вештина стечених у свим етапама наставног рада.

Последњи облик провере чини комплексно проверавање које се спроводи са циљем да се установи у којој мери су ученици оспособљени да интегришу знања из различитих наставних предмета и примењују их у пракси (Вилотијевић, 2008: 213).

Све наведене врсте провера организује и реализује наставник који мора бити упознат са начинима спровођења и ефектима примене истих. На тај начин он обезбеђује својеврсну базу података која ће послужити као основ за успешну индивидуализацију наставног процеса, јер квалитетно изграђује слику о сваком појединачном ученику.

1.7. Улога наставника и ученика у процесу индивидуализације

Један од основних задатака савременог школског система јесте модификовање улоге наставника и ученика у процесу реализације наставе. У концепцији традиционалне наставе позиција наставника је доминантна у односу на положај ученика чија је функција углавном пасивна. Наставник је тај који бира наставне садржаје, одређује њихов обим и тежину, одређује методе, облике и средства који ће бити коришћени на часу, диктира темпо којим ће се реализовати настава, објашњава, поучава, формира ставове и мишљења... У таквој атмосфери, наставник не допушта ученику да развија своју самосталност,

самокритичност, креативност, а у извесној мери ограничава и развој стваралачког мишљења и закључивања. Очигледно је да овакав приступ негативно утиче на правилно формирање личности ученика и зауставља њихов психо-физички развој. Осим тога, не уважавају се индивидуалне разлике међу ученицима, већ се настава организује према тзв. "просечном ученику".

Све то указује на чињеницу да је неопходно улогу наставника сместити у оквире умереног ангажовања и на тај начин створити услове за појачану активност ученика. У том смислу, реформа образовног система инсистира на примени иновативних модела наставе који претпостављају правилно усаглашавање улога наставника и ученика у наставном процесу. Дакле, у погледу ангажовања на часу, ученик добија све значајнију функцију.

Ниво остваривања индивидуализације наставе и начин на који се у наставној пракси спроводи условљен је низом чинилаца, а један од најзначајнијих односи се на улогу наставника. Како би могао приступити индивидуализацији наставног процеса, наставник мора овладати одговарајућим особинама и вештинама. Тако на пример, П. Јанковић таксативно наводи особине наставника које би биле предуслов успешне индивидуализације наставе. То су:

- "познавање природе и суштине појединих модела индивидуализације наставе
- компетенције наставника
- иновативност и креативност наставника
- комуникативне способности наставника
- познавање ученика и
- задовољавање одговарајућих материјално-техничких услова" (Јанковић, 1998: 46).

Када говори о степену индивидуализације наставног процеса, Јанковић сматра да он у великој мери зависи "од нивоа дидактичко-методичке и стручне оспособљености учитеља, односно од његове стручне компетентности (Јанковић, 2000: 208). Под појмом компетенције Ђ. Ђурић подразумева "одређене способности, знања, вештине, искуство и вредности које чине оспособљеност појединца да успешно извршава појединачне задатке и улоге" (Ђурић, 2009: 901). Постоји читав низ особина које наставника чине компетентним или некомпетентним за руковођење процесом индивидуализације, као нпр. способност познавања индивидуалних и групних карактеристика ученика, стваралачко мишљење, комуникативне способности, добра упућеност у структуру и обим наставних садржаја, способност примене различитих облика индивидуализације, способност примене информационе технологије и многе друге.

Други значајан предуслов успешне индивидуализације наставе јесте иновативност и креативност наставника, а то подразумева прихватање и организовано спровеђење иновација од стране наставника. В. Митић говори о неколико типова наставника који усвајају иновације у зависности од темпа прихватања. Тако постоје иноватори, рани усвајачи, претходници, потоња већина и оклеваоци (Митић, 1999). Када говоримо о креативности наставника, ваља напоменути да од његове креативности у великој мери зависи и креативност ученика, односно одсуство креативности наставника резултира некреативношћу ученика.

Ако се индивидуализација наставе посматра са становишта комуникацијско-интеракцијских односа можемо рећи да су развијене комуникативне способности наставника, а ту спадају развијена општа способност, способност вербалне и невербалне комуникације и емпатичност, значајан фактор успешне индивидуализације наставе. Савремена настава инсистира на двосмерној комуникацији у којој, осим наставника, учествују и ученици.

Нема индивидуализације наставе без познавања индивидуалних карактеристика ученика. Ту се мисли на интелектуалне и когнитивне способности, постигнућа ученика, развијеност радних и вољних навика, степен мотивације, истрајност и самосталност у раду, склоност ка одређеној наставној области и др. Да би наставник могао да уочи све расположиве индивидуалне капацитете сваког појединачног ученика, потребно је да овлада важнијим техникама упознавања ученика као што су: тестирање, анкетирање, посматрање, разговор са учеником или родитељима, увид у ученички досије и др.

Anderson (2002: 5), говорећи о улози и функцијама наставника у савременој у односу на традиционалну организацију наставе, увиђа да традиционална оријентација подразумева наставника који:

- поставља питања
- преноси знања
- користи традиционална наставна средства
- углавном примењује монолошку и дијалошку наставну методу
- не добија благовремену повратну информацију
- мање је активан у току израде припреме за час и
- знатно је активнији на часу у односу на ученике.

Насупрот традиционалној, савремена оријентација наставе подразумева наставника који:

- подстиче ученике да постављају питања

- је тренер и фасилитатор (особа која олакшава ученицима)
- се труди да самостално креира изглед наставне јединице
- углавном примењује хеуристичку методу и методу стваралачког рада ученика
- добија благовремену повратну информацију
- је активнији и креативнији у припремању за час и
- мање активан у односу на самосталну стваралачку активност ученика.

Савремена настава претпоставља и одговарајуће материјално-техничке услове који морају задовољити потребе свих учесника наставног процеса. То укључује и употребу разноврсних образовних медија чиме се квалитет стицања знања подиже на један виши ниво. У процесу индивидуализације наставе посебно место заузима савремена образовна технологија чија се улога исказује кроз "цјелисходан избор и синхронизовано комбиновање различитих техничких уређаја за наставу, рад и учење; обезбјеђење разноврсних извора знања; кориштење интернета и других мултимедијалних пакета за учење, примјерених потребама њихових корисника, а чијом се употребом не омета рад других група и појединаца, који користе заједничку учионицу" (Мијановић, 2009: 797). Улога наставника се; између осталог, огледа и у правилном одабиру оних образовних технологија које имају најефикаснију дидактичко-методичку вредност.

Савремени наставни токови иницирају модификовање улоге наставника, али то истовремено подразумева и измењену функцију ученика у наставном процесу. Према томе, ова два наставна чиниоца међусобно се условљавају, те тако са променама у понашању и уопште степену ангажовања наставника на часу, настају и промене у активностима самих ученика. Anderson (2002: 5), даје компаративни преглед улога ученика у традиционалној и савременој организацији наставе и каже да традиционална оријентација подразумева наставу у којој:

- комуникација на часу полази само од наставника
- преовлађује крута дисциплина са примесима досаде
- нема ученичких питања
- нема мотивације за истраживањем
- у раду на часу учествује мали број ученика, углавном истих и
- ученички одговори су у складу са очекиваним реакцијама.

Савремена оријентација инсистира на таквој организацији наставног рада у којој:

- комуникација на часу полази и од наставника и од ученика
- влада дисциплина настала услед заинтересованости за градиво

- су присутна ученичка питања у свим деловима часа
- је присутна мотивација и већа мисаона ангажованост ученика
- у раду на часу учествује већи број ученика и
- ученички одговори су спонтани и осликавају лични доживљај наставног садржаја.

Можемо закључити да савремена оријентација много више пажње посвећује самом ученику, настојећи да квалитетно осмишљеним моделима рада пробуди његов истраживачки дух и пажњу, да га подстакне на самосталну активност, што доприноси развоју логичког мишљења и закључивања, односно функционалној употреби стечених знања.

1.1. Етапе у организацији индивидуализоване наставе

Организација индивидуализоване наставе не разликује се суштински од осталих врста наставе. Дакле, и она пролази кроз три основне етапе: припремну, оперативну и верификативну.

У припремној етапи врши се идентификовање нивоа и структуре знања и осталих индивидуалних обележја релевантних за успех у учењу ученика. Потом се бира облик индивидуализације и израђују се одговарајући дидактички материјали за рад са ученицима, што зависи од опремљености школе и могућности наставника. Такође, планирају се извори знања које ће ученици користити, као и сама организација часа.

Друга етапа подразумева самостално решавање задатака од стране ученика који су припремљени према њиховим могућностима. Овде је јако значајна улога учитеља који треба правилно да надахњује и усмерава рад ученика.

У последњој, верификативној фази, спроводи се саопштавање постигнутих резултата које су ученици током самосталног рада постигли, уносе се подаци у тзв. кумулативну евалуативну документацију о праћењу и вредновању индивидуалног рада ученика. На тај начин стиче се увид у резултате рада сваког појединачног ученика.

1.8. Облици примене индивидуализације у настави

У оквиру припремне етапе организације индивидуализоване наставе учитељ се опредељује за одговарајући облик индивидуализације имајући у виду конкретну ситуацију у којој се учење обавља, као и расположивост наставних средстава и материјала за рад. Како би се одлучио за примену одређеног облика индивидуализације, од самог учитеља се очекује да најпре објективно процени сопствене могућности не би ли реализација оваквог задатка била успешна, да добро познаје своје ученике и разлике које постоје међу њима, као и све начине и могућности у индивидуализацији наставног рада и тиме створи услове за њену адекватну и ефикасну примену.

Бројни аутори дају различите класификације облика индивидуализације. На основу постојећих класификација облика индивидуализације код већине аутора и на основу сазнања која пружа наставна пракса, најчешће примењивани видови индивидуализације били би:

- индивидуално планирана настава;
- настава на више нивоа тежине;
- индивидуализација наставе помоћу наставних листића;
- индивидуализација применом програмиране наставе;
- индивидуализација наставе кроз групни рад;
- допунска и додатна настава;
- индивидуална наставникова инструкција;
- диференцирано излагање наставног градива и
- индивидуализовани домаћи задаци.

1.8.1. Индивидуално планирана настава

Индивидуално планирана настава, као што и сам назив говори, подразумева планирање и реализовање унапред припремљених програма учења за сваког ученика. Како би се приступило изради оваквих програма, неопходно је најпре узети у обзир све оне компоненте које сачињавају комплексну личност ученика. Ту се мисли на обим знања ученика, брзину учења, његове радне навике, потребе и интересовања, психо-физичке

способности, али и на породичне и социјалне услове у којима ученик живи и ради. Наравно, и елементи као што су мотивација, оспособљеност за самостални рад, могућност мисаоне активизације, ниво информисаности из садржаја одређених наставних јединица, техничка опремљеност саме школе,... значајно утичу на израду индивидуалног програма рада који се прилагођава могућностима сваког појединачног ученика. Сам програм састоји се од задатака које ученици треба да ураде. Садржаји су углавном распоређени по утврђеном логичком реду у оквиру одређених тема и предмета. Такође, врло прецизно и јасно су дефинисани циљеви и задаци и то најчешће у виду захтева. Индивидуално планирана настава се реализује на тај начин што ученици самостално раде, док је наставник у улози организатора (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008: 65). Примена овог облика индивидуализације значи велики напредак у трагању за могућим начинима прилагођавања наставе појединцу.

1.8.2. Настава на више нивоа тежине

Традиционални концепт наставе претпоставља подешавање наставе према тзв. "просечном" ученику. Будући да је став већине методичара, дидактичара, педагога и свих који се баве наставом и могућностима њене организације да тако дефинисана категорија ни у ком случају не може бити прихваћена нити може егзистирати у савременом систему образовања и васпитања, прибегава се организацији и извођењу наставе у којој су садржаји диференцирани. Најчешће се такав облик индивидуализације наставног рада базира на изради задатака на три нивоа сложености, а по потреби се могу креирати и задаци на више нивоа тежине. Треба рећи да се на овај начин не остварује потпуна индивидуализација будући да захтеви нису прилагођени сваком појединачном ученику, већ групи ученика чије су способности приближно једнаке. Према томе, ова настава се заснива на претпоставци да у једном одељењу постоје три категорије ученика које се одређују на основу степена њихових способности и индивидуалних потреба и интересовања: 25% натпросечних, 25% исподпросечних и 50% просечних ученика. Задаци за ове три категорије се разликују у зависности од нивоа оспособљености ученика за решавање истих. Унутар сваке групе задатака по тежини, задаци се распоређују поступно (од лакших ка тежим) и систематично (према њиховој логичкој структури и повезаности). Сваки задатак или вежба се ради у три варијанте, а то су лакша за слабије, тежа за просечне и најтежа за

изнадпросечне ученике. У оквиру рада ових група које решавају задатке различитог нивоа тежине, дозвољено је да ученици слободно решавају и задатке који припадају вишем нивоу, јер свака варијанта припремљених збирки задатака садржи и по неколико задатака из других варијанти. На тај начин превазиђен је један од недостатака овог облика индивидуализације наставе, да је свака група ученика ограничена на решавање задатака припремљених само за ту групу, без могућности да се опроба у решавању задатака који припадају тежој категорији. Тиме се у одређеном смислу обезбеђује напредовање ученика у складу са њиховим могућностима.

Индивидуализација наставе, с обзиром на тежину задатака, најуспешније се може применити када се утврђује или понавља одређени наставни садржај. Подразумева се да ученици раде самостално, чиме се обезбеђује њихово интензивније мисаоно активирање. Они се сами распоређују у одговарајућу категорију бирајући и решавајући задатке одређеног нивоа тежине. "Приликом употребе задатака на три и више нивоа потребно је ученике мотивисати да развијају своје способности, да буду активни цео час, односно да након решених задатака првог нивоа прелазе на следећи ниво сложености. На тај начин није потребно ученике разврставати у хомогене групе, а они ће бити све време часа мисаоно ангажовани" (Лазаревић, 2005:54). То представља једну од значајнијих предности овог облика индивидуализације.

1.8.3. Индивидуализација наставе помоћу наставних листића

Наставни листићи или наставни фишеи (од француске речи *fiche* што значи картон, лист, цедуља), један су од најчешће примењиваних облика индивидуализације наставног рада. Швајцарски педагог Роберт Дотран, који је дао најпотпунију теоријску разраду наставних листића, сматра да су они "једна проста техника за индивидуализацију наставног рада" (Dottrens, 1962: 7). Када каже проста, аутор свакако нема намеру да умањи вредност и значај примене ове технике, већ жели да укаже на једноставност када је њена реализација у питању. Двадесетшестогодишње искуство експерименталне школе у Мајлу, које Дотран описује у књизи *Индивидуализована настава*, потврђује двоструку функцију примене наставних листића, а то су ефикасност и једноставност.

Наставни листић је, заправо, картон димензија 20 пута 12 са задацима и инструкцијама за њихово решавање. У склопу листића налазе се и решења постављених задатака,

тако да ученик може добити повратну информацију о тачности свога рада. Листић садржи задатке који су предвиђени за самосталан рад сваког појединачног ученика. Рад се одвија индивидуално и ученици раде темпом који њима одговара. Притом, добијају потребне информације и упутства за рад. На листићима се могу наћи допунски задаци за продубљивање знања и информације о другим изворима знања и за коришћење шире литературе. Листићи су сврстани у серије које представљају другачију варијанту по тежини. Код овог облика индивидуализације поштује се правило да ученик или група ученика добије диференциране задатке који су распоређени по тежини, од лакших ка тежим, чиме се уважава принцип систематичности и поступности. Док ученици самостално раде на наставним листићима, наставник их обилази, прати њихов рад и пружа помоћ, уколико за тим постоји потреба. По завршетку рада, приступа се провери урађеног и вредновању постигнутих резултата. Наставне листиће је пожељно практиковати након сваког краћег наставног периода.

Мори (Могі, 1959) наводи да садржај наставног листића треба да поседује следеће елементе:

1. увод у задатак који углавном полази од неке ученицима познате и интересантне животне чињенице;
2. информације о неопходним материјалима и изворима за проучавање;
3. откривање важних чињеница на основу проучавања извора;
4. резимирање и проверу стеченог знања и
5. допунска вежбања.

Продановић и Ничковић наводе да, у зависности од садржаја задатка и циља који желимо да постигнемо, задаци могу бити: са допуњавањем, подвлачењем, са могућношћу избора једног или више тачних одговора, задаци упоређивања, означавања, графичког решавања, проблемски задаци итд. (Продановић, Ничковић, 1985).

Постоји више врста наставних листића који се примењују у пракси, а у односу на индивидуалне могућности и резултате које ученици постижу њиховом применом, разликујемо следеће:

- листићи за допуњавање (надокнађивање) знања;
- листићи за бржи развој ученика;
- листићи за самостално учење и
- листићи за вежбање.

Листићи за надокнађивање знања су таква категорија наставних листића који се примењују са циљем попуњавања празнина у знањима ученика. Како би се надоместили

извесни недостаци у укупним постигнућима ученика, ови листићи су конципирани тако да од ученика захтевају улагање великих напора. Листићи за надокнађивање се најчешће примењују за обнављање наученог градива, као и исправљање одређених грешака које могу настати као последица погрешног разумевања обрађених наставних садржаја.

Листићи за бржи развој ученика намењени су ученицима који напредују бржим темпом. Они садрже питања и задатке који дубље залазе у одређени део градива и углавном су формулисани у облику проблемских задатака који подстичу појачану радозналост и мисаону активност ученика у току самосталног рада. "Листићи за развој омогућују увођење актуелних догађаја у наставу, излагање из уских оквира школског рада, изоштравање бистрине ученика и пружају прилику за хиљаде сазнања која представљају почетак културе ван поделе на одељке и ван школске класификације" (Dottrens, 1962: 63).

Листићи за самостално учење конципирани су тако, да поред постављених задатака, садрже и додатне информације које могу бити од великог значаја приликом савлађивања одређених сегмената градива. Ова врста наставних листића користи се у циљу усвајања најважнијих садржаја пређеног градива. И у овом случају, принцип систематичности и поступности игра значајну улогу будући да се у постављању задатака иде од познатог ка непознатог, односно од лакшег ка тежем. Овде се подразумева самосталан рад којим се долази до комплетних сазнања у склопу одређене наставне јединице.

Како би се раније стечена знања добро укоренила и обезбедила њихова практична примена, прибегава се примени листића за вежбање. У својој структури, ови листићи не садрже додатну информацију, већ само задатак са упутством за рад. Њима могу бити обухваћени различите области и аспекти наставног програма.

Када се конципирају и израђују наставни листићи било које врсте, увек се мора водити рачуна да задаци буду прилагођени индивидуалним карактеристикама сваког ученика, односно групе ученика са сличним способностима. У вези са тим, Младен и Нада Вилотијевић наводе да "листићи сами по себи, ако не садрже задатке примерене знању и способностима сваког ученика посебно, не обезбеђују индивидуализацију и нису ништа ефикаснији облик од традиционалне наставе" (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008: 66).

Радом на наставним листићима обезбеђује се рационализација наставног рада и пружа могућност ученицима да самостално раде и истовремено контролишу резултате свога рада. Све то повећава њихову мисаону активност. Поставља се питање да ли се већа ефикасност обезбеђује применом наставних листића које израђује тим стручњака у који могу бити укључени учитељи, педагози, психолози..., или оним листићима које припрема и израђује сам учитељ. Чињеница је да се наставним листићима које припрема

група стручњака доприноси већој економичности наставног рада, али такви листићи ипак нису прилагођени сваком појединачном детету. Са друге стране, када учитељ сам израђује листиће, има у виду не само интелектуалне и сазнајне могућности својих ученика, већ и евентуалне тешкоће са којима се ученици могу сусрети током рада на њима. То се посебно односи на групу изнадпросечне и исподпросечне деце.

Како би се успешно сачинио наставни листић, неопходно је да учитељ буде оспособљен да, на основу специфичности у структури сваке личности и индивидуалних разлика међу ученицима, добро одреди обим и тежину задатака. Такође, у процес израде наставних листића мора бити укључена и сама школа тиме што ће одговарајућим материјалним средствима обезбедити услове за њихову израду.

Имајући у виду чињеницу да је лакше урадити наставни листић за индивидуални рад него за индивидуализовану наставу, пракса показује да се у нашим школама више прибегава овој првој варијанти листића. Израда листића за индивидуализовани рад захтева много више времена и труда јер се мора водити рачуна о свим поменутих компонентама.

1.8.4. Индивидуализација применом програмиране наставе

Од изума прве машине за учење (почетком педесетих година двадесетог века) па до данас, програмирана настава, као један од иновативних модела наставе, веома се прогресивно развија и због ефеката који се њоме постижу у подизању квалитета наставног рада, сматра се иновацијом од изузетног значаја. Као и сви иновативни модели наставе, и она се појавила у циљу превазилажења недостатака традиционалне наставе.

Програмирана настава подразумева "дидактички систем који је највише примио одлике кибернетике и теорије информација" (Продановић, Ничковић, 1985: 370). Ове две науке су је корисно обогатиле и допринеле њеном даљем усавршавању. Она је настала као резултат примене машина у учењу, али се у њеној основи налазе одређени програми који се могу користити и без машина. У том смислу, програмирана настава која се реализује помоћу машина за учење, представља само једну варијанту таквог учења.

Програмирана настава, осим високог степена рационализације и повећања ефикативности наставе, пружа и могућност оптималне индивидуализације рада. Индивидуализација се остварује не само у темпу учења, већ и у наставним садржајима и поступцима

њиховог усвајања. "Програмирана настава синтетизује основне карактеристике индивидуалне и колективне наставе" (Баковљев, 1985: 130). Својим специфичним распоредом наставног градива на мале логичке целине, она омогућује да сваки ученик напредује својим темпом у складу са личним способностима, радним навикама и мотивацијом (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008: 66). Продановић и Ничковић наводе да је програмирана настава "такав вид наставе у којој се наставно градиво на посебан начин логички структурира и даје ученицима у мањим, раније припремљеним деловима, које они усвајају самостално, поступно, идући корак по корак сопственим ритмом и проверавајући степен усвојености тих садржаја помоћу сталне и текуће повратне информације" (Продановић, Ничковић, 1985: 372).

Примена програмиране наставе подразумева самосталан рад и учење. Ученик је у прилици да самостално контролише исправност урађених задатака. Код ове врсте наставе, познавање претходно усвојеног градива предуслов је за разумевање новог. Стога је програм конципиран тако да, уколико ученик није успешно усвојио предвиђене наставне садржаје, неопходно је да се осврне на претходно градиво. Уколико је, пак, успешно савладао, програм га упућује да иде даље. У свим етапама рада у програмираној настави ученику се пружа повратна информација. То је њена значајна одлика.

Да би се урадио квалитетан програм за овај модел рада, потребно је улагање великог труда. Најпре је потребно издвојити све оно што је основно у наставном градиву, а то значи да треба елиминисати све оно што је мање битно. Издвојену грађу би требало логички структурирати, при чему се мора водити рачуна да се свако ново знање надовезује на претходна знања. Следећи корак подразумева раздвајање структурираног градива на мање целине које морају бити међусобно повезане и условљене. Да би ученици добили повратну информацију о успешности свога рада, програм мора садржати и решења задатака. То одређује да ли ће се ученик вратити корак уназад или ће наставити даље.

Када добију програм, ученици раде самостално, а време за које ће урадити постављене задатке је различито и зависи од њихових индивидуалних могућности. Дакле, сви ученици стижу до циља, али у различито време. Истраживања која су спровођена у циљу проучавања педагошких вредности програмиране наставе, показују да овај облик наставног рада "у великој мери изједначава децу у погледу капацитета учења" (Марковац, 1970: 46). То значи да ће на крају сви ученици постићи приближно једнаке резултате, али ће ученици који су интелектуално развијенији брже стићи до циља у односу на ученике са слабије развијеним интелектуалним могућностима.

Постоје две врсте програма у програмираној настави: линеарни програм у коме се ученици кроз градиво крећу праволинијски (линеарно) и разгранати програм који пружа могућност да се кроз градиво иде напред, али и бочно, лево или десно. Код линеарног програма, сваки ученик добија исте задатке и решава их истим редоследом. Он не бира један од понуђених одговора, већ га сам формулише, за разлику од разгранатог програма где му је омогућено да бира између више понуђених одговора. У овом случају, програм се савлађује од чланка до чланка различитим путевима. На питање да ли се потпунија индивидуализација постиже применом линеарних или разгранатих програма, Младен и Нада Вилотијевић предност дају разгранатим програмима будући да у њима "ученик решава задатке примерене својим могућностима" (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008: 67). Са циљем да се превазиђу недостаци ове две врсте програма, настао је трећи, тзв. комбиновани програм.

1.8.5. Индивидуализација наставе кроз групни рад

Групни облик рада базира се на подели разреда на неколико мањих група које тимски раде на решавању истоврсних или диференцираних задатака. Индивидуализација наставе применом овог облика рада обезбеђује се решавањем диференцираних задатака у оквиру група, при чему се задаци диференцирају према индивидуалним могућностима ученика. Осим диференцираних, за рад ученика по групама могу се припремити и задаци који су једнаки за све чланове групе. Такве групе морају бити хомогене у погледу општих способности, стечених знања и интересовања. То је веома тешко остварити, те се чешће прибегава формирању група које добијају диференциране задатке за самосталан рад. На тај начин ученици усвајају програмом предвиђене садржаје.

Значајна одлика групног облика рада јесте могућност социјализације. Човек је друштвено биће и као такво има потребу да се удружује са осталим члановима заједнице ради задовољавања основних егзистенцијалних и других потреба. У процесу интеграције са осталим члановима заједнице, човек све више развија и своју индивидуалност, односно наглашавају се индивидуалне разлике међу јединкама.

Многи методичари су мишљења да би групни облик рада требало примењивати у старијим разредима. Чињеница је, међутим, да атмосфера групног рада подстиче интелектуални и социјални развој ученика. Стога већина методичара сматра да би већ од

првог разреда основне школе децу требало постепено навикавати на рад у оквиру група и тиме их активно укључивати у наставни процес. Радом у групама остварују се богатији и конструктивнији контакти међу децом, развијају се динамичнији односи који доприносе појачаном ангажовању и постизању жељених резултата. Овакав облик рада омогућује и реализацију значајних васпитних задатака као што су развијање кооперативног духа, усмеравање пажње на заједничке проблеме, удруживање у циљу решавања проблема. Управо због тога групни рад подједнако погодује и отвореним и затвореним ученицима. Да би се постављени задаци успешно урадили, отворенији ученици морају се прилагодити потребама и циљевима читаве групе. Са друге стране, интровертни ученици се, радећи у групи, постепено ослобађају и постају отворенији за сарадњу.

Када је формирање група у питању, наставник мора водити рачуна о броју чланова сваке групе, као и о начину на који ће бити формиране. Формирање група условљено је укупним бројем ученика у одељењу. Најбитније је обезбедити здраву атмосферу у којој ће групе квалитетно радити на добро осмишљеним и припремљеним задацима прилагођеним свакој појединачној групи. Најоптималније је да група броји од пет до седам чланова. Група која има мањи или већи број ученика, није у могућности да испуни захтеве квалитетног усвајања знања. Број чланова група, такође, зависи и од узраста ученика. Тако, млађи ученици преферирају рад у већим групама, док старијим ученицима више одговара да раде у групама које броје три до четири члана. Тада су најпродуктивнији.

Наставни садржаји које треба обрадити, узраст и могућности ученика, као и просторне могућности којима школа располаже, условљавају начин на који ће групе бити формиране. У складу са тим, постоје такозване уметничке групе које се формирају на основу нивоа надарености ученика, радне групе које се формирају на основу различитих психо-физичких способности, као и групе које се заснивају на пријатељским односима чланова. Да би се ова трећа категорија група могла обликовати, неопходно је да прође извесно време како би се ученици боље међусобно упознали. "Увек када ученици у новој групној активности виде повољну прилику да испоље своје способности, знања, вештине и склоности, биће мотивисани да активно учествују у извршавању групних задатака" (Ђорђевић, 1985: 80).

Свака група би требало да има свог представника или вођу који ће организовати и усмеравати рад осталих чланова у циљу решавања постављених задатака. То, међутим, не мора бити обавеза или услов да би групе могле успешно функционисати. У читавом процесу организације и реализације групног облика рада, највећа одговорност је на наставнику који мора водити рачуна о свим поменутих факторима. Његов превасходни

задатак састоји се у пружању правовремене помоћи ученицима, уколико за тим постоји потреба, у подстицању и усмеравању пажње ученика на решавање постављених задатака. Такође, од наставника се очекује да поспешује развијање сарадничких односа и социјализације унутар група, али и да подстиче такмичарски дух међу самим групама. У том смислу, док групе раде на решавању задатака, не треба од ученика захтевати потпуну тишину будући да је неопходно да остваре међусобну комуникацију како би се дошло до заједничког одговора. У томе и јесте суштина групног облика рада.

Након завршеног рада, следи извештавање сваке појединачне групе о резултатима. У оквиру ове фазе, представник сваке групе презентује резултате свога рада. Притом је неопходно укључивати и остале групе ради евентуалног исправљања или допуњавања датих одговора. Ту координацију треба да обавља наставник. Он треба да усмерава чак и здраву расправу ученика, да их подстиче да објашњавају своје ставове и мишљења. Стога Вилотијевић сматра да су предности групног облика рада управо у томе "што он омогућује да дође до непосредног разговора (расправе) између ученика" (Вилотијевић, 1999: 187). Али, и не само то. Када је применимо у групном облику рада, "индивидуализација нам омогућује да се са децом расправљамо, дискутујемо, експериментишемо, постављамо различите задатке и питања, затражимо решавање проблема, да радимо са појединцима посвећујући им више пажње, упознајући њихове жеље, могућности, предности или слабости. Ученици у групном раду слободно излажу своје идеје и своје мишљење упоређујући их са другима, сличнима себи, али и различитима, па увиђају сопствени развојни ниво" (Ђукић, 1995: 97).

"Истраживања о вредностима групног рада, а и сама школска наставна пракса показују да рад у групи за поједине ученике представља значајан мотив (то је увек на изванредан начин непосредно доказивање себе) и да се самим тим повећавају укупни наставни и васпитни ефекти. Групни рад има, дакле, своје вредности и као облик диференцијације и индивидуализације под претпоставком да је уткан у општи систем наставног и васпитног рада" (Ђорђевић, 1985: 81). Према томе, овај облик наставног рада требало би чешће примењивати у пракси.

1.8.6. Допунска и додатна настава

Допунска и додатна настава су веома уско повезане са индивидуализацијом будући да се свака од ове две врсте наставе организује у складу са индивидуалним могућностима одговарајуће категорије ученика. Наиме, допунска настава се припрема и реализује за ученике који не постижу очекиване резултате у васпитно-образовном раду, односно који отежано и спорије уче од већине својих другова у разреду. На другој страни имамо додатну наставу која се организује за ученике који исказују изнадпросечне способности и висок ниво надарености, интересовања и потреба.

Оно што је заједничко овим врстама наставе, осим индивидуализације која је свакако незаобилазна, је неопходност континуираности у организовању и спровођењу оваквих облика наставног рада. Да би се постигли очекивани резултати, неопходно је да сами наставници буду добро припремљени за успешну реализацију допунске и додатне наставе. То би, пре свега, значило да морају бити оспособљени за адекватну процену нивоа знања, психо-физичких и других могућности ученика како би се направила добра селекција.

Када говоримо о допунској настави, ту је добра процена наставника од пресудног значаја. Већ на самом почетку, од њега се очекује да препозна ученике који имају потешкоће у савладавању и усвајању програмом предвиђених наставних садржаја. То је од посебног значаја, јер се детету на тај начин пружа могућност да у самом старту надокнади оно што је пропустило. Узроци за неуспех ученика могу бити бројни и разноврсни и могу веома неповољно утицати на комплетан психо-физички развој. "Индивидуалне тешкоће појединог ученика у усвајању градива повод су његову упућивању на додатни рад, па је логично да и сам рад буде у највећој мери индивидуализиран" (Мужић, 1962: 57). Дакле, на часовима допунске наставе потребно је остварити максималну индивидуализацију рада. То би подразумевало израду посебних програма за сваку сродну групу или сваког појединачног ученика. То је захтеван посао који изискује доста времена и напора. Подједнако захтеван и за наставника и за ученика који се подвргава овој врсти наставе.

"Функција допунске наставе није у стварању својеврсног микроколлектива групе ученика ради посебног васпитно-образовног третмана, већ је сврха рада и напора у допунској настави брже отклањање празнина и недостатака у знању ученика " у чијој основи је " поступак којим се индивидуализује процес учења" (Марић, 1973: 28). Према

томе, у примени допунске наставе кључну улогу има процес индивидуализације наставног рада, тј. прилагођавања садржаја, метода, облика и средстава могућностима ученика који поседују нижи ниво знања и способности. Једино се оваквим приступом може постићи да такви ученици надокнаде пропуштено у градиву и паралелно са осталом децом у одељењу прате и реализују наставу.

Додатна настава организује се и изводи са ученицима изузетних способности, склоности и интересовања. У циљу правилне идентификације оваквих ученика, неопходно је поћи од утврђивања општег успеха, односно коефицијента интелигенције. Такође, како би се избегла и најмања грешка у процени, треба прибегавати објективним начинима, а то су стандардизовани тестови: тестови знања, тестови личности, групни тестови способности, тестови специјалних способности и инвентари интересовања. У раду са обдареним ученицима посебно је важно да се дијагнозом упознају природа интересовања и праве склоности сваког појединог детета. Ово је неопходно због тога што обдарена деца показују склоност да се ангажују у свим школским активностима. Оваква деца постижу високе резултате у готово свим наставним предметима, а поред тога имају изразиту потребу за ангажовањем на компликованијим задацима него што им то по обичају данас школа пружа. Она поседују и стваралачке потенцијале, веома су комуникативна, самостална и лако се изражавају. Стога је битно правилно и пажљиво усмеравати испољена интересовања и склоности код овакве деце, јер је за формирање њихове личности важно да у себи изграде и задрже одлику усмерености на једно подручје рада.

Након утврђивања ко од ученика припада групи за додатну наставу, планом и програмом се предвиђају садржаји које треба обрадити на часовима ове врсте наставе. У неким деловима, програм мора бити заједнички за мању групу, али мора бити и конкретизован у зависности од интересовања и потреба појединих даровитих ученика. Дакле, рад са оваквом децом потребно је добро осмислити и перманентно обављати током целе школске године. Овакав рад у својој основи подразумева потпуну индивидуализацију, а то значи одмеравање задатака и садржаја према индивидуалним могућностима и потребама сваког даровитог ученика. Деца се ангажују на тежим и сложенијим задацима, од њих се очекује висок ниво знања и креативности, апстрактног и критичког мишљења.

Оно што организација рада у допунској и додатној настави прижа јесу значајне могућности за остваривање високог степена индивидуализације и повећање ефикасности наставног рада. Стога овакав начин рада треба користити као један од могућих облика индивидуализације.

1.8.7. Индивидуална наставникова инструкција

Основни предуслов за успешно спровођење индивидуалне наставникове инструкције јесте да учитељ добро познаје своје ученике, да препознаје њихове индивидуалне способности и разлике и да их уважава у процесу реализације наставних циљева и задатака.

Овај облик индивидуализације наставе се може користити у свакодневној наставној пракси и организовати у оквиру свих васпитно-образовних активности. Међутим, основни недостатак примене индивидуалне наставникове инструкције јесте што она у основи подразумева непосредност, а наставник истовремено ради са великим бројем деце, те у том смислу, за њу нема довољно времена.

Њена ефикасност долази до потпуног изражаја на часовима додатне и допунске наставе где учитељ ради са мањим бројем ученика, као и приликом савладавања читања, писања, сложених математичких операција..., где је индивидуална наставникова инструкција неизоставна у циљу пружања адекватне помоћи ученицима. Д. Марић појашњава и нуди пример како наставник може да индивидуално приђе ученику када се нпр. понавља и утврђује пређено градиво. Дакле, у току редовног усменог испитивања слабијем ученику поставља једноставнија и лакша питања, а напреднијем ученику сложенија и тежа. Уколико се догоди да ученик, услед неразумевања одређених термина и појмова, није у стању да одговори на постављено питање, учитељ може да му да краћа непосредна објашњења, док ученика који би желео да сазна више, може упутити на литературу или неки други извор знања (Марић, 1973: 13).

1.8.8. Домаћи задатак као облик индивидуализације наставе

Диференцирањем домаћих задатака који имају за циљ "да ученици развијају способност за креативан истраживачки рад, стичу радне и вољне навике, јачају смисао за самостално просуђивање и извођење закључака" (Смиљковић, Милинковић, 2010: 56), обезбеђује се виши степен индивидуализације наставног процеса.

Одмеравањем домаћег задатка према индивидуалним способностима сваког појединачног ученика, учитељ настоји да појачано утиче на развијање самосталности када је логичко мишљење и закључивање у питању. Осим тога, наставља се процес који је већ

започет и увелико се практикује на часу, тако да свако дете напредује у савлађивању наставних садржаја оним темпом који њему одговара.

Диференцирање домаћих задатака може се вршити с обзиром на садржај који ће ученици савлађивати, на обим и тежину захтева и ширину информације која се даје усмено или писмено. У литератури се углавном говори о три начина диференцирања домаћих задатака:

- усмено диференцирање, при чему се користе питања и задаци из уџбеника и приручника;
- писмено, при чему се припремљени задаци диференцирају у погледу садржаја, обима и тежине;
- комбиновано писмено припремљени задаци и вежбе са допунским усменим задацима, упутствима и објашњењима за поједине ученике или групе ученика.

Када говоримо о диференцијацији домаћих задатака у нашим школама, морамо рећи да се мали број учитеља опредељује за примену овог облика индивидуализације наставе, будући да он изискује њихову већу ангажованост и припремљеност. Најчешће се прибегава задавању домаћих задатака са истим захтевима за све ученике чиме се слабији ученици прекомерно оптерећују, док они бољи не добијају адекватан подстрек. Актуелизацијом и све већом применом индивидуализоване наставе као једног од многобројних иновативних модела, доприноси се и повећању потребе за диференцирањем домаћих задатака чиме се подстиче осамостаљивање и адекватно напредовање ученика.

1.9. Предности и недостаци индивидуализоване наставе

Адекватна примена индивидуализоване наставе омогућава развијање одређених особина личности ученика као што су самосталност и самоиницијативност, поспешује истраживачко и стваралачко мишљење и доприноси ефикаснијем искоришћавању интелектуалних капацитета ученика. Тиме што се у интерпретацији наставних садржаја полази од психо-физичких могућности сваког ученика, обезбеђује се да свако напредује оним темпом који њему одговара, чиме се повећава самозадовољство и ствара позитивна радна атмосфера у разреду. Осим тога, код ученика се развија позитиван однос према учењу и жеља за продубљивањем стечених знања. Младен и Нада Вилотијевић сматрају да "индивидуализована настава има низ вредних својстава, а најзначајнија су:

- осамостаљивање ученика и самокритично оцењивање властитог рада;
- интелектуализација учења (увиђање и решавање проблема, увођење у истраживачки рад);
- подстицање ученика да амбициозније уче, да систематично планирају рад и подређују га постављеним циљевима;
- обогаћивање наставног процеса разноврсним приступима, уношење у наставу различитих дидактичких материјала и извора;
- правремена повратна информација о току напредовања и нивоу стечених знања што стимулише на нове напоре" (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008: 69).

Међутим, постоје и одређени недостаци индивидуализоване наставе. Наиме, сваки покушај увођења индивидуализоване наставе захтева велике напоре од наставника, велику временску ангажованост, смисао за организацију посла, педагошку спремност, инвентивност, смелост и многе друге квалитете. Све то указује на чињеницу да данас већина наставника зазире од нових облика и метода те их нерадо уводе у свој рад. Са друге стране, ова врста наставе, "уколико се сувише потенцира, може негативно деловати на социјално понашање ученика: може довести до појаве аколеktivизма, индивидуализма и егоистичког понашања, до појаве самопрецењивања способности" (Лазаревић, 2005: 56). Према Р. Ћатићу, најизраженији недостаци и ограничења индивидуализоване наставе су:

- немогућност говорне сарадње са осталим ученицима и наставником;
- отуђивање од рада кад се наиђе на тешкоће;
- затварање у себе, изражено јачање индивидуалности;
- мала дјелотворност при обради нових наставних садржаја (Ћатић, 2004: 66).

Сматра се да се применом индивидуализоване наставе могу постићи добри резултати само уколико се она комбинује са осталим врстама наставе, облицима и методама учења. Сходно томе, недостаци индивидуализоване наставе могу се ефикасно уклонити осмишљеним умрежавањем ове врсте наставе са осталим облицима рада. Дакле, на индивидуализовану наставу треба гледати као на једну од могућих компонената, која удружена са осталим достигнућима чини наставу савременијом.

2. ПРОЗНА КЊИЖЕВНОСТ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

2.1. Циљеви и задаци наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе

Значај наставе српског језика и књижевности произилази из циљева и задатака које наставни планови и програми за овај наставни предмет прописују. У дефинисању циљева и задатака наставе српског језика, услед неопходности усаглашавања са општим циљевима васпитања и образовања, периодично долази до одређених промена. Међутим, основни задаци ове наставе остају исти у свим програмима за основну школу (Малићевић, 2014: 15).

У Наставном програму образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања стоји да су основни циљеви наставе српског језика:

-оспособити ученике да овладају основним законитостима српског књижевног језика на којем ће се усмено и писмено правилно изражавати;

-оспособити ученике да правилно тумаче и доживљавају одабрана књижевна дела домаће и светске баштине ([http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne skole](http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne_skole)).

Ови циљеви произилазе из "општих, дидактичких, образовних, васпитних и практичних циљева" (Смиљковић, Милинковић, 2010: 15). Образовни циљеви односе се на стицање знања и умења применом различитих метода и облика рада у служби остваривања вишег нивоа комуникације са непосредним окружењем. Настава српског језика и књижевности, одговарајућим избором наставних садржаја, пружа ученицима могућност стицања знања у области почетног читања и писања, граматике, правописа и културе усменог и писменог изражавања. Васпитни задаци односе се на развијање позитивних особина личности ученика и усвајање моралних вредности. Настава књижевности је подручје чијим се темељним проучавањем омогућује свеобухватно упознавање и постепено усвајање позитивних особина које се уграђују у личност сваког појединачног детета. Све оно што ученици науче на часу српског језика треба примењивати у пракси, а на то се односе управо практични (функционални) задаци ове наставе. То би значило способност самообразовања и продубљивања знања, као и способност креативног, стваралачког рада ученика у свим сферама.

Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања наводи следеће задатке наставе српског језика и књижевности које треба реализовати у раду са ученицима млађих разреда:

- "развијање љубави према матерњем језику и потребе да се он негује и унапређује;
- основно описмењавање најмлађих ученика на темељима ортоепских и ортографских стандарда српског књижевног језика;
- поступно и систематично упознавање граматике и правописа српског језика – упознавање језичких појава и појмова, овладавање нормативном граматиком и стилским могућностима српског језика;
- оспособљавање за успешно служење књижевним језиком у различитим видовима његове усмене и писмене употребе и у различитим комуникационим ситуацијама (улога говорника, слушаоца, саговорника и читаоца);
- развијање осећања за аутентичне естетске вредности у књижевној уметности;
- развијање смисла и способности за правилно, течно, економично и уверљиво усмено и писмено изражавање, богаћење речника, језичког и стилског израза;
- увежбавање и усавршавање гласног читања (правилног, логичког и изражајног) и читања у себи (доживљајног, усмереног, истраживачког); оспособљавање за самостално читање, доживљавање; разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова; упознавање, читање и тумачење популарних и информативних текстова из илустрованих енциклопедија и часописа за децу;
- поступно, систематично и доследно оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста;
- развијање потребе за књигом, способности да се њоме самостално служе као извором сазнања; навикавање на самостално коришћење библиотеке (одељенске, школске, месне); поступно овладавање начином вођења дневника о прочитаним књигама;
- поступно и систематично оспособљавање ученика за доживљавање и вредновање сценских остварења (позориште, филм);
- усвајање основних теоријских и функционалних појмова из позоришне и филмске уметности;
- упознавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета на делима српске књижевности, позоришне и филмске уметности, као и других уметничких остварења;
- развијање поштовања према културној баштини и потребе да се она негује и унапређује;
- навикавање на редовно праћење и критичко процењивање емисија за децу на радију и телевизији;

- подстицање ученика на самостално језичко, литерарно и сценско стваралаштво;
- подстицање, неговање и вредновање ученичких ваннаставних активности (литерарна, језичка, рецитаторска, драмска, новинарска секција и др); васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности;
- развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима" ([http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne skole](http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne_skole))

У реализацији циљева и задатака наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе уважава се принцип систематичности и поступности, будући да се иде од једноставнијег ка сложенијем, од простог ка сложеном, од познатог ка непознатом. Како се садржаји који се обрађују од првог до четвртог разреда у сваком следећем разреду усложњавају и проширују, тако се и постављени задаци формулишу у складу са овим наставним принципом.

У првом разреду, као најважније, издвајамо следеће задатке: усвајање правилног изговора гласова, већих гласовних скупина, речи и реченица; усвајање ћириличног писма и савладавање технике читања и писања; упознавање ученика са књижевно-уметничким текстовима и оспособљавање за њихово правилно тумачање и доживљавање; усвајање основних књижевнотеоријских појмова и оспособљавање ученика за правилно усмено и писмено изражавање.

У другом разреду задаци се логички усложњавају, пратећи реализацију одабраних наставних садржаја. Издвајамо следеће задатке: усвајање појма реченице као основне језичке категорије; препознавање и схватање главних делова реченице; усвајање латиничног писма и савладавање технике читања и писања овог писма; подстицање ученика на читање лектире и њихово мотивисање за читање уопште; увежбавање читања наглас и усавршавање читања у себи у функцији разумевања текста према захтевима програма; уочавање и тумачење битних чинилаца текста; усвајање књижевних и функционалних појмова у континуитету; усавршавање усменог и писменог изражавања и неговање језичке културе.

У трећем разреду оперативни задаци су још комплексније формулисани, опет у складу са захтевима Наставног програма. Издвајамо следеће задатке: овладавање техником читања и писања на оба писма; усвајање појма прости реченице; стицање основних појмова о именицама, глаголима и придевима; систематично увођење ученика у тумачење основне предметности књижевног дела (ликови, радња, поруке, осећања, стилско-језичке карактеристике); упознавање ученика са методологијом израде писменог састава и увежбавање усменог и писменог изражавања према захтевима Наставног програма.

"У четвртом разреду оперативни задаци у настави српског језика су најкомплекснији: проширивање знања о простој реченици и њеним деловима, савладавање основних појмова о променљивим и непроменљивим речима, оспособљавање за изражајно читање и казивање, поступно оспособљавање ученика за самостално тумачење основне предметности књижевног текста и сценских дела (осећања, фабула, радња, ликови, поруке, стилогеност сценског израза), навикавање на сажето и јасно усмено и писмено изражавање према захтевима програма, савладавање основа методологије израде писмених састава" (Малићевић, 2013: 17).

Наставни предмет Српски језик и књижевност у прва четири разреда основне школе треба да омогући реализацију конкретизованих образовних, васпитних и функционалних задатака и то: да ученици тачно и течно читају и правилно схвате текст, адекватно усвоје сазнања из области граматике и правописа, развију смисао за усмено и писмено изражавање, самосталну анализу, разумевање, доживљавање и тумачење књижевног дела, да развију љубав према књизи, да се успешно служе књижевним језиком. Ипак, између осталих, треба посебно издвојити следећи задатак: "да се васпитавају за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, узајамног помагања, солидарности и других позитивних моралних особина" (Илић, 2006: 16). Циљ наставе српског језика и књижевности у млађим разредима је и развој слободне и целокупне личности усвајањем адекватних знања о језику као живој категорији с једне, и књижевности као писаном уметничком стваралаштву с друге стране.

2.2. Књижевност као уметност речи

Књижевност се у литератури одређује као уметност речи. Она означава језичку уметност, естетички вид језичке творевине. То је одређење у ужем смислу. У ширем смислу, међутим, термин књижевност односи се и на дела настала у процесу проучавања књижевности, односно обухвата и текстове који припадају књижевној теорији, књижевној историји и књижевној критици. Ови текстови, заједно са методологијом проучавања књижевности, утемељују науку о књижевности (<https://sr.wikipedia.org/sr-el/Књижевност>). Под књижевношћу се у широком смислу подразумева "целокупна научна и уметничко-књижевна делатност, и у том смислу она је равна значењу које има и страна (латин-

ска) реч *literatura*” (Живковић, 1975: 3). Рене Велек и Остин Ворен сматрају да је књижевност најбоље одредити као књижевну уметност чије је изражајно средство језик (Wellek, Warren, 2004). Књижевност се одређује и као "скуп свих писаних и неписаних докумената који дубински третирају један проблем и који не морају увек имати уметнички карактер" (Денић, 2007: 137).

Уметност речи има корене у далекој прошлости. Она се среће у обредима неких примитивнијих народа, где је била у заједници са више врста уметности (синкретизам). Један од најбитнијих момената у развоју књижевности јесте њено одвајање од обреда, чиме започиње њен прогресиван самосталан развој. Књижевно дело настало је онда "када су људска осећања исказана речима у нешто савршенијем уметничком облику" (Денић, 2007: 138). Грађу за свако књижевно дело чини језик. Међутим, иако се када кажемо књижевност прво помисли на књижевно дело, треба имати на уму да књижевност не чине само дела. Постоје још два неизоставна чиниоца, а то су писац и читалац. Према томе, књижевност подразумева однос између писца и читаоца у коме је књижевно дело нека врста посредника како би дошло до споразумевања. "Књижевност не постоји без читатеља или слушатеља: њу чине аутори, дјела и публика, и једино у узајамном дјеловању свих тих трију чинитеља може се разумјети природа књижевности" (Солар, 2005:10).

Књижевност може бити народна и уметничка. За разлику од народне књижевности која обухвата дела стварана вековима и у којима се приказује став једног народа, уметничка књижевност представља објективну стварност виђену очима уметника. Она има функцију да код читалаца изазове одређене емоције и реакције. Према томе, уметничка књижевност је одраз субјективног доживљаја или личног интелектуалног става једног писца о свему што га окружује. Свет књижевности, попут огледала у којем се људски живот пресликава на безброј различитих начина, прожет је имагинацијом, емотивним набојима, фантастичним елементима, разноврсним догађајима и доживљајима, ликовима и мотивима..., чија спознаја на својеврстан начин оплемењује и надахњује, изазива унутрашње сукобе, полемике и неслагања, уводи биће у једну нову, на особит начин, модификовану визију стварности. Таква естетски обликована стварност, својом свеобухватношћу и разноликошћу пружа могућност свакоме ко се са њом сједињује да, кроз судбине јунака, доживи и спозна и оне моменте и ситуације са којима се у реалном животу никада није суочио. Књижевно дело омогућује неку врсту пројекције читаоца у потпуно непознат и неистражен свет, који га уводи у бројна емоционална стања и на одређени начин остварује значајан утицај на обликовање његове личности. Књижевна дела обогаћују човека знањем пружајући му сазнања о природи, о друштвеној стварности и

људским односима уопште. Међутим, осим сазнања која пружају читаоцима, књижевна дела и васпитно делују на њих. Дакле, утичу на њихово морално, духовно, естетичко изграђивање, развијају тежњу ка лепом, узвишеном и савршеном. Упознајући се са ликовима у књижевним делима, читаоци на извештан начин формирају свој карактер, обогаћују и оплемењују свој дух. Осим тога, они изграђују и обликују своје ставове и мишљења према људима, друштвеним појавама и свему што их окружује.

Књижевност најнепосредније делује на појединца, а то се образлаже чињеницом да је њено уметничко средство језик којим се човек споразумева са другим људима. Поред основног значења, језик у књижевним делима поприма и бројна пренесена (метафорична) значења (zlatousti.org/clanakview/index?id=108). Вредност књижевног дела сагледава се, између осталог, и у тој вишезначности и лепоти израза. Дакле, он постаје емотивно и сликовито обојен, стилски и естетички хармонично обликован.

Када говоримо о вредносној функцији књижевности, морамо сагледати све сфере које она својом појавом поткрепљује. Пре свега, књижевност је извор задовољства будући да човек њоме задовољава потребу за једним имагинарним светом који се битно разликује од реалности. То је онај свет у који човек може да побегне кад год му је стварност једнолична и монотона, кад год пожели нешто ново, непознато, фиктивно.

Потом, књижевност је непресушни извор сазнања о свему што човеков ум може да докучи, о начину живота, о цивилизацијама, пределима и разним појавама у природи и друштвеном окружењу. То говори о њеној свеобухватности и разноврсности.

Споменули смо да књижевност има и васпитну функцију, а то значи да садржајима и начином на који их обрађује, врши велики утицај на формирање позитивних особина личности читалаца, нарочито оних најмлађих који су у фази развоја и сазревања. На млађем школском узрасту значајну васпитну вредност, па самим тим и утицај на формирање и обликовање позитивних особина личности ученика, имају бајка и басна. Ове књижевне врсте на својеврстан начин подстичу племенита осећања, побуђују жељу за лепим и добрим, уграђују у младо биће све оне моралне вредности и врлине које красе и обликују личност.

Најзад, књижевност има и одређену друштвену функцију јер знамо да је књижевно дело индивидуална, али и друштвена творевина. То се објашњава сазнањем да је писац, као творац књижевног дела, члан одређене друштвене заједнице која егзистира у једном историјском интервалу. Друштвена атмосфера и прилике у којима писац живи и ствара у великој мери утичу на доживљај и рецепцију књижевног дела.

У зависности од природе самог дела, књижевност се дели на три књижевна рода:

- лирика,
- епика и
- драма.

Књижевност се, такође, дели и на:

- поезију (где је текст најчешће подељен на строфе и стихове);
- прозу (где текст ни на који начин није ограничен) и
- драму (где је текст дат у дијалошкој форми).

2.3. Прозне књижевне врсте у програму за млађе разреде основне школе

Књижевне врсте су групе књижевних дела са неким особинама које се у другим делима не јављају. Већ у усменом стваралаштву од давнина су познати многи облици и врсте, везани за различите прилике из живота, за одређене мелодије или музичке инструменте. У писаној књижевности током векова неки су старији облици нестајали, али су се нови јављали и рашчлањивали опет на нове врсте и подврсте.

За разлику од лирског казивања које дочарава лична расположења, епско казивање је окренуто спољашњем свету и подразумева усредсређеност на неки случај из живота, стварног или измишљеног. Према томе, док лирничар изражава осећање, приповедач сведочи о неком збивању. Отуда се стиче утисак да неко говори са удаљености, више или мање непристрасно.

Миливој Солар сматра да постоје нека општа начела разврставања прозних књижевних врста, а према једном од тих начела могу се разликовати једноставни и сложени књижевни облици. Једноставним облицима називају се такве књижевне врсте које припадају усменој књижевности, као нпр. мит, легенда или бајка. Насупрот њима стоје сложени облици уметничке прозе какви су роман или новела (Солар, 2005: 159). Наравно, то што спадају у једноставне, не значи и да су мање вредне уметничке творевине.

Дужина, односно краткоћа прозног текста, такође је једно од важних начела разврставања истих. Тако на пример, опсегом велико књижевно дело захтева посебан распоред и узајамну повезаност већих делова, тему која се лако не исцрпљује и сл., док краткоћа тражи сажетост у изразу, посебан начин везивања мотива, што је такође јако исцрпљујуће.

У једноставне облике прозних књижевних врста спадају:

- мит;
- легенда;
- бајка;
- басна;
- шаљива прича;
- анегдота и
- приповетка.

У сложене облике прозних књижевних врста, по овом критеријуму разврставања, спадају:

- новела и
- роман.

2.3.1. Мит и легенда

Мит (од грчке речи *mythos*, што значи говор, језик, казивање) као књижевна врста "означава такву језичку творевину која на темељу митског искуства обликује одређену причу редовно везану с поријеклом и настанком свијета у цјелини или појединих појава, особа, људских творевина или читавих народа" (Солар, 1980:161). Класични митови су били приче о боговима и светињама. "У њима су више или мање приметни покушаји да се објасне природне и културне појаве, почев од стварања света, да се уреде односи међу људима и одгонетне тајна човекове судбине" (Тартаља, 2003: 197). Тако су митови о постанку света, човека, људског друштва у целини, уграђени у културу сваког народа.

Мит се темељи на елементима фантастике, будући да у себи садржи потребу човека да мистиком објасни појаве и стања у природи, настанак и еволуцију света. У далекој прошлости, када сазнајне и интелектуалне могућности човека нису биле на одговарајућем развојном ступњу, свака необјашњива природна појава изазивала је у њему страх и истовремено побуђивала веру у моћ магијских сила. Једино су такве силе могле да задовоље човекову знатижељу и на тај начин контролишу његову бојазан. У извесном смислу, "мит је плод човекове немоћи да одгонетне мистику природних појава, суштину живота и неприкосновене законе егзистенције" (Милинковић, 2012: 79). Човек је као *homo sapiens* могао да надвлада остала жива бића у окружењу, али не и неумитну природу и њене законе. Управо га је то натерало да поверује у моћ магије.

Легенда је прозна књижевна врста која је по својој тематици веома блиска миту. Опис живота неког појединца чији животни став и понашање представља узорак једног типа понашања, односно једног става према животу уопште, чини темељ из кога израста легенда. У ужем смислу, легенде приказују живот хришћанских светаца, па се стога развило мишљење да представљају оно што се читало у цркви у току богослужења. Међутим, појам легенде се временом проширује и односи се на веровање које се сматра битним у тој мери да заслужује да буде запамћено. Такође, када се у ширем смислу говори о легендама, мисли се на сва књижевна дела у којима се описује понашање неких узорних појединаца. Тако на пример, чувене су не само легенде у којима се приказују животи светаца, већ и оне које преузимају искуство из других митологија, које говоре о значајним историјским личностима чија се судбина узима као посебан пример изузетног људског карактера и изузетног животног искуства. У нашој народној књижевности има пуно легенди о познатим и значајним историјским личностима из династије Немањића, нарочито о Сави Немањићу, кнезу Лазару, Милошу Обилићу, Марку Краљевићу.

Својом уметничком лепотом и поучношћу посебно се истичу легенде о Светом Сави, првом српском архиепископу и просветитељу, у којима он помаже онима који су у невољи и сиромаштву, надмудрује похлепне и нечастиве. Путујући од места до места овај светац и чудотворац поучава народ како да доброчинством и безрезервном љубављу обогати своје духовно биће (*Свети Сава и ђаво, Свети Саво и слијенац, Како је Свети Саво начинио прозор*). У народној легенди Најбоље задужбине, која се обрађује у четвртом разреду основне школе, Свети Сава поучава људе који желе да учине неко добро дело и поручује:

Задужбине које се подижу новцем мање су од задужбина које се чине добрим делима.

У српској књижевности веома су популарне и легенде о Краљевићу Марку у којима се говори о значајним догађајима из његовог живота, велича његова необична физичка снага, али и велика мудрост.

2.3.2. Рецепција бајке у млађим разредима основне школе

Несрећни су сви они људи

Којима у детињству

Није имао ко да прича бајке.

Б. Бетелхајм

Бајка (од речи бајати-чарати), као слојевита уметничка творевина у којој се преплићу елементи мита, легенде, предања и реалистичне приче, најдуже и најцелисходније заокупља пажњу и интересовање деце. Бројна истраживања показују да је бајка, као једна од најстаријих и најлепших форми усмене народне књижевности, доминантна у односу на све друге књижевне врсте које се изучавају на млађем школском узрасту. Оправдање за то налазимо у чињеници да дете, читајући и проучавајући бајку, не само што ужива у чарима и лепотама међусобно вешто испреплетаних фантастично-реалистичних мотива, већ истовремено усваја и врло комплексан систем моралних, естетских, друштвених и других вредности које имају непроцењив утицај на изграђивање његове личности и оплемењивање његовог духовног бића у целини. Један од кључних задатака савремене школе је да на деčју личност делује у том смислу да се оно, усвајајући систем позитивних вредности кроз поступно савлађивање пажљиво одабраних садржаја, у потпуности оспособи за самосталан живот. И не само то, дете се мора оспособити да препозна и схвати смисао живота и сопственог постојања, да развије критички однос према свету који га окружује, према другим бићима, предметима и појавама у природи, али понајвише према самом себи. Онда када достигне одговарајући степен самокритичности, младо биће је на добром путу да изгради своју личност у позитивном смислу и обогати свој дух.

Познато нам је да дете на млађем школском узрасту још увек не поседује у потребној мери способност и вештину правилног просуђивања и процењивања, те се од школе, као базичне васпитно-образовне установе очекује да осмисли све неопходне модуле не би ли се тај циљ достигао. Дете на овом ступњу мисаоног и емоционалног развоја, доживљава свет прилично имагинарно, рекло би се да је чак и недовољно спремно да погледа суровој реалности у очи. Стога тај директан однос према реалности, без примеса фантастичног, може кобно утицати на његов нормалан ментални и духовни развој уопште (Тасић-Митић, 2013: 427).

Један од најплодотворнијих начина на који се дете може безболније увести у све сегменте који сачињавају стварност јесте његово упознавање са бајком која, као што каже Гроздана Олујић "језиком симбола говори о суштини света" (Марјановић, 1982: 19). "Чињеница је да је детету у већини случајева ближа и разумљивија поетичност фантастичних елемената бајке, него често сурова и безлична свакидашњост" (Тасић-Митић, 2013: 427). Ова књижевна творевина снагом уметничке речи, лепотом поетских слика и описа, оригиналним језиком и стилем, голица дечију радозналост и буди машту, подстиче интелектуалну и емоционалну активност. Уводећи дете у један чаробни и далеки свет, који је само у неким сегментима пројекција стварности, бајка "као дуга отвара пут ка дечјим душама" (Тодоров, 2006: 8). Она му безазлено и ненаметљиво открива тајне односа између добра и зла, позитивног и негативног. Бајка је највећим делом саткана од садржаја који су измишљени. Међутим, она је таква књижевна творевина која носи и исказује свевременске људске истине. "Фантастично и измишљено у бајци никада нису сами себи циљ, већ неизбежан метод и средство у функцији опсесивних намера оног који је уметнички обликује" (Милинковић, 2012: 23).

Натприродна дешавања у бајкама играју значајну улогу као и у митовима и легендама. Међутим, то чудесно у бајкама се преплиће са стварним на такав начин да заправо и нема правих супротности. Ипак, за разлику од митова и легенди, "бајка се не преноси као веродостојна повест" (Тартаља, 2003:199). Она се приказује као измишљена прича. Као омиљени мотиви, такозвана општа места у бајкама, заступљене су неке устаљене ситуације у којима, на пример, животиње добијају особине свесних бића, а човек поседује знање немаштог језика и слично. Јунак бајке живи окружен чаролијама добрих вила и злих вештица, патуљака и цинова, али се он ничему не чуди и савлађује сва искушења. "Бајка је поетска истина о човеку и његовој тежњи да изађе из таме у светлост, да унапреди живот и победи природне стихије" (Стојановић, 2007:14). Она је израз неуништиве човекове тежње да се победи зло у природи уопште, али и у самом човеку јер је он њен саставни део.

Систематско записивање и издавање бајки започиње у Европи крајем 17. века. Од тада су и неки писци, угледајући се на стил усмене бајке, почели да пишу сличне маштовите приче, намењене првенствено деци. Најпознатији међу њима свакако је Ханс Кристијан Андерсен, али су ту и Шарл Перо, Вилхелм и Јакоб Грим, Карло Колоди и други. Од домаћих бајкописаца, посебно су се својим уметничким радом истакли Десанка Мак-

симовић, Гроздана Олујић, Стеван Раичковић, Ранко Павловић, Тиодор Росић. Чврста обележја ове књижевне врсте омогућила су да се на темељу изворне, народне бајке формира тзв. уметничка бајка, коју су многи аутори развили у сложене облике уметничке прозе.

Бајке нуде детету слободно и неограничено упознавање света. Оне га суочавају са два елеметарним категоријама, а то су добро и зло. Морални кодекс којим је бајка опасана, у најширем смислу промовише универзалне пропорције добра постављајући га у супротност са злом. Ипак, да би дете потпуно свесно доживело добро и зло, неопходно је да се из преплетених фантастичних и реалистичних мотива јасно дефинишу елементи ових вечито супротстављених категорија у циљу правилне диференцијације. У том смислу је пожељно да млади реципијенти уоче суштински значај и вредност добра, као и да стално теже његовом тријумфу над злом. С тим у вези Бруно Бетелхајм истиче да "то двојство свакако поставља морални проблем и изискује напоре за његово решавање" (Betelhajm, 1979: 23).

Окружење у којем је дете изложено само позитивним утицајима, може имати негативне последице на развој његове личности. Иако звучи помало парадоксално, чињенице иду у прилог овој тврдњи. Наиме, на млађем школском узрасту, а и раније, дете већ треба полако навикавати на реалне животне ситуације, промене и стања која се дешавају или се могу десити, како би се могло са њима суочити стојички онда када за то дође време и поднети мање трагично. Добро и зло су у бајкама заступљени у готово равноправном односу. Управо проучавање бајке пружа могућност да се дете на време припреми, јер га на изврстан начин упозорава на свакојаке недаће које живот може донети, али му показује и бројне начине како да се са њима суочи и како да их савлада. Идентификација са главним јунаком, који неустрашиво улази у сукобе и побеђује многоструко моћније силе зла, охрабрује нејасно дете и улива наду у тријумф правде, истине и добра. Иако нам се чини да је позитивни јунак унапред осуђен на пораз, он се увек враћа као победник јер је у служби доброте и правде. Његова снага је бесконачна и нема те силе којој се он не може супротставити. Он је најчешће заштитник сиромашних и нејасних. "Изражавајући своје симпатије према слабима и нејасним и узимајући их под заштиту тиме што им дарује успехе и победе, бајка изражава оптимизам, величајући лепоту и вредност човековог хероизма..." (Стојановић, 2015: 33). У томе се огледа и васпитни утицај бајке, будући да се деца угледају на позитивне ликове уграђујући тако у свој карактер бројне врлине и усвајајући одговарајуће моделе понашања.

Када говоримо о међусобном односу народне и ауторске бајке, приметимо да је основ и једне и друге творевине вечито сукоб добра и зла. Осим тога, заједничко им је и

то што истичу потребу за неговањем универзалних људских врлина као што су, добротинство, великодушност, хуманост, племенитост, пожртвованост, храброст, несебичност...

Можемо закључити да је бајка неизоставна књижевна врста која снажно делује на личност детета будући у њему разноврсна осећања, жеље, машту. Бајка је за дете "као шкољка, седефна ружа; синтеза надања и страхова, жеља и препрека" (Тодоров, 2006: 8). "Њу воле сва деца, али Бетелхајм сматра да је она нарочито потребна савременом детету које је у већини случајева лишено могућности да машта и открива неке нове необичне светове у којима живе чудесна бића. И не само то, лишено је и могућности да научи како да постане добар човек" (Тасић-Митић, 2013: 431).

2.3.3. Басна

Уобличена анимистичким погледом на свет, са готово неизоставном и ненаметљивом поуком, басна се сматра најстаријом прозном врстом усмене књижевности чији корени сежу у прастара времена. Она се развијала из "песама и игара у којима су натуралистички репродуковани покрети и гласови животиња" (Стојановић, 2015: 37). У старијим раздобљима људске цивилизације басна се преносила усменим путем.

Верује се да се басна најпре појавила на простору данашње Индије и источног Медитерана, а да се одатле постепено ширила на остале делове Европе и Азије. Ипак, свој пуни процват ова књижевна врста доживљава у старој Грчкој. Чувене су и популарне Езопове басне које су својом садржајношћу и поучношћу подједнако очаравале народе Истока и Запада. Сви велики светски баснописци (Федар, Ла Фонтен, Лесинг, Крилов и др.) стварали су по узору на Езопову басну. У српској књижевности то је био Доситеј Обрадовић (Чутовић, 2014: 20).

Басна се најчешће одређује као кратка прича која у себи крије моралну поуку у стиху или прози и у којој се кроз понашање и поступке главних јунака животиња, приказују особине људи. "По својим општим одликама, по стилу и језику, начину уметничке интерпретације, главним јунацима и порукама, она се у периоду своје дуге историје трансформисала у особен књижевни модел који има дефинисану форму, јасан тематски оквир и неприкосновену поруку" (Милинковић, 2012: 72). Носиоци радње су углавном животиње које својим односом и понашањем испољавају карактеристичне људске особине

као што су мудрост, наивност, лукавост, тврдичлук и сл. Свака животиња поседује одређене особине које је одликују без обзира о којој басни је реч. Тако је лисица увек лукава, гавран наиван, вук препреден и зао, магарац тврдоглав, овца наивна... Међутим, нису само животиње актери басне. Поред њих, појављују се и биљке, разноврсни предмети, а понекад и људи. Сви они могу да мисле, говоре, осећају као разумна бића, те се стога и тврди да су басне "носиоци људских духовних и моралних карактеристика и оличење различитих типова људских карактера" (Огњановић, Цветановић, 1984: 64). У поређењу са бајком у којој доминира фантастично и натприродно, басна је и више него реалистична прича у којој је нереалан једино говор животиња.

Једна од битних одлика басне је сатирични начин приказивања људског понашања, а то значи да се кроз призму анимистичких односа на особит начин исмевају људске мане и недостаци, али и друштвене појаве и стања. Настојање да се на индиректан начин укаже на одређене људске особине или модел понашања, односно, да се открије одређена животна истина и дође до моралне поуке, упућује на алегориичност басне. Овим својим обележјем, басна се издиже из оквира универзалности и добија на својој специфичности и оригиналности у односу на друге књижевне творевине. Алегорија се углавном користи како би читалац сам дошао до поуке. "Смисао алегоријског изражавања јесте тај, да се на индиректан начин каже нека животна истина и открију људске карактеристике и особине" (Чутовић, 2014: 36).

Наизглед чиста и једноставна фабула, заправо је замка за читаоца који мора да продре у све слојеве овог остварења како би открио одређену истину садржану најчешће у поуци. Краткоћом литерарне форме, драмским интензитетом, једноставним и помало наивним учртавањем призора из света флоре и фауне, басна побуђује радозналост и машту, интригира пажњу и интересовање читалаца. Када говоримо о композиционом склопу басне, можемо рећи да је то кратка прича састављена из два дела, један је фабула, а други је поука коју извлачи читалац. У структуралном погледу, басну красе драмска обележја: експозиција, заплет и расплет.

Басна има веома значајну васпитну функцију будући да снажно делује на обликовање моралних норми и личност младог бића у целини. Она то постиже вешто формулисаним поукама и карактеристичним понашањем актера који јасно испољавају своје особине. Читајући и проучавајући басну, дете заузима одређени став у односу на поступке ликова, односно, подржава или одбацује оно што чине и говоре. Тиме директно утиче на формирање своје личности. Осим тога, басна утиче и на развој логичког мишљења и

закључивања будући да захтева од читаоца изванредан интелектуални напор и ангажовање свести како би се дошло до скривене поуке.

Дете се са басном сусреће већ на предшколском узрасту где се тумачење у основи заснива на препознавању и простој репродукцији садржаја. Подробнија анализа оваквог књижевног дела спроводи се у млађим разредима основне школе. На овом узрасту, дете развија своје логичко расуђивање до нивоа који је неопходан да би се схватила права суштина и смисао басне. Оно чиме басна заокупља пажњу и интересовање младих читалаца јесу животиње које могу да мисле, говоре и понашају се као људи. Такође, "дете садржину басне доживљава као један вид игре, у којој често препознаје себе или се поистовећује са главним ликовима" (Милинковић, 2012: 75).

У програму за млађе разреде основне школе, заступљеност басне је задовољавајућа у поређењу са осталим књижевним врстама. Ту се мисли и на народну и на уметничку басну. Она такав третман свакако заслужује захваљујући темама које обрађује, а које су блиске, како каже Драгутин Росандић, "доживљајно-сазнајним могућностима ученика и у себи носе педагошке вредности" (Росандић, 2005: 21). Ипак, пажљиво анализирајући Наставни програм за предмет Српски језик у прва четири разреда основне школе, можемо запазити да је заступљеност басне већа у првом, другом и трећем, него у четвртном разреду. То свакако нема неку логичку утемељеност ако се узме у обзир чињеница да су ученици четвртог разреда спремнији за самостално тумачење књижевног текста, конкретно басне, будући да им је апстрактно мишљење и закључивање на вишем развојном нивоу у поређењу са ученицима млађих разреда. Према томе, однос би требало да буде другачији.

Међу баснама које се изучавају у прва четири разреда основне школе су и: *Два друга-Лав Толстоја, Лав и миш-Жана де Лафонтена, Езопова-Корњача и зец, Чворак-И. А. Крилова...*, а од народних: *Вук и јагње, Лисица и гавран, Коњ и магаре, Бик и зец...* Ту су и Доситејеве басне: *Два јарца и две козе, Коњ и магаре, Пас и његова сенка, Магарац у лављој кожи.*

2.3.4. Шаљива прича и анегдота

Шаљива прича је пре свега кратка прича прављена са циљем да изазове смех. Од давнина потреба за смехом не престаје, она је саставни део живота сваког човека. Комика шаљиве приче обично се заснива на ситуацији, на домишљатом исказу, на оцртавању типова или комбиновању свих ових елемената. "Приче овакве врсте су анегдотског

карактера, неалегоријске транспозиције, пуне духа и животне ведрине" (Петровић, 2005: 152). Чврсти морални принципи на којима почива патријархална заједница, чине основу од које се полази у креирању шаљивих прича. Својим ведрим животним сликама, ове приче пркосиле су тешким околностима у којима је наш народ одувек живео и опстајао. Од тешког живота бранио се смехом и шалом, чак и иронијом. У шаљивим причама најчешће се подсмеху и општој друштвеној критици извргавају лопови, трговци, ленштине, радозналци. Чувена је шаљива народна прича *Свијету се не може угодити* у којој народни приповедач врло домишљато приказује догађај из стварног живота који изазива смех и одушевљење. Ова прича обрађује се у трећем разреду основне школе. Низ смешних ситуација из којих се примећује да путник, настојећи да угоди свим пролазницима који га срећу, ипак бива извргнут њиховој оштрој и немилосрдној осуди, изазива смех код деце која са нестрпљењем ишчекују крајњи исход догађаја и изјаву комичног јунака на крају да се свету не може угодити ма шта чинио.

Анегдота, као сажета прича о каквој згоди која може да насмеје, мада то не мора бити њено основно обележје, врло је слична шаљивој причи. У њеном средишту налази се иступ неке опште познате личности из историје или јавног живота. За разлику од новела, које су им по садржају врло блиске, радња у анегдотама је сажетија и збијенија и готово да нема описа ситуације. Једна од главних одлика анегдоте је скривеност праве мисли и недореченост са намером да код читаоца изазове већу знатижељу и тежњу ка њеном откривању. То свакако ствара изванредан емоционални набој и појачано мисаоно ангажовање. Она преноси речи или памти поступке који бацају светлост на карактер личности и њену околину. У анегдотама се величају врлине и значај човековог подвига, али се у подједнакој мери критикују и осуђују његове слабости и недостаци. Извргавају се руглу лаж, неправда и непоштење.

Често се анегдоте и шаљиве приче групишу око једног типа или фигуре коју је народ издвојио, са подсмехом и симпатијом истовремено. Такав је тип Насредин-хоџа код Турака или Еро код Срба (Тартаља, 2003:201).

2.3.5. Приповетка и новела

Приповетке су краће епске форме мањег обима, "што је последица ужег тематског материјала који се у њима обрађује" (Живковић, 1975:165). Међутим, то што је ужег обима, никако не значи и да је приповетка уметнички мање значајна и вредна. Напротив,

то понекад може представљати предност у односу на роман који је неупоредиво обимније садржине. Кратка форма подразумева огромно умеће ствараоца које се огледа у његовој вештини да велику количину садржајних елемената дела сажме у једну логичко-естетску целину која читаоца не оптерећује исувише, а са друге стране, упознаје га са проблемом којим се бави. Читалац не бива ускраћен за сваку информацију неопходну за потпуно разумевање суштине и узрочно-последичних односа ликова. Колика је снага овог књижевног остварења говори и чењеница да, својом јасноћом и језгровитошћу, приповетка може обухватити срж и суштину живота. Тако приповетка означава средњу по величини прозну врсту, врсту између новеле и романа.

У приповеци писац одабира тему која осликава један одређени исечак из живота личности или друштва, један посебно издвојен догађај или појаву, који указује на нека значајна животна питања. Читајући и истражујући приповетку, могуће је јасно уочити одређене моделе понашања ликова, као и њихове карактеристике које се селекују у категорију добрих, односно лоших особина и тако посредно делују на свест читаоца. Тако на пример, у приповеци *Врапчић* Максима Горког, која се обрађује у трећем разреду основне школе, мајка врабица, као добра и брижна мајка, упозорава свог нејаког врапчића Пудика на бројне опасности које вребају са свих страна желећи да га заштити. Па ипак, и поред свих упозорења, радознали врабац испада из гнезда и бива нападнут од стране великог непријатеља, мачке, чиме долази у ситуацију да угрози сопствени живот. Али, мајчинска љубав побеђује свако зло и мама врабица на крају спашава свог непослушног сина. Приповедач кроз поступке ликова жели да укаже на реалне животне околности и стања, нудећи предлоге за разрешење многих компликованих ситуација.

Народна приповетка се својом тематиком не разликује знатно од уметничке, будући да су животне прилике и проблеми личне или друштвене природе са којима се човек суочавао у минулим временима готово еквивалентни онима који осликавају живот савременог човека. Такође, и у њима се указује на потребу усвајања врлина и позитивних модела понашања. Тако на пример, у приповеци *Ветар и Сунце* која се налази у програму за трећи разред основне школе, народни приповедач ставља у сукоб Ветар и Сунце као два контрастна лика, дајући једном позитивне, а другом негативне особине. Драмски расплет на крају приповетке доноси победу Сунцу које је оличење милости, љупкости, доброте и племенитости, насупрот охолости, немилости и насилности приказаним у лику Ветра.

Добра приповетка изазива у читаоцу низ емоција, као и формирање сугестивних представа о битним стварима које сачињавају живот. Она "осветљава живот попут рефлектора обасјавајући снажном светлошћу поједине значајне тачке његове" (Живковић, 1975: 186).

Новела је добила име од италијанске речи *novella* – новост, којом су од средњег века означавана причања о нечем необичном. Она се као изграђен књижевни облик афирмише у ренесанси. Оно што новелу разликује од приповетке, јесте обузетост мотивима из свакодневног живота. Новела се тематски везује за неки необичан, интересантан догађај који може бити могућ или стваран. Одлика новеле је и обавезно постојање конфликта који на крају мора бити разрешен. "Примећено је да мајстори новеле избегавају дуге описе, одмах уводе читаоца у средиште збивања, а радњу брзо доведу до напетости и изненадног обрта на крају, као у некој драми" (Тартаља, 2003:203). Стога је новела погоднија за драматизацију од приповетке.

Јунаци новеле су често обични, али мудри, сналажљиви и духовити људи. "Оне садрже сасвим видљиву ноту хумора у коме се осликава дух и шарм обичног човека увек спремног да доскочи јачем (Девојка цара надмудрила), да надмудри мудрог (Краљ и чобанин), да надлаже лажова (Лаж за опкладу, Лажа и паралажа)" (Стојановић, 2015: 35). Творцем новеле сматра се италијански писац Бокачо који се прославио збирком новела *Декамерон*.

2.3.6. Роман

Роман је своје име добио према називу *lingua romana* – романски језик којим су писана дела на народном језику, за разлику од учених дела која су писана латинским језиком. Иако води порекло још из античког периода, роман је свој прави процват доживео тек у 18. веку са појавом штампе и штампаних књига. И сам дух времена допринео је томе. Тематска, идејна и стилска структура романа веома је комплексна. Овај књижевни жанр је још увек у фази развоја што је, такође, разлог што теоретичари књижевности још увек нису дали коначну и прецизну дефиницију.

Читањем овакве књиге "открива се човек у свету који се силно променио у односу на онај свет јуначких подвига међу боговима, змајевима и зачараним принцезама" (Тартаља, 2003:205). Дакле, роман се окренуо свакидашњици, у њему долазе до изражаја преображаји самих јунака. Он подразумева причање о приватном свету и појединачним личностима, у једном реалнијем и интимнијем тону у односу на широку слику целовитог света у епопеји (Живковић, 1975: 183). Па ипак, роман испрва није сматран уметнички значајном творевином. Тек касније, у периоду романтизма и сентиментализма, он добија на важности и почиње да се истиче својим књижевноуметничким квалитетима.

Предмет романа су приче о личним доживљајима појединаца: љубавника, витезова, ратника, уметника, разбојника... Чак и када у својој основи има неки друштвено значајан догађај, роман га приказује у виду личног доживљаја појединца. Личности су у сталном сукобу са самим собом, али и са друштвом у целини, растрзани између унутрашњег и спољашњег света. Појединачне судбине јунака нису омеђене, већ се константно прожимају са животом шире друштвене заједнице, тако да реакција појединца на деловање спољашњег света представља основу на којој се развија радња романа (Живковић, 1975: 183).

Повећано интересовање писца модерног романа за промене психичког стања човека изазваних друштвеним деловањем, условило је и промену форме приповедања. Дакле, са објективног причања у трећем лицу, прелази се на унутрашњи монолог и приповедање у првом лицу, чиме се и у композицијском смислу роман све више приближава структури лирске песме. Са друге стране, роман се примиче и драми захваљујући динамичном супротстављању унутрашњих стања личности опште важећим правилима друштвеног живота. Све то заједно доприноси стварању једног универзалног књижевног рода.

"Динамика, неуједначен ритам, упрошћена радња, збивања и једноставна нарација, неке су од црта романа за децу" (Петровић, 2005: 165). За разлику од романа за одрасле који измиче правилима књижевног стварања, роман који је намењен деци мора бити омеђен многим својствима врсте којој припада ради потпуније и свеобухватније рецепције од стране конзументата, а то су деца. Према томе, роман за децу одликују "једноставан говор, упрошћена директнија радња, са авантуристичким усмерењем ка необичним доживљајима" (Огњановић, 1999: 43). Стваралац децјег романа мора водити рачуна о узрасту, психофизичким могућностима и личности деце којој је дело намењено. То, у извесном смислу, одређује идејну, тематску и садржајну структуру овог књижевног остварења (Милинковић, 2012: 145). Природа детета и паралелни имагинарни свет који оно ствара у својој глави, пружа могућност писцу да се размахне и чудесним моћима маште створи један потпуно нови свет у којем дете још увек није било. Оно жели да га открије и упозна бројне необичне ликове и ситуације у којима они егзистирају (*Алиса у земљи чуда*), да доживи неочекивану и драматичну авантуру (*Робинсон Крузо*) или пак, да осети све чари и тешкоће пријатељства између животиње и човека (*Бела грива*). Дете ужива у непознатим пределима и неочекиваним догађајима, у до краја неизвесним акцијама главних јунака, у чудесном и натприродном. Стога радња романа мора бити динамична, а поступци и понашање ликова довољно интригантни како би све време успешно

држали дечју пажњу и у њему будили сталну потребу за новим трагањем и истраживањем. Ликови могу бити реални и имагинарни, често из света флоре и фауне, а сам начин приповедања мора бити стилски и језички једноставан како би се остварила успешна рецепција садржаја. Фабуларни ток и интензитет радње треба да доведе читаоца до таквог ступња емотивног набоја да он себе види у улози главног јунака који проживљава разноразне тешке и неизвесне ситуације, али који на крају излази као победник (Миљковић, 2012: 145).

Када говоримо о роману у српској књижевности за децу, можемо констатовати да савремени српски роман за децу и младе почиње романом *Хајдуци* Бранислава Нушића, насталим у периоду између два светска рата. Треба напоменути да се дечји роман у нашој књижевности својом тематиком удаљава од поетике мистичног и фантастичног, што је најчешће карактеристика европског романа за децу, а ток радње углавном заснива на реалистичном, са примесама нонсенсног. Роман *Хајдуци* произилази из одређене ауторске свести о потреби и, када је у питању приповедачка артикулација, доноси извесне новине; слику детињства обогаћује хумором и тако доноси додатна значења и преокрете критички заблуда и илузија (Георгијевски, 2001: 41). Роман *Орлови рано лете* Бранка Ћопића, који се као и поменути Нушићев роман обрађује у млађим разредима основне школе, прожет хумористичним сценама, осликава период окупације нашег народа и покушаје да се досегне идеал слободе.

2.4. Заступљеност прозних књижевних текстова у Читанкама за млађе разреде основне школе

Како бисмо добили потпунију слику о заступљености прозних књижевних текстова у Наставним програмима за прва четири разреда основне школе, направит ćemo компаративну анализу Читанки и то оних издавачких кућа за које се учитељи најчешће опредељују. То су:

- Завод за уџбенике и наставна средства;
- Креативни центар;
- Klett и
- Eduka.

Анализирајући Наставни план и програм за први разред основне школе са посебним освртом на прозне књижевне текстове, установљено је да су за ученике првог разреда предвиђени следећи прозни текстови:

1. *Голуб и пчела* – народна прича;
2. *Два јарца; Две козе* – Доситеј Обрадовић;
3. *Бајка о лабуду* – Десанка Максимовић;
4. *Сунчев пјевач* – Бранко Ћопић;
5. *Зеца и вука* – Тома Славковић;
6. *Кад пролеће дође, све напоље пође* – Божидар Тимотијевић;
7. *Лав и миш* – Езоп;
8. *Два друга* – Лав Толстој;
9. *Свети Сава и ђаци* – Народна прича (Буквар) и
10. *Јабука* – Драган Лукић (Буквар).

Упоредујући Читанке за први разред основне школе поменутих издавачких кућа, запазили смо да су свима заједнички следећи прозни текстови:

1. *Два јарца; Две козе* – Доситеј Обрадовић;
2. *Кад пролеће дође, све напоље пође* – Божидар Тимотијевић и
3. *Сунчев пјевач* – Бранко Ћопић.

У Читанци издавачке куће *Завод за уџбенике и наставна средства* заступљени су и следећи прозни текстови:

1. *Лав и миш* – по Езопу;
2. *Бајка о лабуду* – Десанка Максимовић;
3. *Два друга* – Лав Толстој;
4. *Голуб и пчела* – народна прича;
5. *Зеца и вука* – Тома Славковић и
6. *Ти ћеш свирати* – народна прича.

Читанка за први разред издавачке куће *Креативни центар*, поред наведених заједничких, садржи и ове текстове:

1. *Коза и седам јарића* – народна прича;
2. *Радознали суседи* – народна прича;
3. *Пиле* – Корнеј Чуковски;
4. *Лисица и миш* – народна прича;
5. *Сеница и дрво* – Петар Стокић;
6. *Први дан у школи* – Бранко Ћопић и
7. *Принцеза на зрну грашка* – Ханс Кристијан Андерсен.

Издавачка кућа Klett у својој Читанци нуди првацима и ове текстове:

1. *Два друга* – Лав Толстој;
2. *Голуб и пчела* – народна прича;
3. *Лав и миш* – по Езопу;
4. *Зећ и вук* – Тома Славковић;
5. *Бајка о лабуду* – Десанка Максимовић;
6. *У друштву и нула нешто значи* – Мирко Дејић;
7. *Како се прави књига* – Бранимир Просеник;
8. *Како је растао филм* – Григор Витез;
9. *Три ловца* – шаљива народна прича и
10. *Радознали сусед* – шаљива народна прича.

Најзад, у Читанци за први разред издавачке куће Eduka, налазе се и следећи прозни текстови:

1. *Смешна прича* – Драган Лукић;
2. *Кишна глиста* – Весна Видојевић Гајовић;
3. *Домаћи задатак* – Драган Лукић;
4. *Два друга* – Лав Толстој;
5. *Лав и миш* – Езоп;
6. *Голуб и пчела* – народна прича;
7. *Зећ и вук* – Тома Славковић;
8. *Како се постаје јунак* – народна прича;
9. *Буба Марина удаја* – Драган Драгојловић;
10. *Бајка о лабуду* – Десанка Максимовић и
11. *Како нисам постао сликар* – Антоан де Сент Егзипери (одломак из романа *Мали принц*).

Стекавши увид у садржај Читанки одабраних издавача, констатовали смо да је прозним књижевним текстовима најбогатија Читанка издавачке куће Eduka, која броји четрнаест наслова прозних књижевних остварења, док је у том смислу најоскуднија Читанка издавачке куће Завод за уџбенике и наставна средства, која садржи свега девет прозних текстова.

Наставним планом и програмом за други разред основне школе предвиђени су следећи прозни текстови:

1. *Старо лијино лукавство* – Народна приповетка;
2. *Седам прUTOва* – народна приповетка;

3. *Свети Сава, отац и син* – народна прича;
4. *Српске народне бајке* – избор;
5. *Коњ и магарац* – народна басна;
6. *Лисица и гавран* – народна басна;
7. *Пас и његова сенка* – Доситеј Обрадовић;
8. *Сликарка зима* – Десанка Максимовић;
9. *Шаренорепа* – Гроздана Олујић;
10. *Доживљаји мачка Тоше* – Бранко Ћопић;
11. *Бајке* (избор) – Ханс Кристијан Андерсен;
12. *Три брата* – Браћа Грим;
13. *Бајка о рибару и рибици* – Александар Сергејевич Пушкин;
14. *Врабац и ласте* – Лав Толстој и
15. *Бамби* (одломак) – Феликс Салтен.

По истом принципу утврдили смо да су Читанкама за други разред основне школе поменутих издавачких кућа, заједнички следећи прозни текстови:

1. *Пас и његова сенка* – Доситеј Обрадовић;
2. *Коњ и магаре* – према Доситеју Обрадовићу;
3. *Лисица и гавран* – народна басна;
4. *Старо лијино лукавство* – народна прича;
5. *Седам прUTOва* – народна приповетка;
6. *Три брата* – Браћа Грим;
7. *Врабац и ласте* – Лав Толстој и
8. *Сликарка зима* – Десанка Максимовић.

Читанка издавачке куће Klett, поред поменутих, садржи и ове прозне текстове:

1. *Свети Сава, отац и син* – народна прича;
2. *Бајка о рибару и рибици* – Александар С. Пушкин;
3. *Доживљаји мачка Тоше* – Бранко Ћопић;
4. *Три кројача* – народна прича;
5. *Бамби* (одломак) – Феликс Салтен;
6. *Шаренорепа* – Гроздана Олујић;
7. *Петоро браће* – Ханс Кристијан Андерсен;
8. *Мрав и зрно жита* – Леонардо да Винчи;
9. *Музика* – Зоран Поповић;
10. *Писмо поглавице Сијетла* – Поглавица Сијетл;

11. *Две леништине* – шаљива народна прича и
12. *Пустио бих ја њега, али неће он мене* – шаљива народна прича.

Читанка издавачке куће Завод за уџбенике и наставна средства садржи нешто мање прозних текстова од Читанке издавачке куће Klett. Избор текстова од стране аутора готово је потпуно диферентан. Поред заједничких, заступљени су и ови текстови:

1. *Храбар дечак* – Алекса Микић;
2. *У Лилипуту* – Џонатан Свифт;
3. *Шта се крије у грудви снега* – Симо Тесла;
4. *Прича о незахвалном мишу* – Душан Радовић;
5. *Мачак отишао у хајдуке* – Бранко Ћопић;
6. *Бик и зец* – народна басна;
7. *Светлост у кући* – народна прича и
8. *Ено где лети цвет* – Феликс Салтен (одломак из књиге *Бамби*).

Знатно већи број прозних текстова садржан је у Читанци издавачке куће Eduka, а осим наведених заједничких, у њој се налазе и следећи текстови:

1. *Није лако бити пустолов* – Владимир Андрић;
2. *Октобар* – Божидар Тимотијевић;
3. *Доживљаји мачка Тоше* – Бранко Ћопић;
4. *Пустио бих ја њега, али неће он мене* – шаљива народна прича;
5. *Ерика* – Лучија Тумијати;
6. *Свети Сава, отац и син* – народна прича;
7. *Свети Сава и отац и мати са малим дететом* – народна прича;
8. *Дечак и санке* – Драган Лакићевић;
9. *Шаренорепа* – Гроздана Олујић;
10. *Смолендски укротитељ бикова* – Астрид Линдгрен;
11. *Биберче* – народна бајка;
12. *Принцеза на зрну грашка* – Ханс Кристијан Андерсен;
13. *Бајка о рибару и рибици* – Александар С. Пушкин;
14. *Ено где лети цвет* (одломак) – Феликс Салтен и
15. *Папирнати бродови* – Рабиндрант Тагоре.

Прозним остварењима обилује и Читанка издавачке куће Креативни центар. Следи преглед текстова који се, поред наведених, могу наћи у овој Читанци:

1. *Доживљаји мачка Тоше* – Бранко Ћопић;
2. *Нилски коњ и антилопа* – Радомир Путниковић;

3. *Инат* – Злата Видачек;
4. *Шаренорепа* – Гроздана Олујић;
5. *Забринуте родители* – Андра Франичевић;
6. *Лија и ждрал* – руска народна басна;
7. *Лакоми мечићи* – мађарска народна прича;
8. *Мах и Шебестова* – Милош Мацоурек;
9. *Лаурина тајна* – Одри Корн;
10. *Свети Сава и отац и мати са малим дететом* – народна прича;
11. *Медвед и девојчица* – руска народна прича;
12. *Ено где лети цвет* (одломак) – Феликс Салтен;
13. *Лопов* – Димитар Инкиов;
14. *Зеца на спавању* – шаљива народна прича,
15. *Три кројача* – енглеска народна прича и
16. *Бик и зеца* – народна басна.

Наставни план и програм за трећи разред основне школе предвиђа следеће прозне текстове:

1. *Вук и јагње* – народна басна;
2. *Корњача и зеца* – Езоп;
3. *Свети Сава и сељак без среће* – народна приповетка,
4. *Ветар и Сунце* – народна приповетка;
5. *Свијету се не може угодити* – народна приповетка;
6. *Чардак ни на небу ни на земљи* – народна бајка;
7. *Прича о Раку Кројачу* – Десанка Максимовић;
8. *Мачак отишао у хајдуке* – Бранко Ћопић;
9. *Бајка о белом коњу* – Стеван Раичковић;
10. *Самоћа* – Бранко В. Радичевић;
11. *Стакларева љубав* – Гроздана Олујић;
12. *Прича о доброј роди* – Стојанка Грозданов Давидовић;
13. *Лав и човек* – арапска народна прича;
14. *Бајке* (избор) – Браћа Грим;
15. *Врапчић* – Максим Горки;
16. *Себични цин* – Оскар Вајлд;
17. *Свитац тражи пријатеља* – Су Ју Ђин и
18. *Заљубљене ципеле* – Пјер Грипари.

Примећујемо да се број прозних текстова предвиђених за обраду, са сваким наредним разредом постепено увећава, а осим тога, и садржаји су обимнији и захтевнији за тумачење и рецепцију. Компаративном анализом Читанки за трећи разред установљен је следећи списак заједничких прозних остварења:

1. *Чардак ни на небу ни на земљи* – народна бајка;
2. *Мачак отишао у хајдуке* – Бранко Ћопић;
3. *Врапчић* – Максим Горки;
4. *Бајка о белом коњу* – Стеван Раичковић;
5. *Вук и јагње* – народна басна;
6. *Лав и човек* – арапска народна прича;
7. *Корњача и зец* – Езоп;
8. *Себични џин* – Оскар Вајлд;
9. *Ветар и Сунце* – народна приповетка;
10. *Свијету се не може угодити* – народна приповетка;
11. *Свитац тражи пријатеља* – Су Ју Ђин и
12. *Прича о Раку Кројачу* – Десанка Максимовић.

Преглед прозних текстова садржаних у Читанци издавачке куће Завод за уџбенике и наставна средства изгледа овако:

1. *Сунчев пјевач* – Бранко Ћопић;
2. *Снег пада* – Владимир Буњац (одломак из књиге *Последња оаза*);
3. *Кад би било* – народна приповетка;
4. *Лена Сава* – Воја Царић;
5. *Мој дечак* – Бранко В. Радичевић;
6. *Еро и кадија* – народна приповетка;
7. *Бели коњ* – америчка народна прича;
8. *Магарац у лављој кожи* – Доситеј Обрадовић;
9. *Торбар и мајмуни* – индијска бајка;
10. *Крокодокодил* – Душан Радовић;
11. *Лав и лисица* – народна басна и
12. *Техника је велика ствар* – Нина Ожоговска.

У Читанци издавачке куће Едука, поред наведених заједничких, заступљени су и ови прозни текстови:

1. *Џин из Скалунде* – шведска народна прича;
2. *Стакларева љубав* – Гроздана Олујић;

3. *Моја бака је пљачкаш банке* – Ray Barker и Louis Fidge;
4. *Свети Сава и сељак без среће* – народна прича;
5. *Самоћа* – Бранко В. Радичевић;
6. *Снег пада* – Владимир Буњац;
7. *Доктор Свезналић* – Браћа Грим;
8. *Паукова мрежа* – легенда из Велике Британије;
9. *Заљубљене ципеле* – Пјер Грипари;
10. *Прича о доброј роди* – Стојанка Грозданов Давидовић и
11. *Радост због шкољке* – Миленко Ратковић.

Што се тиче издавачке куће Креативни центар, Читанка за трећи разред садржи следеће текстове прозне садржине:

1. *Лаку ноћ* – Видое Подгорец;
2. *Градски и пољски миш* – Лафонтен;
3. *Пчелиња матица* – Браћа Грим;
4. *Церчак и мрави* – Лафонтен;
5. *Самоћа* – Бранко В. Радичевић;
6. *Клин чорба* – народна приповетка;
7. *Свети Сава помаже човеку да се снађе* – Симеон Маринковић;
8. *Стакларева љубав* – Гроздана Олујић;
9. *Пипи забавља тетку Лауру* – Астрид Линдгрен;
10. *Прича о доброј роди* – Стојанка Грозданов Давидовић;
11. *Заљубљене ципеле* – Пјер Грипари и
12. *Камен* – Сергеј Михалков.

Свакако, највећи број прозних књижевних остварења налази се у Читанци издавачке куће Klett. Ево прегледа:

1. *Пегаз* – стара грчка прича;
2. *Аги и Ема* – Игор Коларов;
3. *Први пут у циркусу* – Иво Андрић (одломак из приповетке Циркус);
4. *Сребрни кључ и шарени хлеб* – Милорад Павић;
5. *Папирнати бродови* – Рабиндрант Тагоре;
6. *Сиви* – Светлана Велмар Јанковић (одломак из приче Златно јагње);
7. *Охолица* – народна прича;
8. *Свети Сава и дечак без среће* – народна приповетка;
9. *Кад сам био стар човек* – народна прича;

10. *Кројач и див* – Браћа Грим;
11. *Снег пада* – Владимир Буњац;
12. *Лав и бик* – по Доситеју Обрадовићу;
13. *Збирка марака* – Карел Чапек;
14. *Самоћа* – Бранко В. Радичевић;
15. *Заљубљене ципеле* – Пјер Грипари;
16. *Прича о доброј роди* – Стојанка Грозданов Давидовић;
17. *Стакларева љубав* – Гроздана Олујић и
18. *Пут на Марс* – Миодраг Новаковић.

Наставни план и програм за четврти разред основне школе предвиђа следеће прозне књижевне текстове:

1. *Међед, свиња и лисица* – народна приповетка;
2. *Пепељуга* – народна бајка;
3. *Најбоље задужбине* – народна прича;
4. *Град* – Јанко Веселиновић;
5. *Позно јесење јутро* – Исидора Секулић;
6. *Виолина* -Мирослав Демак;
7. *Прва љубав* – Бранислав Нушић;
8. *Прича о дечаку и Месецу* – Бранко В. Радичевић;
9. *Босоноги и небо* – Бранислав Црнчевић;
10. *Олданини вртви и друге бајке (избор)* – Гроздана Олујић;
11. *Књига за Марка (Златно јагње, Стефаново дрво)* – Светлана Велмар Јанковић;
12. *Ружно паче* – Ханс Кристијан Андерсен;
13. *Бела грива* – Рене Гијо;
14. *Алиса у земљи чуда* – Луис Керол;
15. *Трнова ружица* – Браћа Грим;
16. *Мали принц (одломак)* – Антоан де Сант Егзипери;
17. *Бескрајна прича (одломак)* – Михаел Енде;
18. *Кроз васиону и векове (одломак)* – Милутин Миланковић и
19. *Од паињака до научењака (одломак)* – Михајло Пупин.

Читанке за четврти разред поседују знатно мањи број заједничких текстова прозне садржине у односу на Читанке за трећи разред, а компаративна анализа показује да су Читанкама поменутих издавачких кућа заједнички само следећи прозни текстови:

1. *Позно јесење јутро* – Исидора Секулић;
2. *Виолина* – Мирослав Демак;
3. *Међед, свиња и лисица* – народна приповетка;
4. *Трнова Ружица* – Браћа Грим;
5. *Град* – Јанко Веселиновић и
6. *Босоноги и небо* – Бранислав Црнчевић.

У Читанци Завода за уџбенике и наставна средства, поред ових шест заједничких, заступљени су и следећи прозни текстови:

1. *Узбуна у ноћи* – Арсен Диклић (одломак из романа Салаш у Малом риту);
2. *Цигански славуј* – Владо Дијак;
3. *Прва зарада дрвене Марије* – Стеван Раичковић;
4. *У сунчаним брдима* – Михаило Ражнатовић;
5. *Прича о дечаку и Месецу* – Бранко В. Радичевић;
6. *Пастир из Тришића* – Миодраг Поповић;
7. *Свијету се не може угодити* – народна приповетка;
8. *Треба се снаћи* – Марк Твен (одломак из романа Том Сојер);
9. *Писак локомотиве* – Миленко Ратковић;
10. *Илева мајка* – Глигор Поповски;
11. *Крепао катао* – народна приповетка;
12. *Најопаснија звер прашуме* – Тибор Секел;
13. *Домишљато чобанче* – народна приповетка;
14. *Биберче* – народна приповетка и
15. *Господар работа* – Чедо Вуковић (из романа Летилица проф. Бистроума).

Читанка за четврти разред у издању Креативног центра садржи још и следећа прозна остварења:

1. *Бела грива* – Рене Гијо;
2. *Бајка о дечаку и Месецу* – Бранко В. Радичевић;
3. *Од паињака до научењака* – Михајло Пупин;
4. *Прва љубав* – Бранислав Нушић;
5. *Мали принц и лисица* – Антоан де Сент Егзипери;
6. *Пепељуга* – српска народна бајка;
7. *Олданини вртови* – Гроздана Олујић;
8. *Златно јагње* – Светлана Велмар Јанковић;
9. *Алиса у земљи чуда* – Луис Керол;

10. *Бескрајна прича* – Михаел Енде;
11. *Кроз васиону и векове* – Милутин Миланковић;
12. *Најбоље задужбине* – народна прича и
13. *Ружно паче* – Ханс Кристијан Андерсен.

Преглед прозних текстова датих у Читанци издавачке куће Eduka изгледа овако:

1. *Бела и жута девојчица* – Перл Бак;
2. *Бели витез* – Рене Гијо (одломак из књиге *Бела грива*);
3. *Изборна трка и дуга прича* – Луис Керол (одломак из романа *Алиса у земљи чуда*);
4. *Кроз васиону и векове* – Милутин Миланковић;
5. *Од паињака до научењака* – Михајло Пупин;
6. *Олданини вртони* – Гроздана Олујић;
7. *Прича о дечаку и Месецу* – Бранко В. Радичевић;
8. *Стефаново дрво* – Светлана Велмар Јанковић;
9. *Мали принц* – Антоан де Сент Егзипери;
10. *Бескрајна прича* – Михаел Енде;
11. *Најбоље задужбине* – народна легенда;
12. *Златно јагње* – Светлана Велмар Јанковић;
13. *Прва љубав* – Бранислав Нушић;
14. *Моја Милена* – Петар Жебељан;
15. *Ружно паче* – Ханс Кристијан Андерсен и
16. *Пепељуга* – народна бајка.

Издавачка кућа Klett потрудила се да ученицима четвртог разреда понуди највећи број прозних књижевних текстова. У Читанци *Речи чаробнице* аутора Радмиле Жежељ – Ралић, заступљени су следећи текстови:

1. *Бескрајна прича* – Михаел Енде;
2. *Олданини вртони* – Гроздана Олујић;
3. *Мали принц* – Антоан де Сент Егзипери;
4. *Алиса и велико ружино дрво* – Луис Керол;
5. *Ружно паче* – Ханс Кристијан Андерсен;
6. *Кад се снови остваре* – Рене Гијо;
7. *Стефаново дрво* – Светлана Велмар Јанковић;
8. *Најбоље задужбине* – народна легенда;
9. *Пепељуга* – народна бајка;

10. *Прича о дечаку и Месецу* – Бранко В. Радичевоћ,
11. *Сунчев дар* – Милутин Миланковић,
12. *Од паињака до научењака* – Михајло Пупин;
13. *Прва љубав* – Бранислав Нушић;
14. *Златно јагње* – Светлана Велмар Јанковић;
15. *Кад дедица не зна да прича приче* – Ђани Родари;
16. *Доктор Грозозо мало хара по свету* – Владимир Андрић;
17. *Сања* – Момо Капор;
18. *Пчелица Маја* – Валдемар Бонселс;
19. *Шљиве за ђубре* – народна прича,
20. *Теслин мачак* – Миодраг Новаковић,
21. *Јутро на Месецу* – Херберт Џорџ Велс,
22. *Месец* – Момо Капор;
23. *Легенда о дечаку из Њујорка* – Драган Лакићевић и
24. *Као кратак леп сан* – Милутин Миланковић.

Овај компаративни приказ квантитативног стања прозних књижевних текстова у Читанкама најчешће заступљених издавачких кућа, дат је, између осталог, са циљем да се професори разредне наставе, када је овај сегмент дидактичко-методичке структуре уџбеника у питању, лакше одреде за одговарајућу издавачку кућу. Такође, преглед наслова и самих дела у уџбенику, може бити довољан разлог како би се учитељ определио за одговарајућу понуду. Његов добар избор значајно ће утицати на развијање љубави код деце према читању и тумачењу прозних књижевних дела, као и на успешну реализацију свих постављених циљева и задатака ове наставе.

3. РЕЦЕПЦИЈА ПРОЗНИХ КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Да бисмо установили каква је рецепција прозних књижевних текстова у млађим разредима основне школе, спровели смо истраживање међу ученицима трећег и четвртог разреда. Искуства из непосредне наставне праксе показују да деца, у већини случајева, воле да читају и проучавају прозна књижевна дела, а посебно бајке и романе, јер у њима је све могуће, има нестварних ликова и појава, радња је динамична, главни јунаци доживљавају разноврсне авантуре... Истраживањем смо желели да потврдимо ову претпоставку и истовремено проверимо, да ли и у којој мери ученици имају проблема приликом рецепције прозних текстова који се обрађују у трећем и четвртом разреду основне школе, као и шта је то што би им помогло да се евентуални проблеми успешно превазиђу.

3.1. Узорак испитаника

Узорак испитаника обухватао је ученике трећег и четвртог разреда четири основне школе у Врању (*основне школе Доситеј Обрадовић, Вук Караџић, Радоје Домановић и Светозар Марковић*). Тачније, у истраживање је било укључено 360 ученика трећег и 395 ученика четвртог разреда.

Полазећи од сазнања да пажљиво бирана прозна књижевна дела која се налазе у програму за трећи и четврти разред веома позитивно утичу на формирање личности ученика и њихов ментални и емоционални развој, интересовало нас је какви су ставови деце када су ова књижевна остварења у питању. Пре свега, желели смо да установимо да ли воле да читају и проучавају прозна књижевна дела и која; шта за њих представља највећи проблем приликом тумачења прозних текстова и шта би им највише помогло да рецепција буде потпунија; да ли постоје статистички значајне разлике у односу на пол, као и у односу на оцену из Српског језика у претходном периоду.

3.2. Инструменти коришћени у истраживању

У циљу испитивања ставова и мишљења ученика о рецепцији прозних књижевних текстова у млађим разредима основне школе, користили смо упитник који је био истоветан за ученике трећег и четвртог разреда. То је урађено са намером да се на крају направи упоредна анализа одговора на кључна питања у упитнику у односу на узраст ученика.

Упитник за ученике трећег и четвртог разреда садржао је девет питања затвореног типа. Прво питање односило се на заинтересованост ученика за читање и тумачење прозних књижевних текстова, а већ у склопу другог питања од ученика је захтевано да, међу понуђеним, одаберу омиљену прозну врсту. Треће и четврто питање односили су се на роман и басну, односно, на разлоге због којих се ученици опредељују за њихово читање и проучавање. У оквиру петог питања, ученици су наводили шта је оно што им представља проблем приликом тумачења бајки, док се шесто питање тицало шаљивих прича. Код седмог питања, ученици су се опредељивали да ли поуке из басана примењују у свакодневном животу. Осмо питање односило се на проблеме са којима се ученици најчешће сусрећу приликом обраде прозних текстова у целини, а последње, девето питање нудило је испитаницима нека конкретна решења за превазилажење постојећих проблема.

Оваквом концепцијом упитника настојали смо да што дубље уронимо у суштину проблема рецепције прозних књижевних текстова на овом узрасту. Крајња намера је била да се проблеми разоткрију, како би се у наставку могле предложити конкретне мере за њихово решавање. Следи анализа сваког појединачног питања, најпре, за трећи, а потом и за четврти разред, и то у односу на пол и на оцену из Српског језика у претходном периоду.

3.3. Рецепција прозних књижевних врста у III разреду основне школе

Истраживањем је обухваћено 360 ученика III разреда из четири основне школе у Врању (*основне школе Доситеј Обрадовић, Вук Караџић, Радоје Домановић и Светозар Марковић*). Следи преглед структуре одабраног узорка у односу на пол, на оцену из Српског језика, на оцену из Српског језика у односу на пол и на оцену из Српског језика у претходном периоду.

- **Структура узорка у односу на пол**

Структуру овог узорка чини 186 девојчица и 174 дечака III разреда. На графикону 1 је дата структура испитаника према полу. Број испитаника женског пола је нешто већи, али без статистички значајне разлике у односу на број испитаника мушког пола.



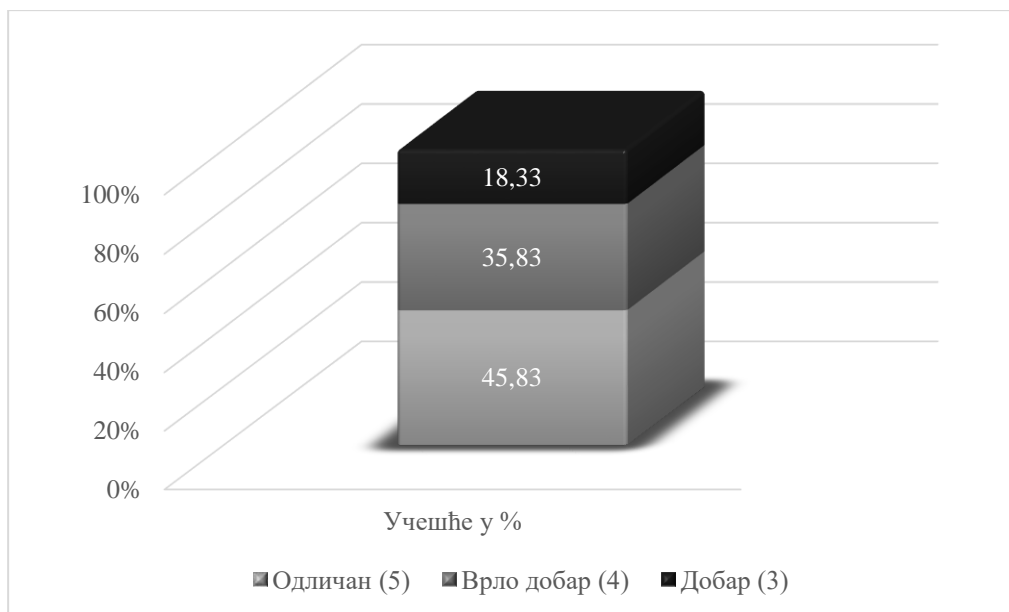
Графикон 1: Структура узорка у односу на пол у %

- **Структура узорка у односу на оцену из Српског језика**

Структура узорка у односу на оцену из Српског језика дата је у Табели 2.1. Можемо приметити да ученици са оценом 5 из Српског језика чине близу 50% целокупног узорка.

Табела 2.1. Структура узорка у односу на оцену из Српског језика у %

Оцена из Српског језика	Број ученика	Учешће у %
Одличан (5)	165	45,83
Врло добар (4)	129	35,83
Добар (3)	66	18,33
Укупно	360	100,0

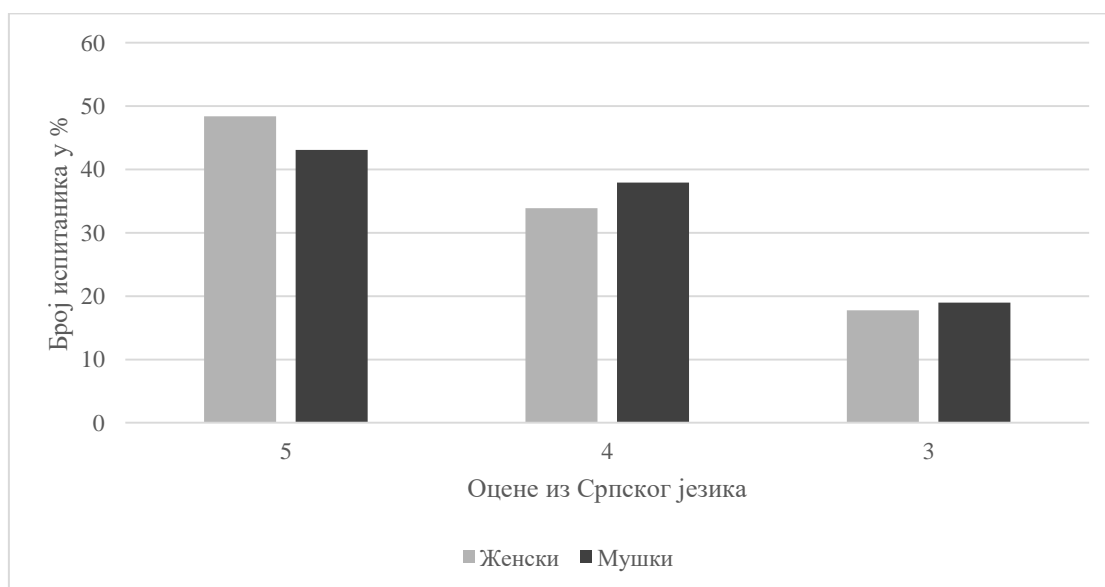


Графикон 2. Структура узорка у односу на оцену из Српског језика у %

- **Оцене из Српског језика у односу на пол испитаника**

Табела 3.1. Оцене испитаника из Српског језика у односу на пол

Оцене из Српског језика	Пол		χ^2	p
	Женски	Мушки		
5	90	75	1,0345	0,5961
4	63	66		
3	33	33		
Укупно	186	174		



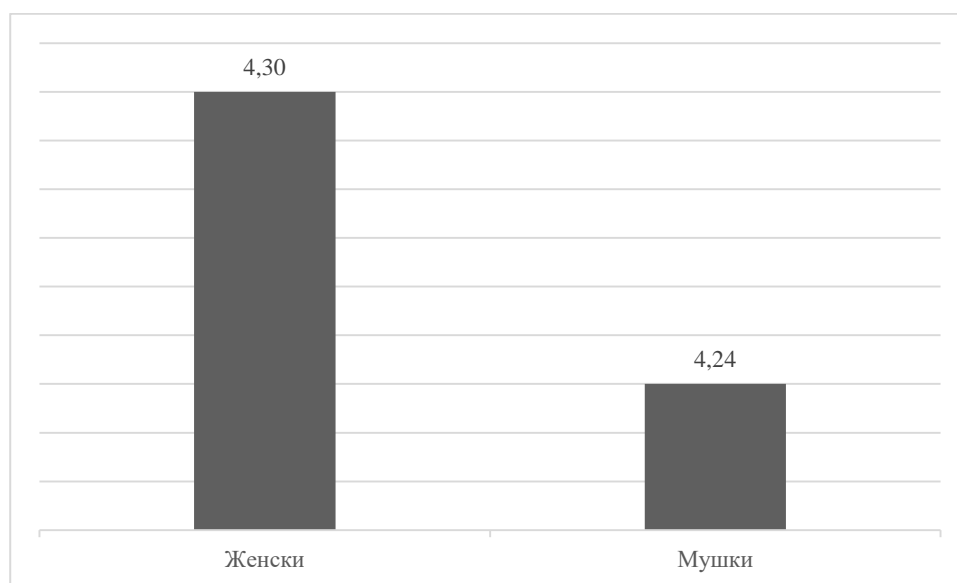
Графикон 3: Оцене испитаника из Српског језика у односу на пол

- **Структура испитаника у односу на просечну оцену из Српског језика у претходном периоду**

Коришћењем Студентовог t-теста утврђено је да није било статистички значајне разлике у просечној оцени из Српског језика испитаника женског и мушког пола (t-тест = -0,819, p= 0,414). Иако је просечна оцена испитаника женског пола нешто већа, то није статистички значајна разлика.

Табела 4.1. *Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на пол*

Пол	X	SD	n	Cv	t-test	p
Женски	4,31	0,76	186	15,58	-0,819	0,414
Мушки	4,24	0,75	174	14,15		
Укупно	4,27	0,75	360	15,00		



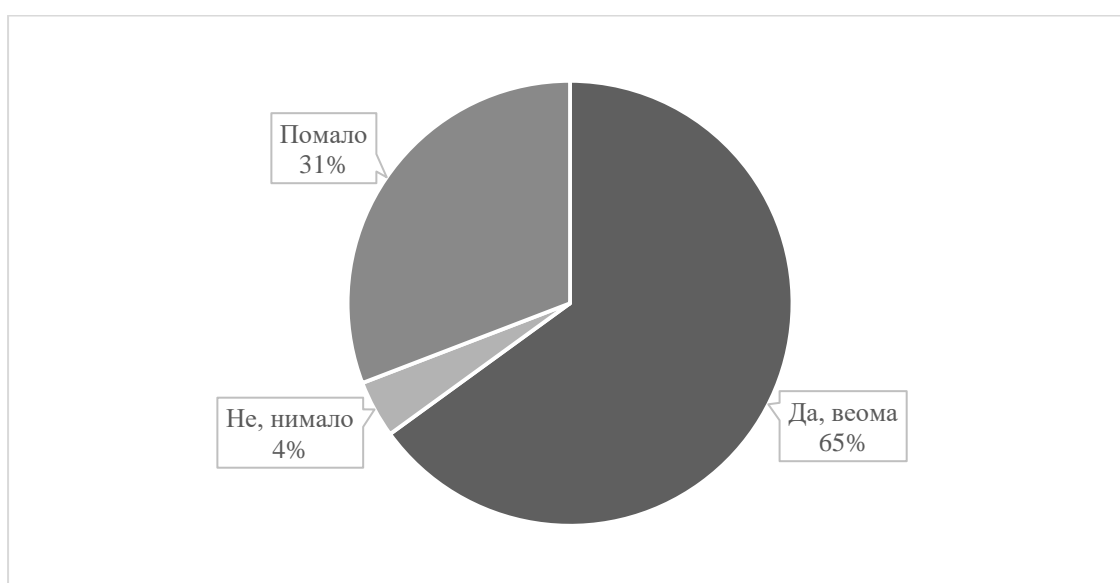
Графикон 4: *Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на пол*

Сви подаци добијени анализом узорка у односу на пол, на оцену из Српског језика, на оцену из Српског језика у односу на пол и на оцену из Српског језика у претходном периоду у односу на пол, упућују на то да је узорак одговарајући, тако да се касније добијени подаци могу у потпуности сматрати релијабилним. Следи анализа добијених одговора по питањима са применом одговарајуће статистичке методе.

3.3.1. Интерпретација резултата III разред

1. Питање: „Да ли волиш да читаш прозна књижевна дела?“

Већина испитаника (65%) веома воли да чита прозна књижевна дела, што је значајно учесталији одговор у односу на преостала два ($p < 0,001$). Само 4% испитаника је изјавило да не воли да чита ова књижевна дела. Овај податак нас охрабрује, али и обавезује да се кроз другачији, иновативнији приступ настави потрудимо да и код ученика који помало или чак уопште не воле да читају прозна дела, побудимо интересовање и потребу за читањем и истраживањем ових књижевних врста.



Графикон 5.1. Да ли волиш да читаш прозна књижевна дела?

ANOVA анализом утврдили смо да се просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду статистички значајно разликују у односу на дате одговоре на прво питање ($p < 0,001$). Следственим t-тестом утврдили смо да постоје статистички значајне разлике између одговора и просечних оцена испитаника ($p < 0,001$), тј. *испитаници који су изјавили да веома воле да читају прозна књижевна дела, као и они који помало воле да читају имају и значајно већу просечну оцену из Српског језика у претходном периоду. Просечне оцене опадају са заинтересованошћу за читање прозних књижевних дела.* Овај закључак је очекиван, јер читање и разумевање прозних књижевних дела подразумева одређена предзнања како би рецепција била потпуна и успешна. Управо је то разлог што слабији ученици имају проблем са разумевањем и доживљавањем прозних књижевних дела, а то се одражава и на њихову заинтересованост за читање и проучавање истих.

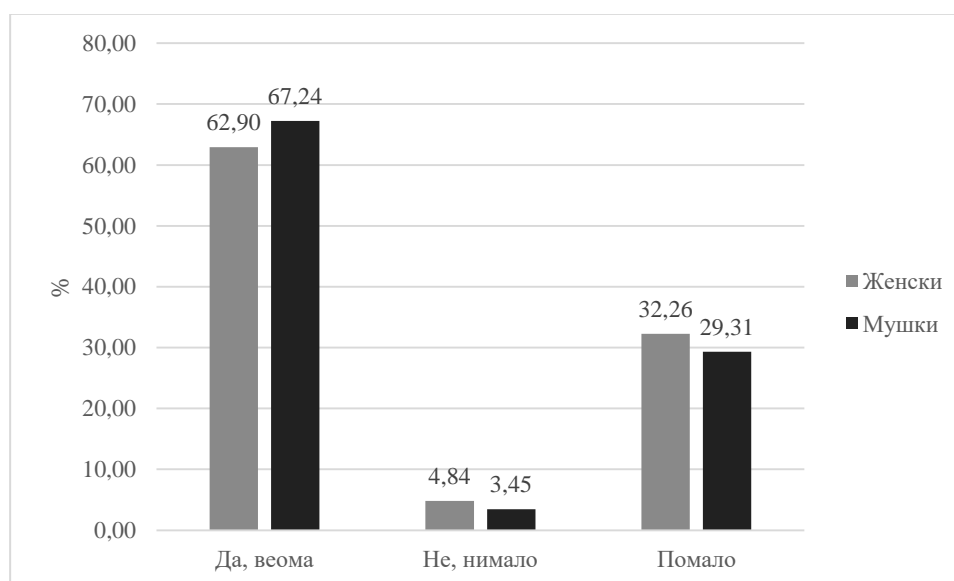
Табела 5.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на дати одговор на питање „Да ли волиш да читаш прозна књижевна дела?“

Одговор	X	SD	n	Sv	ANOVA	p
Да, веома	4,41	0,68	234	15,59	23,634	0,000
Не, нимало	3,20	0,41	15	12,50		
Помало	4,15	0,78	111	18,78		

У табели 5.3. приказани су резултати анализе добијених одговора у односу на пол испитаника. Добијена р- вредност је више од десет пута већа од критичне вредности тако да можемо закључити да на одговоре испитаника пол није имао никаквог утицаја.

Табела 5.3. Структура одговора на питање бр. 1 у односу на пол у %

Одговори	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Да, веома	117	62,90	117	67,24	0,931	0,6279
Не, нимало	9	4,84	6	3,45		
Помало	60	32,26	51	29,31		
Укупно	186		174			

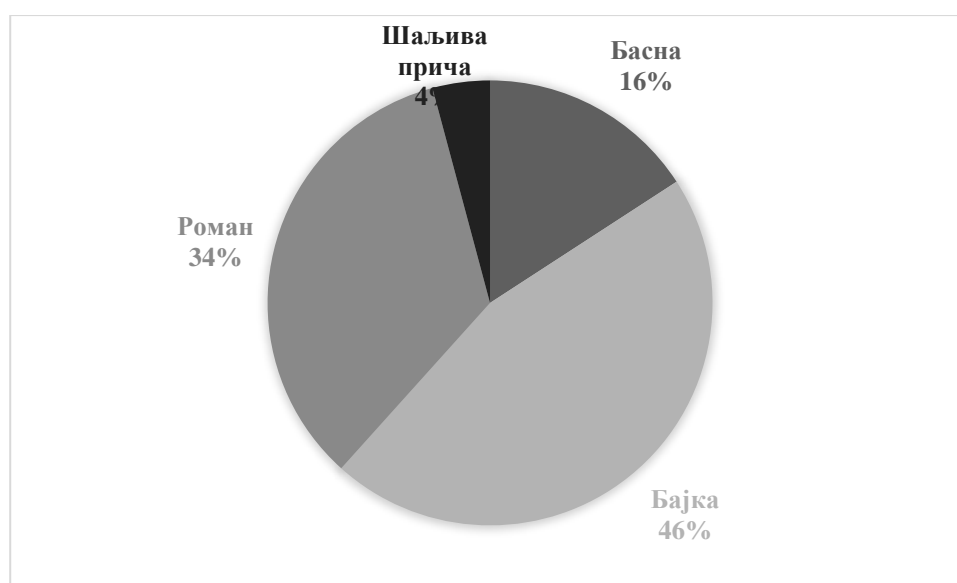


Графикон 5.3. Структура одговора на питање бр. 1 у односу на пол у %

2. Питање „Коју прозну књижевну врсту највише волиш да читаш и истражујеш“?

Приликом давања одговора на ово питање, испитаници су од понуђених осам прозних књижевних врста изабрали четири (*басна, бајка, роман и шаљива прича*) (Табела 6.1.), док се за преостале четири понуђене прозне врсте (*мит, легенда, приповетка и новела*) нико није определио.

Бајке и романи су најчитаније прозне врсте у испитиваном узорку, а Студентовим т-тестом смо утврдили *статистички значајно израженију опредељеност испитаника за њих* у односу на остале књижевне врсте.



Графикон 6.1. "Коју прозну књижевну врсту највише волиш да читаш и истражујеш"?

ANOVA анализом (табела 6.2.) утврђено је да се *просечне оцене испитаника из Српског језика статистички значајно разликују између датих одговора* ($p < 0,001$). *Највећу просечну оцену имају испитаници који су се определили за роман* ($p < 0,001$), док су *на другом месту по висини просечне оцене испитаници који највише воле да читају и проучавају бајке* ($p < 0,001$).

Табела 6.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на дати одговор на питање бр.2 „Коју прозну књижевну врсту највише волиш да читаш и истражујеш?“

Прозна књижевна врста	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Басна	3,95	0,83	57	20,91	10,602	0,0000
Бајка	4,33	0,74	165	17,10		
Роман	4,44	0,66	123	14,97		
Шаљива прича	3,60	0,49	15	13,61		

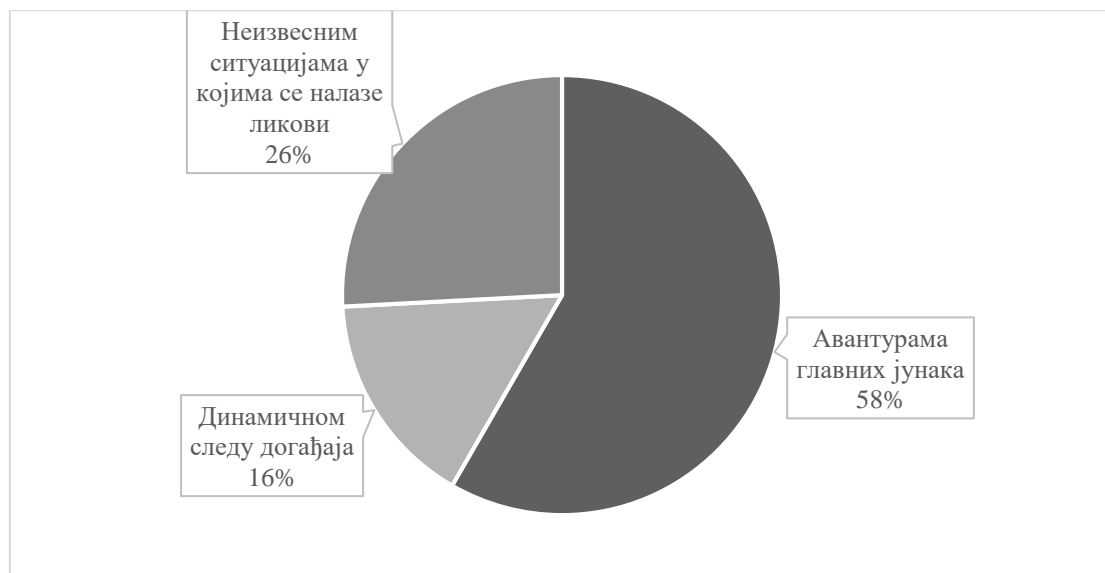
Табела 6.3. Структура одговора на питање бр.2 у односу на пол у %

Прозна књижевна врста	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Басна	36	19,35	21	12,07	6,475	0,0907
Бајка	87	46,77	78	44,83		
Роман	54	29,03	69	39,66		
Шаљива прича	9	4,84	6	3,45		
Укупно	186	100	174	100		

Табела контингенције (Табела 6.3.) у којој је анализирана структура одговора у односу на пол и добијена p- вредност која је већа од критичне вредности упућује на закључак да, иако постоје одређене разлике у структури одговора, оне нису статистички значајне. Значи да испитаници оба пола имају слична интересовања када су у питању прозна књижевна дела. Бајке и романи су на врху лествице интересовања, а потом следе басне и шаљиве приче. Интересантно и у исто време забрињавајуће је то, што се за мит, легенду, приповетку и новелу није определио ниједан ученик. Овај податак би требало да буде подстицај за све који су укључени у наставни процес, а пре свега учитеље, да промене приступ обради ових књижевних врста како би се интересовање за њихово читање и проучавање повећало. Ученици трећег разреда су истакли бајку као најомиљенију прозну врсту, што смо и очекивали с обзором на чињеницу да деца овог узраста уживају у ономе што је фантастично, имагинарно и необично. То је у складу са развојем њиховог логичког мишљења и закључивања.

3. Питање „У чему највише уживаш док читаш романе“?

Испитаници су на ово питање у значајно већој мери давали одговор *Авантурама главних јунака* ($p < 0,001$) него на преостала два понуђена одговора. (графикон 7.1.) То показује да ученици на овом узрасту воле да се поистовећују са главним ликовима и уживају у свим њиховим авантурама. Необичне и наизглед несавладиве препреке и ситуације са којима се главни јунаци романа суочавају, буде сва чула код детета, оно осећа узбуђење и страх, али истовремено и жељу да се и само опроба у тој улози, да се идентификује са главним јунаком. Неизвесне ситуације у којима се ликови налазе, такође, су веома инспиративне за дете овог узраста. Све оно што је непознато и у недовољној мери истражено, побуђује дечију радозналост и машту.



Графикон 7.1. У чему највише уживаш док читаш романе?

ANOVA анализом (табела 7.2.) смо утврдили да између одговора испитаника и њихове просечне оцене из Српског језика у претходном периоду не постоји статистички значајна разлика (p вредност је већа од критичне вредности).

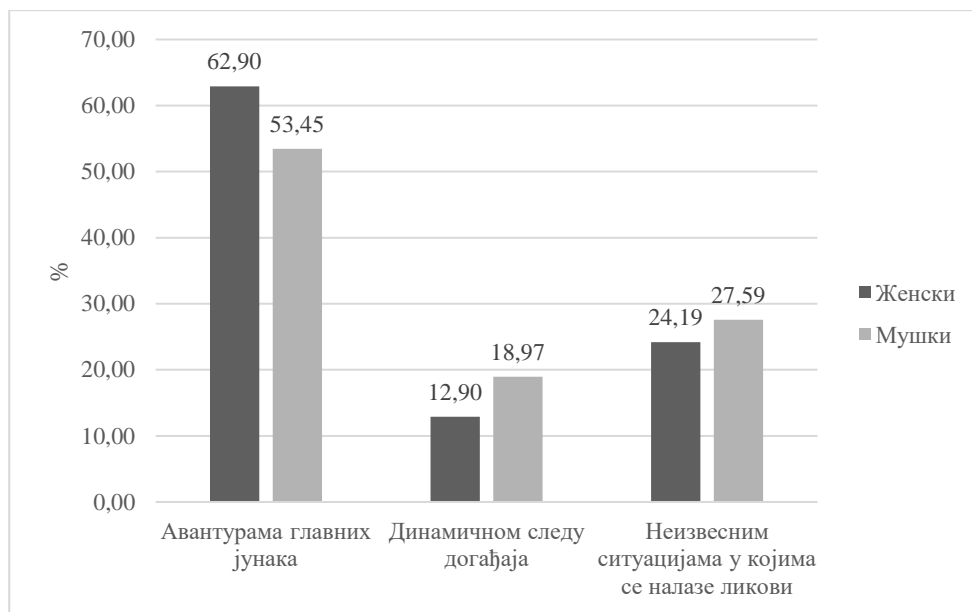
Табела 7.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр.3 „У чему највише уживаш док читаш романе?“

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Авантурама главних јунака	4,24	0,77	216	18,24	1,148	0,31837
Динамичном следу догађаја	4,41	0,70	51	15,90		
Неизвесним ситуацијама у којима се налазе ликови	4,29	0,73	93	16,95		

У одговору на питање бр.3 (табела 7.3., графикон 7.3.) није било статистички значајне разлике када је пол испитаника у питању. Авантуре главних јунака су статистички значајно заступљенији одговор код оба пола, у односу на преостала два понуђена одговора ($p < 0,05$).

Табела 7.3. Одговори на питање бр.3 у односу на пол у %

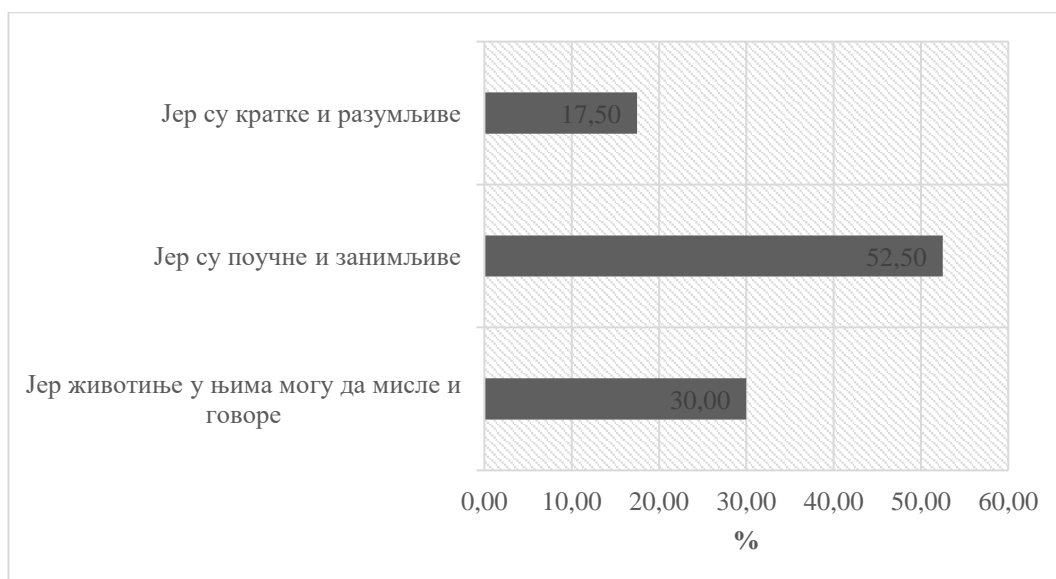
Одговори	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Авантурама главних јунака	117	62,90	93	53,45	3,865	0,1448
Динамичном следу догађаја	24	12,90	33	18,97		
Неизвесним ситуацијама у којима се налазе ликови	45	24,19	48	27,59		
Укупно	186		174			



Графикон 7.3. Структура одговора у односу на пол у %

4. Питање „Зашто волиш да читаш басне“?

Већина испитаника (графикон 8.1.) сматра да су басне поучне и занимљиве, што је значајно учесталији разлог од остала два ($p < 0,001$). Да у њима животиње могу да мисле и говоре као разлог је навео готово сваки трећи испитаник (30%) док је трећи одговор (јер су кратке и разумљиве) статистички најмање заступљен ($p < 0,001$).



Графикон 8.1. Зашто волиш да читаш басне?

ANOVA анализом (табела 8.2.) утврђено је да се *просечне оцене испитаника из Српског језика статистички значајно разликују између датих одговора* ($p < 0,05$). *Највећа просечна оцена* везује се за испитанике које у баснама највише привлачи то што су *поучне и занимљиве*, а *најнижа* за испитанике које највише привлачи *краткоћа и разумљивост басни*. Испитаници које највише привлачи краткоћа и разумљивост басни имају значајно нижу оцену ($p < 0,05$) од осталих. То је оправдано, јер слабији ђаци најчешће имају проблем са читањем, а самим тим и разумевањем и доживљавањем дела, па стога воле да дела која читају буду што краћа како би их брзо прочитали и разумели. Бољи ученици, који успешно владају вештином читања, уживају у њиховој занимљивости и желе да извуку одређену поуку из дела.

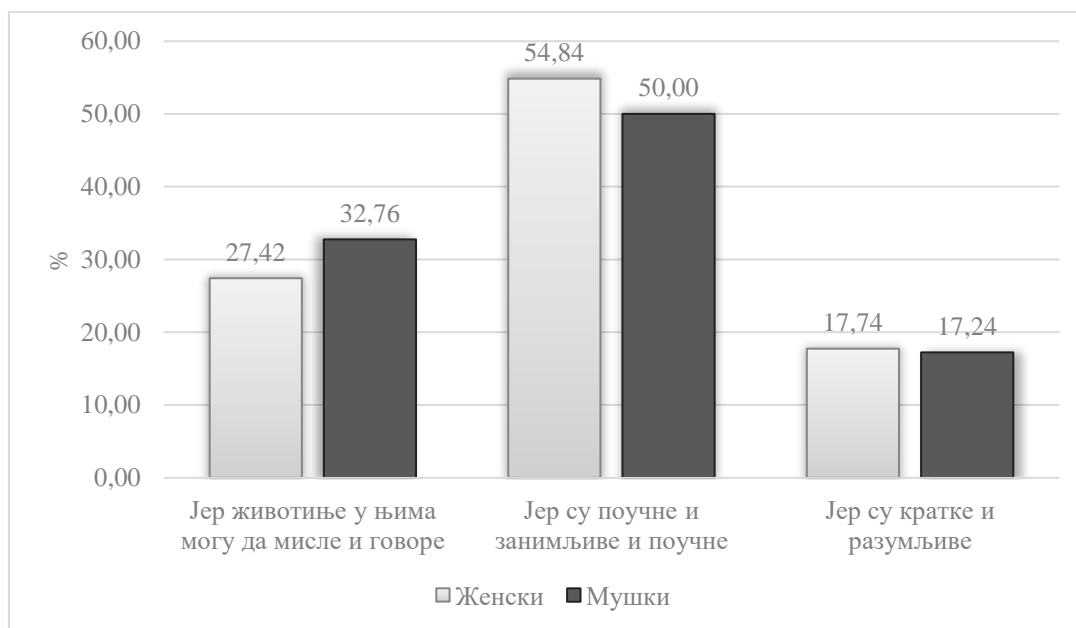
Табела 8.2. *Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр.4 „У чему највише уживаш док читаш романе?“*

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Јер животиње у њима могу да мисле и говоре	4,26	0,77	195	18,07		
Јер су поучне и занимљиве	4,42	0,64	108	14,49	4,510	0,01164
Јер су кратке и разумљиве	4,05	0,83	57	20,37		

На основу табеле контингенције 3x2 (табела 8.3.) можемо закључити да *између полова не постоји статистички значајна разлика у заступљености одговора* (добијена p вредност је већа од критичне вредности) . Занимљивост и поучност су код оба пола статистички значајно заступљенији у односу на преостала два понуђена одговора ($p < 0,001$).

Табела 8.3. *Одговори на питање бр.4 у односу на пол у %*

Одговори	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Јер животиње у њима могу да мисле и говоре	51	27,42	57	32,76	1,268	0,5304
Јер су поучне и занимљиве	102	54,84	87	50,00		
Јер су кратке и разумљиве	33	17,74	30	17,24		
Укупно	186		174			



Графикон 8.3. Структура одговора на 4. питање у односу на пол у %

5. Питање „Шта најтеже разумеш док читаш бајку“?

Највише испитаника (51%) је одговорило да приликом читања бајки најтеже разуме непознате речи и изразе, мада је значајан број (29%) и оних који најтеже разумеју фантастичне догађаје. И једних и других је значајно више у односу на испитанике који најтеже разумеју нестварна бића и догађаје ($p < 0,05$). Оваква ситуација је разумљива нарочито када су у питању народне бајке у којима су заступљене речи народног говора које су деци, због временске дистанце и неупотребе у савременом језику, стране и неразумљиве. То у великој мери отежава рецепцију и емоционални доживљај бајки.



Графикон 9.1. Шта најтеже разумеш док читаш бајку?

ANOVA анализа (табела 9.2.) добијених одговора на ово питање није указала на постојање разлике која би била статистички значајна у односу на оцену из Српског језика. То значи да испитаници, независно од њихове оцене, наилазе на потешкоће у разумевању понуђених појмова у упитнику.

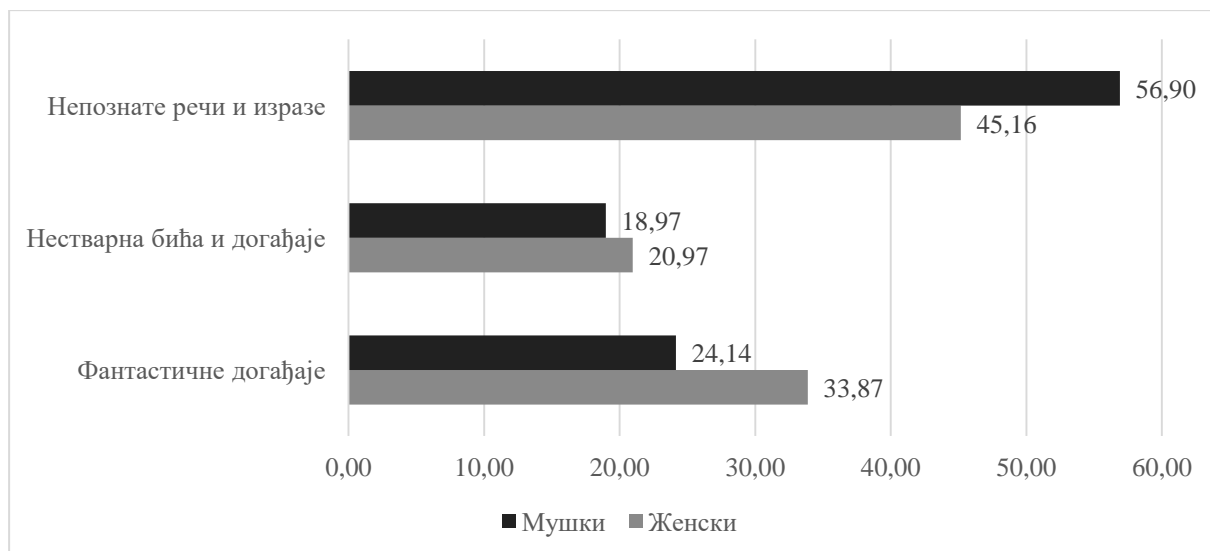
Табела 9.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр.5 „Шта најтеже разумеш док читаш бајку?“

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Фантастичне догађаје	4,20	0,79	105	18,70	2,753	0,0651
Нестварна бића и догађаје	4,16	0,78	75	18,84		
Непознате речи и изразе	4,37	0,71	180	16,18		

На основу табеле контингенције 3x2 (табела 9.3.) можемо закључити да између полова не постоји статистички значајна разлика у заступљености одговора на ово питање.

Табела 9.3. Одговори на питање бр.5, „Шта најтеже разумеш док читаш бајку?“ у односу на пол

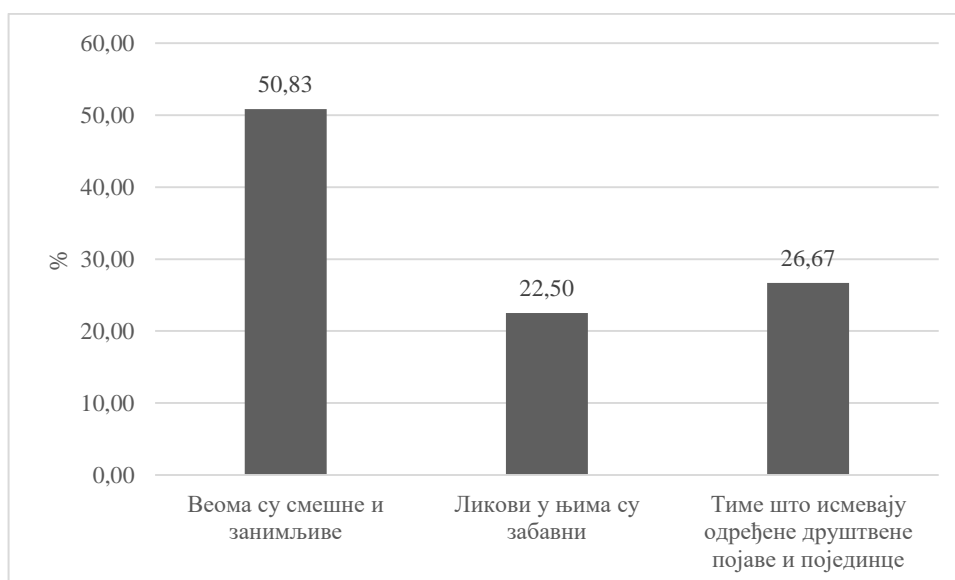
Одговори	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Фантастичне догађаје	63	33,87	42	24,14	5,536	0,0628
Нестварна бића и догађаје	39	20,97	33	18,97		
Непознате речи и изразе	84	45,16	99	56,90		
Укупно	186		174			



Графикон 9.3. Структура одговора на 5. питање у односу на пол у %

6. Питање „Чиме те привлаче шаљиве приче“?

Испитанике највише у *шаљивим причама* привлачи то што су *веома смешне и занимљиве*, што је статистички чешћи одговор у односу на преостала два ($p < 0,001$). Када су у питању преостала два одговора, резултати показују да сваки четврти испитаник сматра да га шаљиве приче привлаче тиме што исмевају одређене друштвене појаве и појединце, док сваког петог тиме што су ликови у њима смешни. (графикон 10.1.)



Графикон 10.1. Чиме те привлаче шаљиве приче?

ANOVA анализом није утврђено постојање статистички значајне разлике просечних оцена из Српског језика у зависности од одговора на ово питање. Просечне оцене су сличне код испитаника који сматрају да су оне веома смешне и занимљиве и оних који сматрају да су ликови у њима забавни, док највећу просечну оцену имају они испитаници које шаљиве приче привлаче тиме што исмевају одређене друштвене појаве и појединце, што је и очекивано јер је то и најзахтевнији ниво разумевања ових прича.

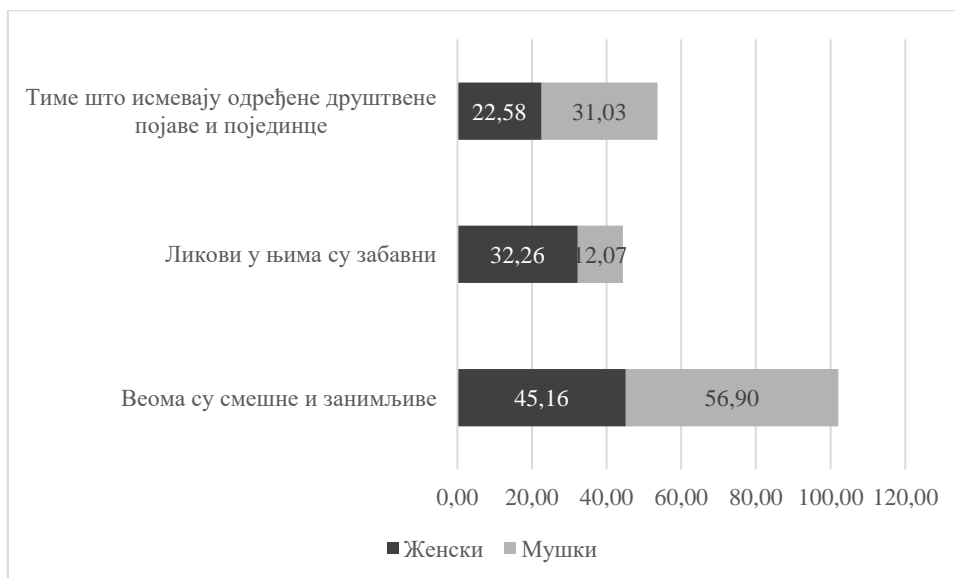
Табела 10.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр.6 „Чиме те привлаче шаљиве приче?“

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Веома су смешне и занимљиве	4,25	0,78	183	18,82	2,183	0,11419
Ликови у њима су забавни	4,19	0,78	81	18,62		
Тиме што исмевају одређене друштвене појаве и појединце	4,41	0,66	96	14,97		

На основу табеле контингенције 3x2 (табела 10.3.) можемо закључити да између полова постоји статистички значајна разлика у датим одговорима. Наиме, забавни ликови у шаљивим причама привлаче значајно више девојчице ($p < 0,001$), док то што су шаљиве приче веома смешне и занимљиве привлачи већи број дечака ($p < 0,001$).

Табела 10.3. Одговори на питање бр.6 "Чиме те привлаче шаљиве приче?" у односу на пол у %

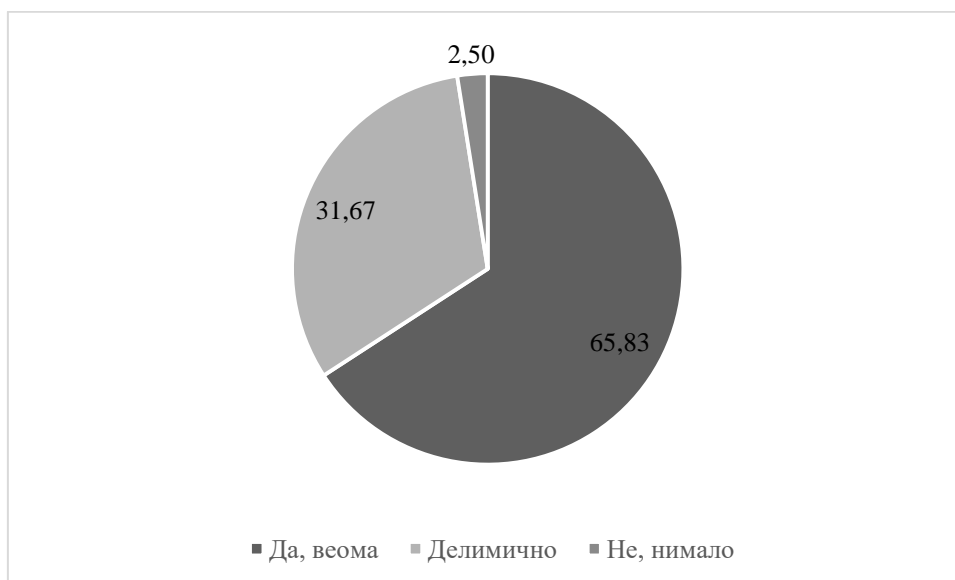
Одговори	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Веома су смешне и занимљиве	84	45,16	99	56,90	21,131	0,0000
Ликови у њима су забавни	60	32,26	21	12,07		
Тиме што исмевају одређене друштвене појаве и појединце	42	22,58	54	31,03		
Укупно	186		174			



Графикон 10.3. Структура одговора на 6. питање у односу на пол у %

7. Питање „Да ли ти поуке у баснама помажу у животу“?

Статистички значајно највећи број испитаника (65,83%) определило се за став да им поуке у баснама веома помажу у животу ($p < 0,001$), једна трећина испитаника сматра да ове поуке могу делимично да помогну у животу, а занемарљив проценат (2,5%) њих сматра да им ове поуке нимало не могу помоћи у животу (графикон 11.1.).

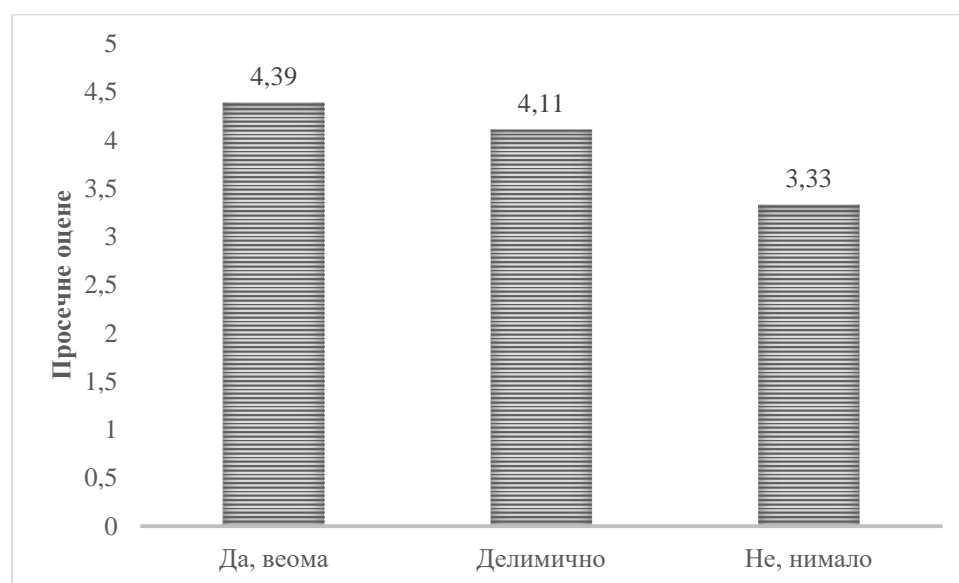


Графикон 11.1. „Да ли ти поуке у баснама помажу у животу“?

Просечне оцене испитаника из Српског језика (табела 11.2.) статистички се значајно разликују у зависности од датих одговора (ANOVA, $p=0,000$). Испитаници којима поуке у баснама доста помажу у животу имају највишу просечну оцену, а они испитаници којима нимало не помажу ове поуке имају најнижу просечну оцену. Ова разлика у просечним оценама је потврђена следственим Post hoc тестом где је утврђена статистички значајна разлика у просечним оценама из Српског језика између испитаника који су дали одговор *Да, веома* и *Делимично* и испитаника који су одговорили *Не, нимало* ($p<0,001$). Будући да поуке, које у виду закључака произилазе из басни, указују на потребу изграђивања и неговања позитивних особина личности и моралних вредности, очекивано је да их бољи ученици потпуније схвате и примене у свакодневном животу и раду. За разлику од њих, слабији ученици знатно теже схватају вредност поука и у мањој мери их практично примењују.

Табела 11.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр.7 „Да ли ти поуке у баснама помажу у животу“?

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Да, веома	4,39	0,68	237	15,55	13,707	0,000
Делимично	4,11	0,82	114	19,99		
Не, нимало	3,33	0,50	9	15,01		

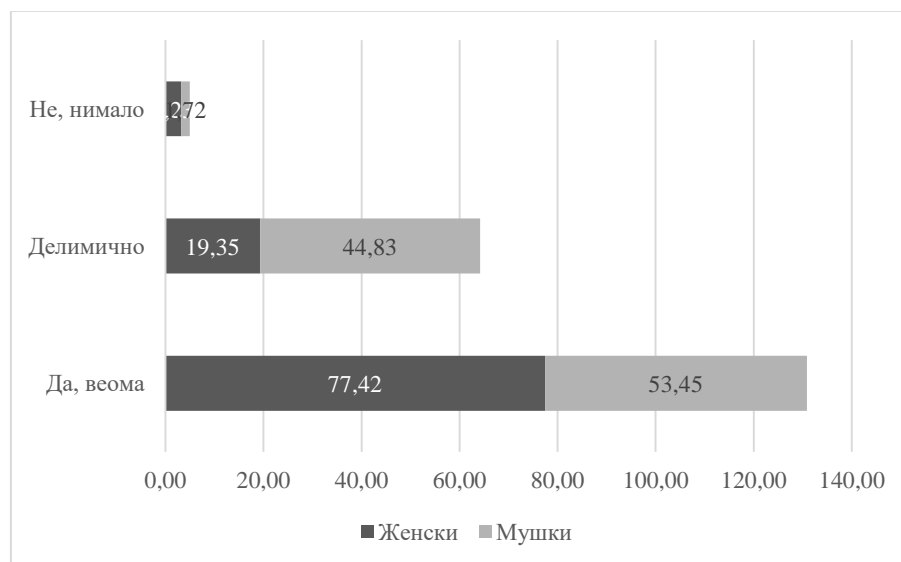


Графикон 11.2. Просечне оцене испитаника у односу на одговор на питање бр.7

Када је у питању анализа одговора испитаника у зависности од пола, у табели контингенције 3x2 (табела 11.3.) се уочава *јачо изражена зависност добијених одговора од пола испитаника* ($p < 0,001$). Наиме, статистички значајна разлика међу половима постоји код одговора *Да, веома* где су се за овај одговор испитаници женског пола у значајно већем броју определили у односу на испитанике мушког пола ($p < 0,001$), док је овај однос обрнут код одговора *Делимично* где имамо значајно већи број одговора испитаника мушког пола ($p < 0,001$). То значи да девојчице озбиљније приступају проучавању басне и потпуније схватају њену уметничку и моралну вредност, за разлику од дечака који су више заинтересовани за неке друге књижевне врсте.

Табела 11.3. *Одговори испитаника на питање бр. 7 у односу на пол у %*

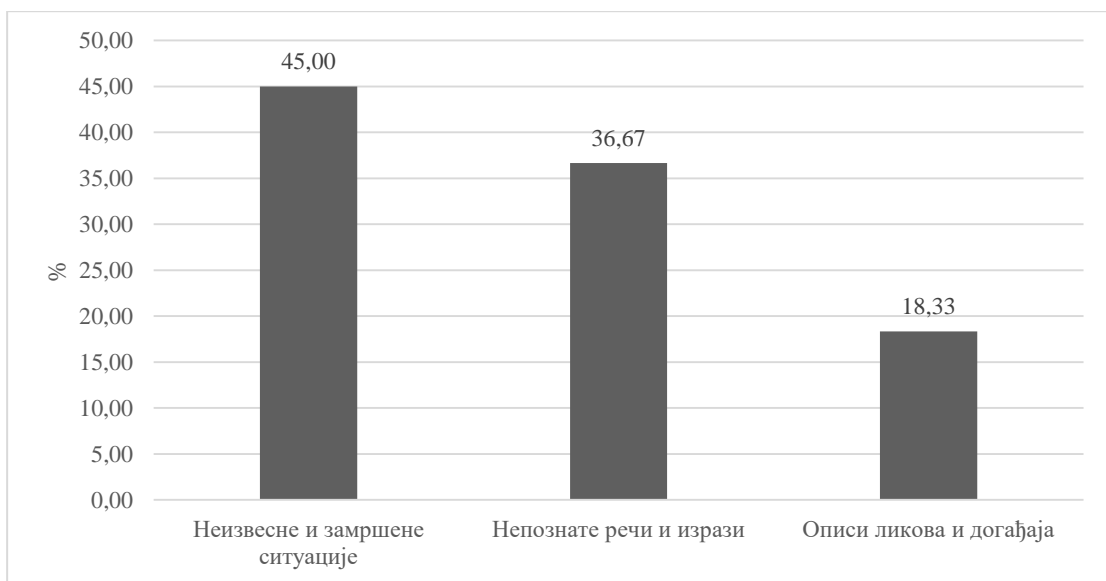
Одговори	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Да, веома	144	77,42	93	53,45	27,078	0,000
Делимично	36	19,35	78	44,83		
Не, нимало	6	3,23	3	1,72		
Укупно	186		174			



Графикон 11.3. *Структура одговора на 7. питање у односу на пол у %*

Питање 8: „Шта ти најчешће представља проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних текстова“?

Код овог питања, значајно већи број испитаника се определио за одговор да им проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних текстова представљају неизвесне и замршене ситуације, као и непознате речи и изрази ($p < 0,001$) у односу на описе ликова и догађаја. То упућује на закључак да приликом анализе прозних текстова посебну пажњу треба посветити разјашњавању неизвесних и замршених ситуација како би их ученици правилно разумели и доживели. Овде је помоћ наставника неопходна, а односи се пре свега на добар одабир приступа у обради одговарајућег књижевног дела. Такође, требало би се подробније бавити и тумачењем непознатих речи и израза како би рецепција дела била потпуна.



Графикон 12.1. "Шта ти најчешће представља проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних текстова"?

ANOVA анализом је утврђено да не постоји статистички значајна разлика у просечним оценама испитаника који су давали различите одговоре на постављено питање (p вредност је већа од критичне вредности).

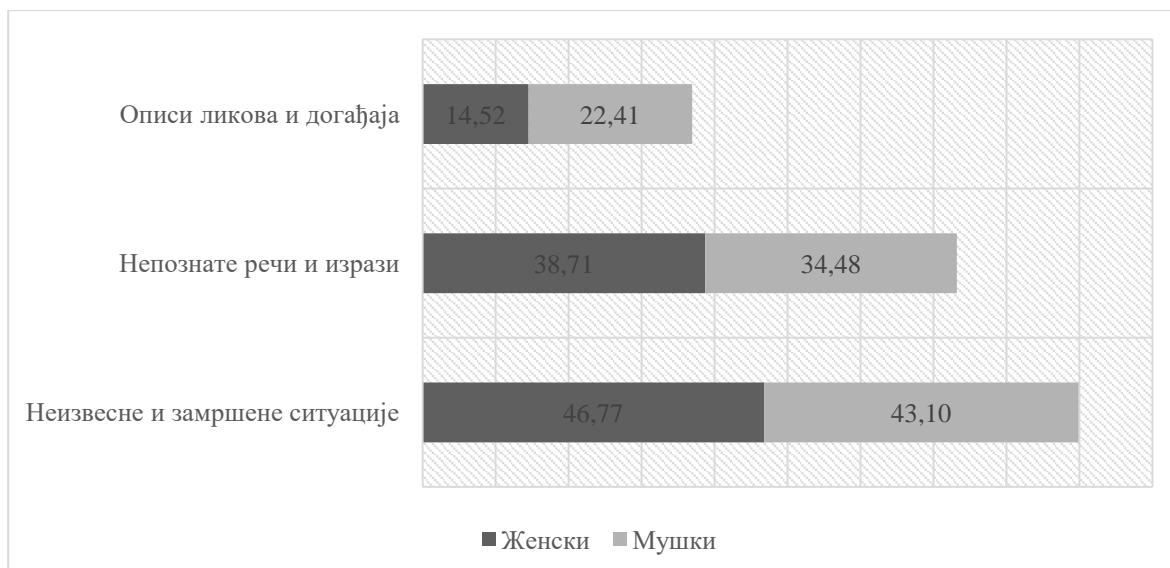
Табела 12.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр.8 „Шта ти најчешће представља проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних текстова“?

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Неизвесне и замршене ситуације	4,20	0,75	162	17,95	1,350	0,2606
Непознате речи и изрази	4,34	0,74	132	16,97		
Описи ликова и догађаја	4,32	0,77	66	17,65		

На основу табеле контингенције и добијене p- вредности и χ^2 - теста можемо закључити да између полова нема статистички значајних разлика по овом питању (табела 11.3.)

Табела 11.3. Одговори на питање бр.8 у односу на пол у %

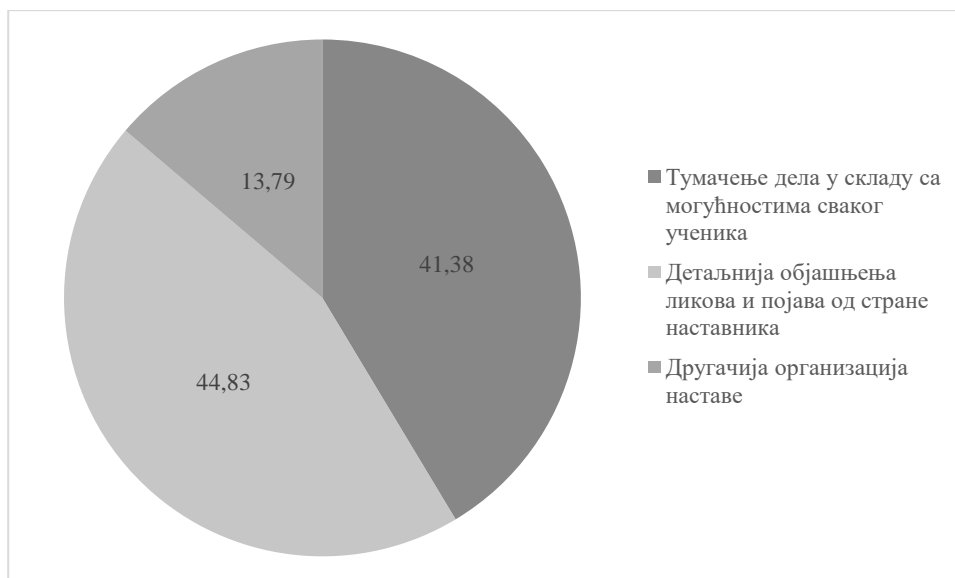
Одговори	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Неизвесне и замршене ситуације	87	46,77	75	43,10	3,766	0,1521
Непознате речи и изрази	72	38,71	60	34,48		
Описи ликова и догађаја	27	14,52	39	22,41		
Укупно	186		174			



Графикон 12.3. Структура одговора на 8. питање у односу на пол у %

8. Питање „Шта би ти помогло да потпуније доживиш и разумеш прозне књижевне текстове“?

За потпунији доживљај и разумевање прозних књижевних текстова испитаници су се у готово истом броју определили за два одговора: *Детаљнија објашњења ликова и појава од стране наставника* за који се определило 44,83% испитаника, као и *Тумачење дела у складу са могућностима сваког ученика*, за који се определило 41,38% свих испитаника. Ово су статистички заступљенији одговори у односу на *другачију организацију наставе* ($p < 0,001$). То показује да су ученици углавном навикнути да им учитељ сервира готова знања и да немају прилику да се мисаоно и емоционално ангажују када приступају анализи одређеног прозног текста. Стога су се у највећем броју определили за одговор под бројем 2. Такође, најнижа опредељеност за одговор *Другачија организација наставе*, упућује нас на закључак да ученици немају могућност да се сусретну са другачијим начинима обраде прозних дела јер учитељи углавном примењују традиционалан приступ и да то за њих представља потпуну непознаницу.



Графикон 13.1. *Шта би ти помогло да потпуније доживиш и разумеш прозне књижевне текстове“?*

ANOVA анализом (табела 13.2.) је утврђено да *не постоји статистички значајна разлика у просечним оценама испитаника* који су давали различите одговоре на постављено питање (р вредност је већа од критичне вредности).

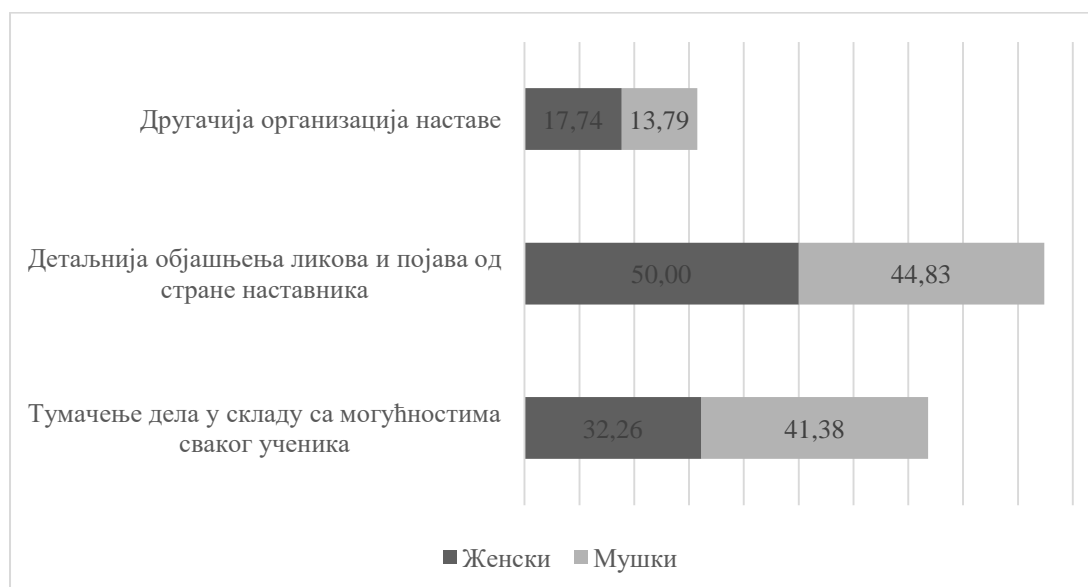
Табела 13.2. *Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр.9 „Шта би ти помогло да потпуније доживиш и разумеш прозне књижевне текстове“?*

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Тумачење дела у складу са могућностима сваког ученика	4,20	0,79	132	18,81	1,097	0,3349
Детаљнија објашњења ликова и појава од стране наставника	4,30	0,75	171	17,44		
Другачија организација наставе	4,37	0,67	57	15,24		

Између полова нема статистички значајних разлика у добијеним одговорима на ово питање (табела 13.3.).

Табела 13.3. Одговори на питање бр.9 у односу на пол у %

Одговори	Пол				χ^2	Р
	Женски	%	Мушки	%		
Тумачење дела у складу са могућностима сваког ученика	60	41,38	72	32,26	3,432	0,1798
Детаљнија објашњења ликова и појава од стране наставника	93	44,83	78	50,00		
Другачија организација наставе	33	13,79	24	17,74		
Укупно	186		174			



Графикон 13.3. Структура одговора на 9. питање у односу на пол у %

3.4. Рецепција прозних књижевних врста у IV разреду основне школе

Истраживањем је обухваћено 395 ученика IV разреда из четири оновне школе у Врању (основне школе *Доситеј Обрадовић*, *Вук Караџић*, *Радоје Домановић* и *Светозар Марковић*). Следи преглед структуре одабраног узорка у односу на пол, на оцену из Српског језика, на оцену из Српског језика у односу на пол и на оцену из Српског језика у претходном периоду у односу на пол.

- **Структура узорка у односу на пол**

Структуру овог узорка чини 199 девојчица и 196 дечака IV разреда. На графикону 14 је дата структура испитаника према полу. Број испитаника женског пола је занемарљиво већи, без статистички значајне разлике у односу на број испитаника мушког пола.

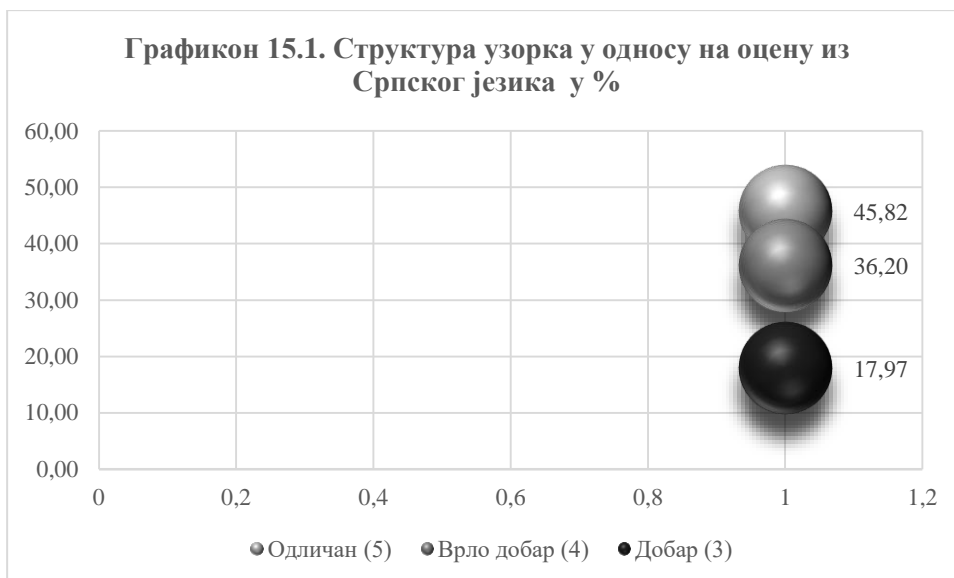


- **Структура узорка у односу на оцену из Српског језика**

Структура узорка дата је у Табели 15.1. Ученици са оценом 5 из Српског језика чине близу 46% целокупног узорка, они са оценом 4 – 36% и најмање је ученика са оценом 3 који чине око 18% узорка.

Табела 15.1. *Структура ученика у односу на оцену из Српског језика у %*

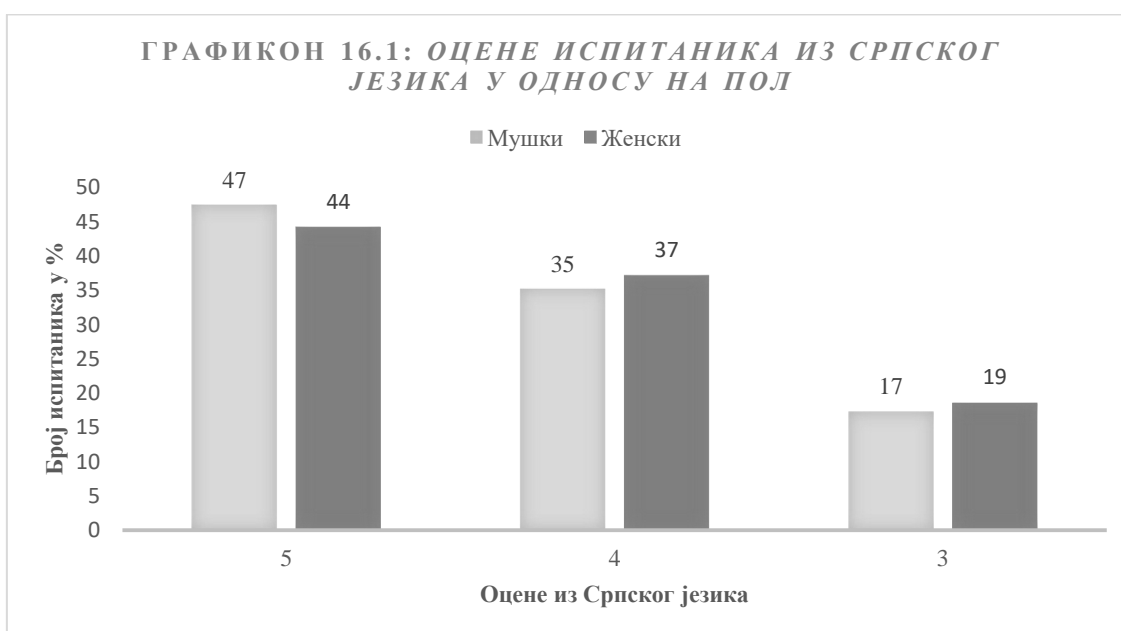
Оцена из Српског језика	Број ученика	Учешће у %
Одличан (5)	181	45,82
Врло добар (4)	143	36,20
Добар (3)	71	17,97
Укупно	395	100,00



- **Оцене из Српског језика у односу на пол испитаника**

Табела 16.1. Оцене испитаника из Српског језика у односу на пол

Оцене из Српског језика	Пол		χ^2	p
	Мушки	Женски		
5	93	88	0,418	0,8118
4	69	74		
3	34	37		
Укупно	186	174		

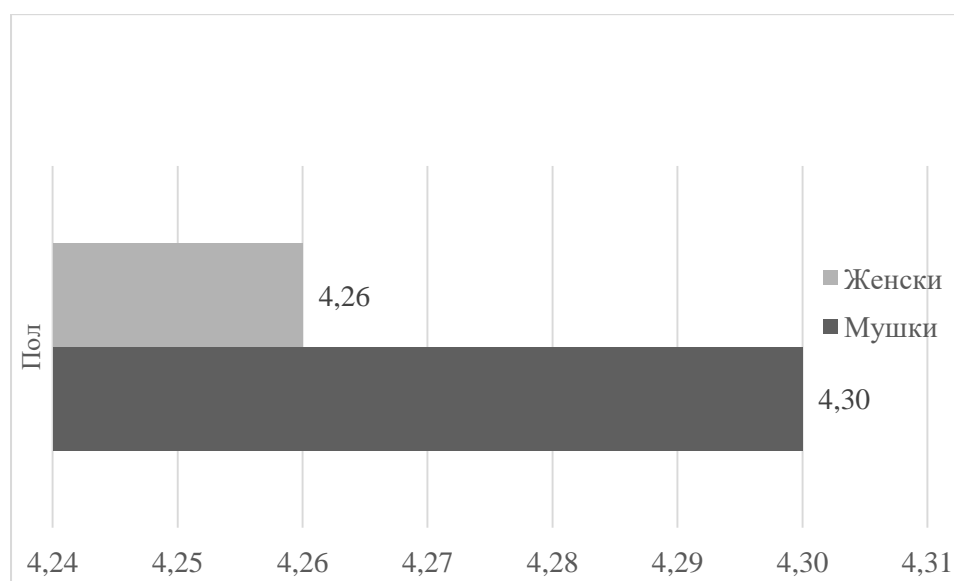


- **Структура испитаника у односу на просечну оцену из Српског језика у претходном периоду**

На основу резултата дескриптивне статистичке анализе, уз коришћење Студентовог t-теста утврђено је да није било статистички значајне разлике у просечној оцени испитаника мушког и женског пола (t-тест = 0,596 p=0,554). Узорци су веома уједначени што нам показује просечна оцена оба пола која је веома уједначена.

Табела 17.1. *Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на пол*

Пол	X	SD	n	Cv	t-test	p
Женски	4,26	0,75	196	17,61	0,596	0,554
Мушки	4,30	0,75	199	17,44		
Укупно	4,28	0,75	395	17,53		

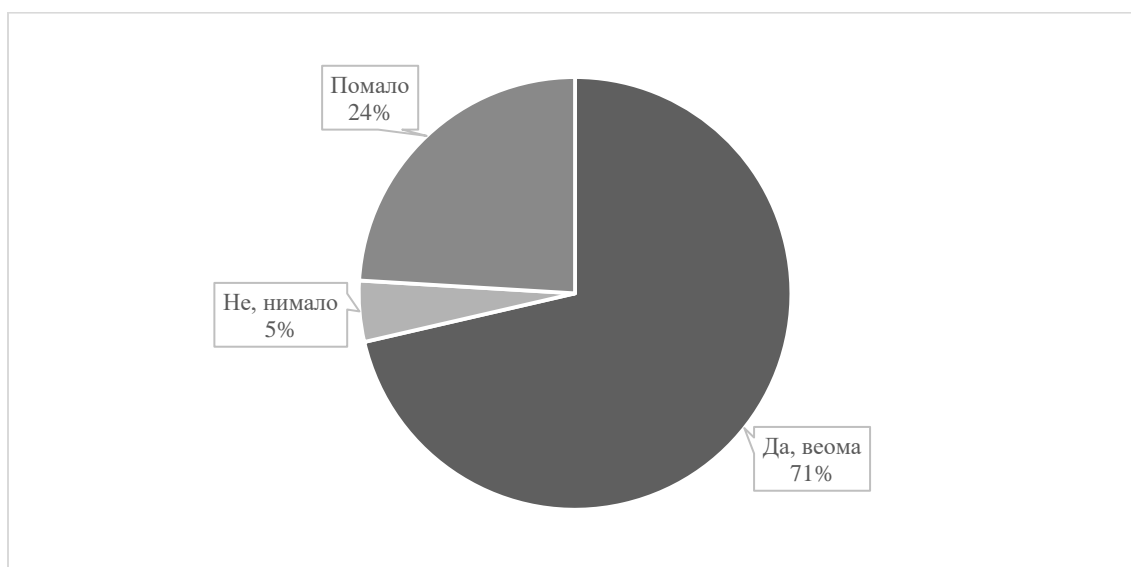


Графикон 17.1. *Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на пол*

3.4.1. Интерпретација резултата IV разред

Питање 1: „Да ли волиш да читаш прозна књижевна дела“?

Већина испитаника (71%) *веома воли да чита прозна књижевна дела*, што је *значајно учесталији одговор у односу на преостала два* ($p < 0,001$). Само 5% испитаника је изјавило да не воли да чита ова књижевна дела. Преосталих 24% испитаника је изјавило да помало воли да чита прозна књижевна дела, али не са неким одушевљењем и уживањем. Охрабрује податак да већина испитаника воли да чита прозна књижевна дела, али би требало обратити пажњу и на оне ученике који нимало не уживају у томе. То би требало да буде подстицај за предузимање конкретних мера како би се и ученици који су се овако определили, приволели да читају и истражују ову врсту књижевних дела. Ту, пре свега, мислимо на правилан избор и примену иновативних модела наставног рада, и уопште савременији приступ настави.



Графикон 18.1. Да ли волиш да читаш прозна књижевна дела?

ANOVA анализом утврдили смо да се просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду статистички значајно разликују у односу на дате одговоре на прво питање ($p < 0,001$). Следственим t-тестом утврдили смо да постоје статистички значајне разлике између одговора и просечних оцена испитаника ($p < 0,001$), тј. *испитаници који су изјавили да веома воле да читају прозна књижевна дела, као и они који*

помало воле да читају имају и значајно већу просечну оцену из Српског језика у претходном периоду. Просечне оцене опадају са заинтересованошћу за читање прозних књижевних дела. То упућује на закључак да су за потпуну рецепцију прозних текстова неопходна одговарајућа предзнања која слабији ученици врло мало или нимало не поседују, што непосредно утиче и на њихову заинтересованост за читање и тумачење оваквих дела. Бољи ученици немају ову врсту проблема, већ растерећено и са великом заинтересованошћу упловљавају у свет прозне и књижевности уопште.

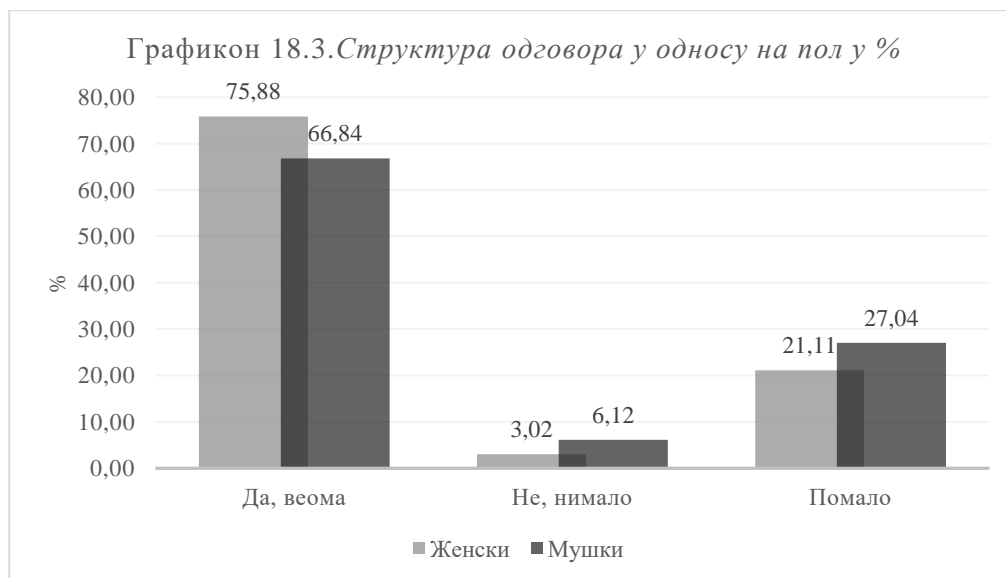
Табела 18.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на дати одговор на питање „Да ли волиш да читаш прозна књижевна дела?“

Одговор	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Да, веома	4,41	0,68	282	15,42	25,826	0,000
Не, нимало	3,39	0,50	18	14,75		
Помало	4,04	0,81	95	20,05		

Из табеле контингенције 3x2 није утврђена статистички значајно већа популарност читања прозних књижевних дела код испитаника женског у односу на испитанике мушког пола (p – вредност је већа од критичне вредности).

Табела 18.3. Структура одговора на питање бр. 1 у односу на пол у %

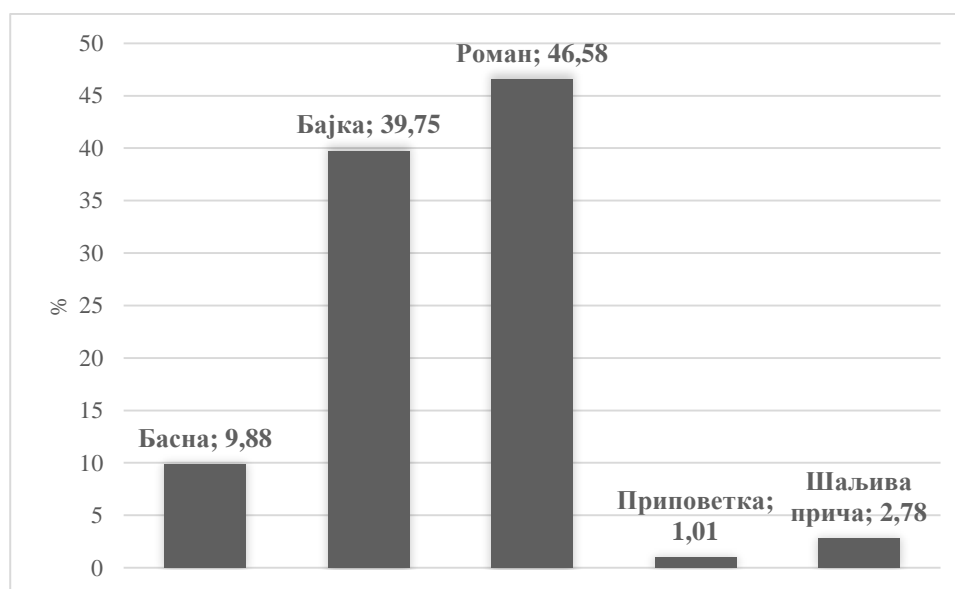
Одговори	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Да, веома	151	75,88	131	66,84	4,672	0,0968
Не, нимало	6	3,02	12	6,12		
Помало	42	21,11	53	27,04		
Укупно	199	100	196	100		



Графикон 18.3. Структура одговора на питање бр. 1 у односу на пол у %

Питање 2: „Коју прозну књижевну врсту највише волиш да читаш и истражујеш“?

Следећи графикон даје преглед најомиљенијих као и најмање омиљених прозних књижевних врста. Као и у трећем разреду, бајке и романи су најчитаније прозне врсте у испитиваном узорку, а Студентовим т-тестом смо утврдили *статистички значајно израженију опредељеност испитаника за њих у односу на остале књижевне врсте.*



Графикон 19.1. "Коју прозну књижевну врсту највише волиш да читаш и истражујеш"?

Треба напоменути да у графикон нису унети подаци за оне књижевне врсте за које се испитаници нису опредељивали.

ANOVA анализом смо утврдили да код испитаника постоји веома изражена разлика у добијеним одговорима у односу на оцену из Српског језика ($p < 0,001$), при чему морамо имати у виду да се преко 80% испитаника определило за две књижевне врсте: роман и бајку. Највећу просечну оцену имају испитаници који су се определили за *приповетке и шаљиве приче*. Просечна оцена испитаника који су се определили за *романе и бајке* је такође висока и статистички се не разликује од ових испитаника, док статистички значајно мању просечну оцену имају испитаници који су се определили за басне ($p < 0,001$).

Табела 19.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на дати одговор на питање бр.2 „Коју прозну књижевну врсту највише волиш да читаш и истражујеш?“

Прозна књижевна врста	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Басна	3,72	0,76	39	51,85	6,809	0,000
Бајка	4,34	0,68	157	48,00		
Роман	4,33	0,77	184	48,06		
Приповетка	4,75	0,50	4	45,88		
Шаљива прича	4,45	0,69	11	47,40		

Интересантно је видети утицај пола испитаника на опредељеност за читање. Дакле, испитаници оба пола имају слична интересовања када су у питању прозна књижевна дела. Романи су на врху лествице интересовања, у стопу их прате бајке, а потом следе басне, шаљиве приче и приповетке. Ученици четвртог разреда су показали највеће интересовање за читање романа, што је у складу са развојем њиховог логичког мишљења и способности сагледавања конкретне животне стварности. Из света имагинарног, дете се постепено пресељава у свет стварног, опиљивог и конкретног. Интересантно и у исто време забрињавајуће је то, што се за мит, легенду и новелу није определио ниједан уче-

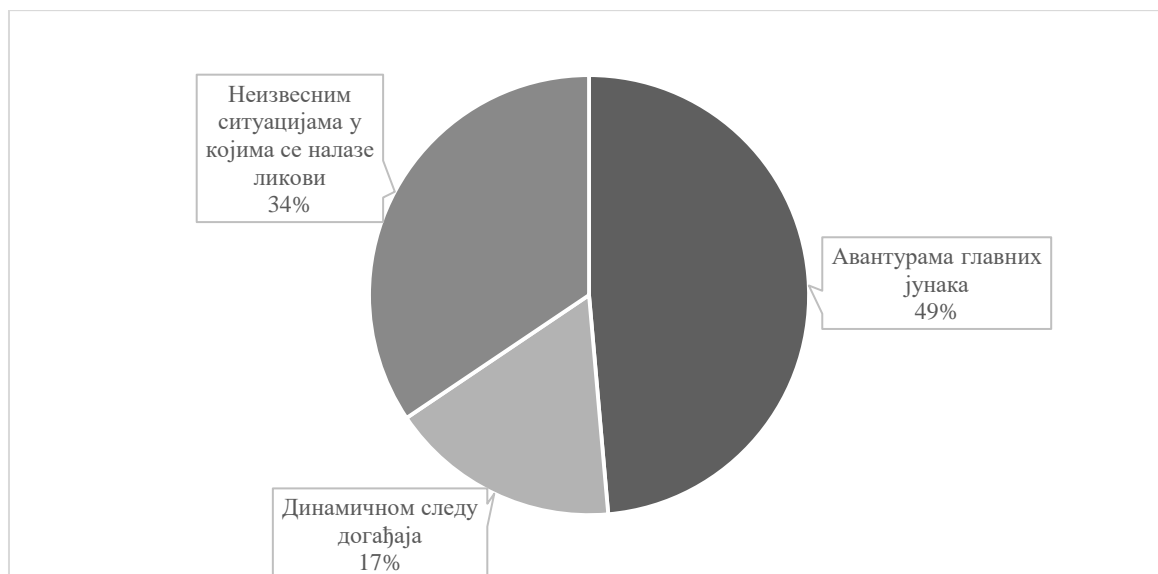
ник. Овај податак би требало да буде подстицај за све који су укључени у наставни процес, а пре свега учитеље, да промене приступ обради ових књижевних врста како би се интересовање за њихово читање и проучавање повећало.

Табела 19.3. Структура одговора на питање бр.2 у односу на пол у %

Прозна књижевна врста	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Басна	21	10,55	18	9,18	3,877	0,27511
Бајка	87	43,72	70	35,71		
Роман	83	41,71	101	51,53		
Приповетка	2	1,01	2	1,02		
Шалива прича	6	3,02	5	2,55		
Укупно	199	100	196	100		

Питање 3: „У чему највише уживаш док читаш романе“?

Најбројнији су испитаници који су изјавили да највише уживају у авантурама главних јунака (49%), уједно њихово учешће у односу на остале одговоре је статистички значајније ($p < 0,001$). 34% испитаника највише ужива у неизвесним ситуацијама у којима се налазе ликови из романа, а 17% испитаника у динамичном следу догађаја. То показује да ученици на овом узрасту воле да се поистовећују са главним ликовима и уживају у свим њиховим авантурама. Необичне и наизглед безизлазне ситуације у којима се јунаци романа налазе, побуђују пажњу и интересовање деце, као и жељу да им помогну како би све препреке успешно савладали. Неизвесне ситуације у којима се ликови могу наћи, такође, у великој мери подстичу пажњу и радозналост код деце овог узраста.



Графикон 20.1. У чему највише уживаш док читаш романе?

ANOVA анализом смо утврдили (Табела 20.2.) да се просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду статистички значајно разликују у односу на дати одговор на ово питање ($p < 0,001$). Следственим Post Hoc тестом смо дошли до закључка да постоје статистички значајне разлике између одговора и просечних оцена испитаника ($p < 0,001$). Испитаници који су изјавили да највише уживају у неизвесним ситуацијама у којим се налазе ликови из романа, као и они који уживају у авантурама главних јунака имају значајно већу просечну оцену из Српског језика у претходном периоду у односу на испитанике који највише воле динамични след догађаја ($p < 0,001$).

Табела 20.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр.3 „У чему највише уживаш док читаш романе?“

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Авантурама главних јунака	4,19	0,80	192	19,09	10,980	0,000
Динамичном следу догађаја	4,06	0,79	67	19,46		
Неизвесним ситуацијама у којима се налазе ликови	4,51	0,58	136	12,86		

Нема статистички значајних разлика у заступљености одговора на ово питање између полова (Табела 20.3.). У авантурама главних јунака подједнако уживају испитаници оба пола, статистички значајно више него код преостала два понуђена одговора ($p < 0,001$).

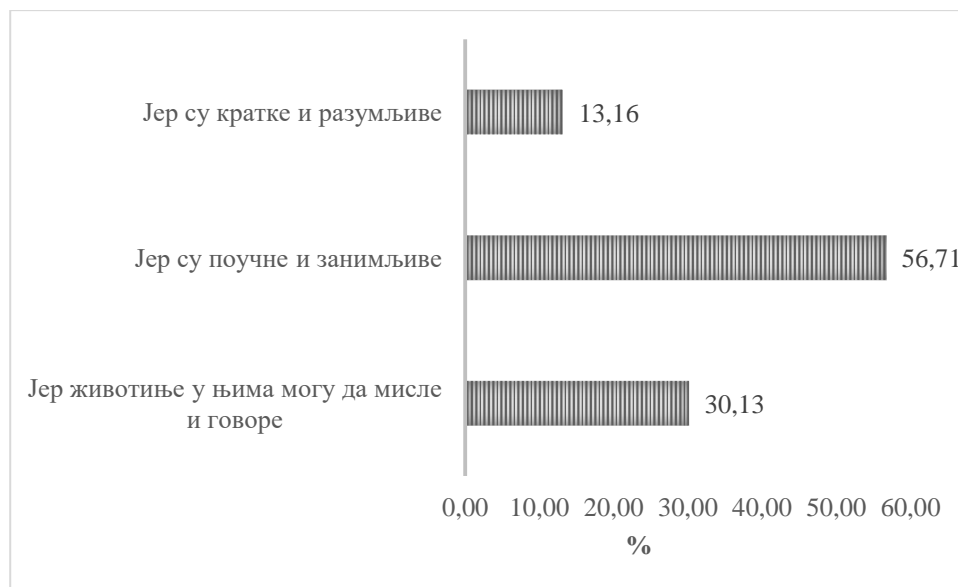
Табела 20.3. Одговори на питање бр.3 у односу на пол у %

Одговори	Пол				χ^2	р
	Женски	%	Мушки	%		
Авантурама главних јунака	103	51,76	89	45,41	2,801	0,2461
Динамичном следу догађаја	28	14,07	39	19,90		
Неизвесним ситуацијама у којима се налазе ликови	68	34,17	68	34,69		
Укупно	199		196			



Питање 4: „Зашто волиш да читаш басне“?

Више од половине испитаника (56,71%) чита басне јер су поучне и занимљиве, што је значајно учесталији разлог од онога да „животиње у њима могу да мисле и говоре“ или што су „кратке и разумљиве“. Овај последњи разлог је и најмање заступљен, статистички мање у односу на остала два понаособ ($p < 0,001$).



Графикон 21.1. *Зашто волиш да читаш басне?*

ANOVA анализом смо утврдили (Табела 21.2.) да се *просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду статистички значајно разликују између датих одговора* ($p < 0,001$). Следственим Post Hoc тестом смо дошли до закључка да постоје статистички значајне разлике између одговора и просечних оцена испитаника ($p < 0,001$). Испитаници који су изјавили да је њихов разлог зато што су поучне и занимљиве и зато што у њима животиње могу да мисле и говоре, имају значајно већу просечну оцену од испитаника који су изјавили да их басне привлаче због тога што су кратке и разумљиве ($p < 0,05$). Испитаници које највише привлачи краткоћа и разумљивост басни имају значајно нижу оцену ($p < 0,05$) од осталих. То је оправдано, јер слабији ђаци најчешће имају проблем са читањем, а самим тим и разумевањем и доживљавањем дела, па стога воле да дела која читају буду што краћа како би их брзо прочитали и разумели. Бољи ученици, који успешно владају вештином читања, уживају у њиховој занимљивости.

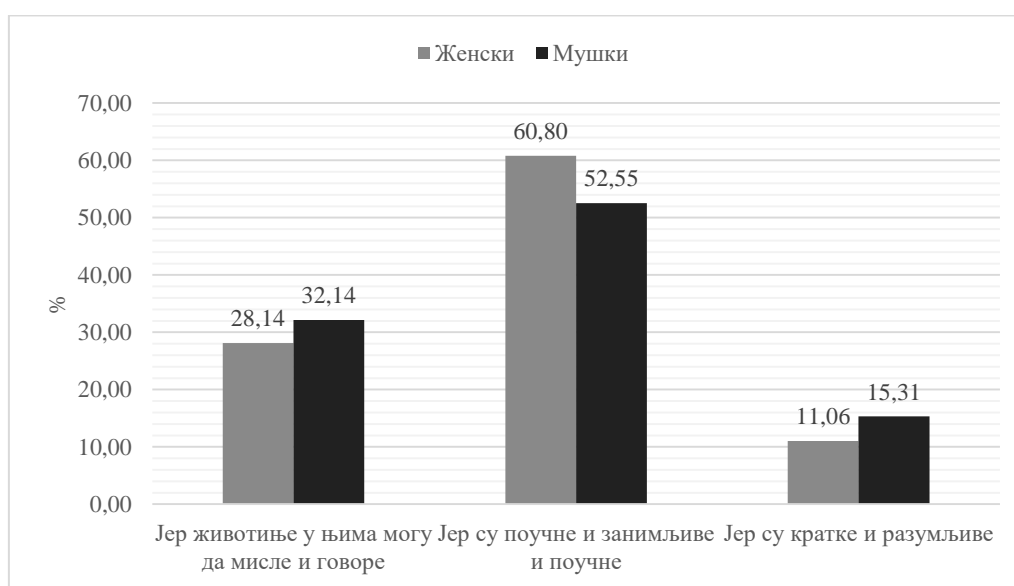
Табела 21.2. *Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр.4 „Зашто волиш да читаш басне?“*

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Јер животиње у њима могу да мисле и говоре	4,27	0,78	119	18,27	7,633	0,001
Јер су поучне и занимљиве	4,37	0,70	224	16,02		
Јер су кратке и разумљиве	3,92	0,79	52	20,15		

Између полова нема статистички значајних разлика у заступљености одговора на ова питања. Поучност и занимљивост је статистички значајно заступљенији одговор у односу на преостала два понуђена одговора ($p < 0,001$), с тим што су краткоћа и разумљивост басни најмање заступљени одговори код оба пола.

Табела 21.3. Одговори на питање бр.4 у односу на пол у %

Одговори	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Јер животиње у њима могу да мисле и говоре	56	28,14	63	32,14	12,730	0,216
Јер су поучне и занимљиве	121	60,80	103	52,55		
Јер су кратке и разумљиве	22	11,06	30	15,31		
Укупно	199		174			

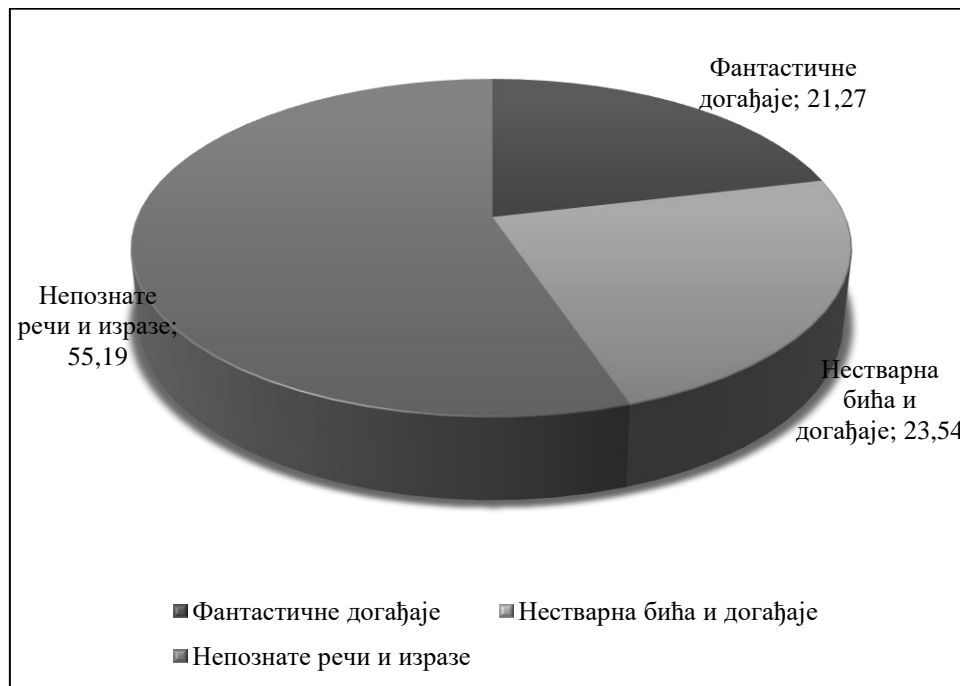


Графикон 21.2. Структура одговора на питање бр 4. у односу на пол у %

Питање 5: „Шта најтеже разумеш док читаш бајку“?

Статистички заступљенији одговор у односу на друге одговоре ($p < 0,001$) је да су то *Непознате речи и изрази* (55,19%) док су преостала два одговора заступљена релативно приближно (Графикон 22.1.). Оваква ситуација је разумљива нарочито када су у питању народне бајке у којима су заступљене речи народног говора које су деци, због временске дистанце и неупотребе у савременом језику, стране и неразумљиве. То у вели-

кој мери отежава рецепцију и емоционални доживљај бајки. Стога се тумачењу непознатих речи и израза мора приступати озбиљно, а то значи да се ова етапа на часу обраде прозног текста не сме занемаривати или прескакати, јер је она један од основних предуслова за успешну рецепцију и доживљај. То подразумева и адекватну припрему наставника, као и додатно ангажовање ученика на проналажењу објашњења.



Графикон 22.1. *Шта најтеже разумеш док читаш бајку?*

ANOVA анализа (Табела 22.2.) указује на постојање умерене, али статистички значајне разлике међу добијеним одговорима ($p < 0,05$), и то испитаници који су изјавили да најтеже разумеју нестварна бића и појаве имају *значајно већу просечну оцену од испитаника који најтеже разумеју фантастичне догађаје као и непознате речи и изразе* ($p < 0,05$). То показује да слабији ученици који располажу скромнијим фондом речи од оних бољих, имају проблем управо са разумевањем одређених речи и израза, док бољи ученици знатно више пажње посвећују откривању и сазнавању дубљих слојева дела, тумачењу нестварних бића и појава.

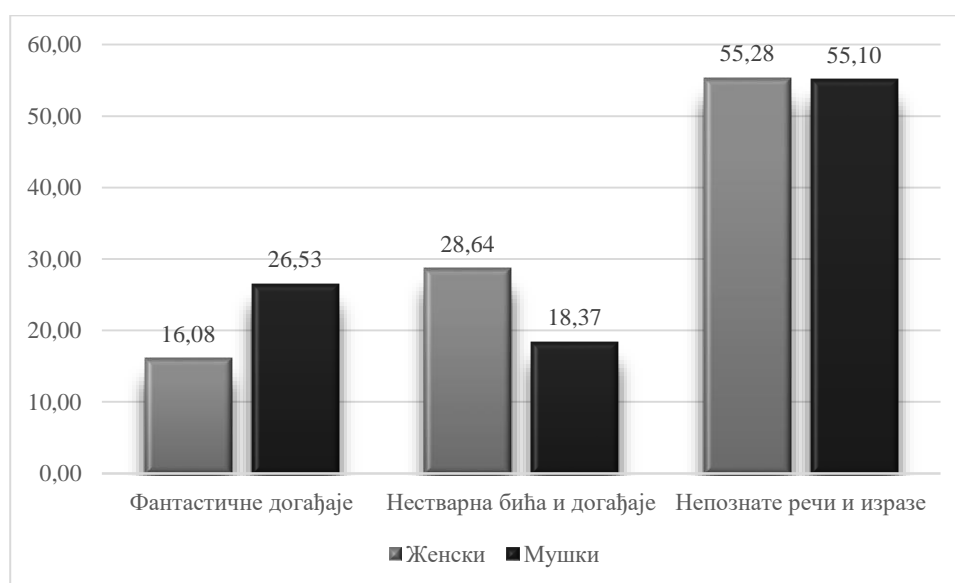
Табела 22.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр.5 „Шта најтеже разумеш док читаш бајку?“

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Фантастичне догађаје	4,24	0,72	84	16,98	3,300	0,038
Нестварна бића и појаве	4,45	0,74	93	16,63		
Непознате речи и изразе	4,22	0,57	218	13,51		

Постоји статистички значајна разлика (Табела 22.3.) у заступљености одговора на ово питање међу испитаницима различитог пола ($p < 0,01$). *Нестварна бића и појаве теже разумеју девојчице* ($p < 0,05$), а *фантастичне догађаје дечаџи* ($p < 0,05$).

Табела 22.3. Одговори на питање бр.5, „Шта најтеже разумеш док читаш бајку?“ у односу на пол

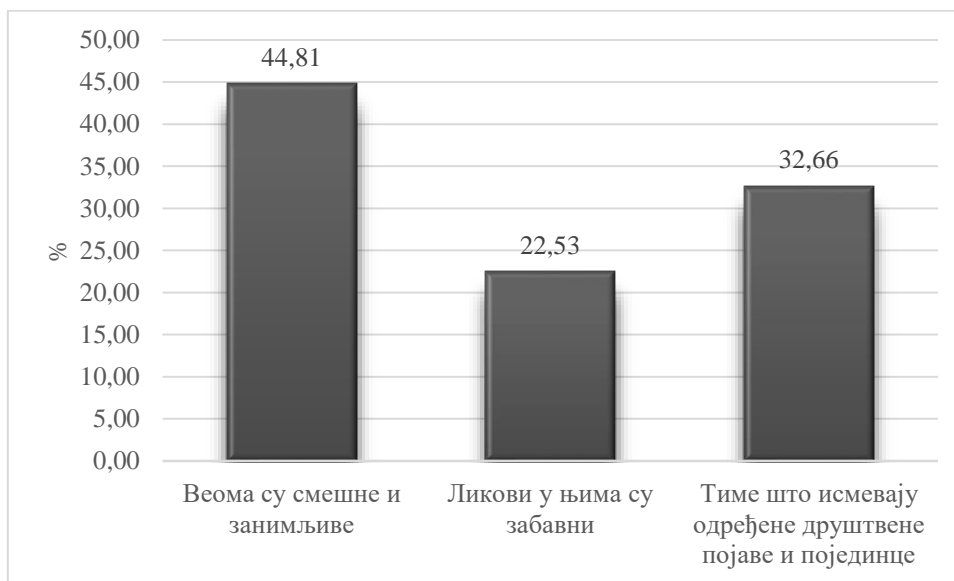
Одговори	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Фантастичне догађаје	32	16,08	52	26,53	9,500	0,009
Нестварна бића и појаве	57	28,64	36	18,37		
Непознате речи и изразе	110	55,28	108	55,10		
Укупно	199		196			



Графикон 22.3. Структура одговора на 5. питање у односу на пол у %

Питање 6: „Чиме те привлаче шаљиве приче“?

Испитанике највише у шаљивим причама привлачи то што су веома смешне и занимљиве, што је статистички чешћи одговор у односу на преостала два ($p < 0,001$). Када су у питању преостала два одговора, резултати показују да сваки трећи испитаник сматра да га шаљиве приче привлаче тиме што исмевају одређене друштвене појаве и појединце, док сваког петог тиме што су ликови у њима смешни. (графикон 10.1.)



Графикон 23.1. Чиме те привлаче шаљиве приче?

ANOVA анализом (Табела 23.2.) је утврђено постојање статистички значајне разлике просечних оцена из Српског језика у зависности од одговора на ово питање ($p < 0,001$). Просечне оцене су нешто ниже код испитаника који сматрају да су оне веома смешне и занимљиве и оних који сматрају да су ликови у њима забавни, док значајно већу просечну оцену ($p < 0,001$) имају они испитаници које шаљиве приче привлаче тиме што исмевају одређене друштвене појаве и појединце, што је и очекивано јер је то и најзахтевнији ниво разумевања ових прича. Најкомпликованије је уочавање и разумевање односа у друштву, као и појединих појава и чланова заједнице који се по било чему истичу и заузимају посебно место. Стога се бољи ученици успешније сналазе на овом пољу од слабијих, које у шаљивим причама највише привлаче смешне сцене и ликови.

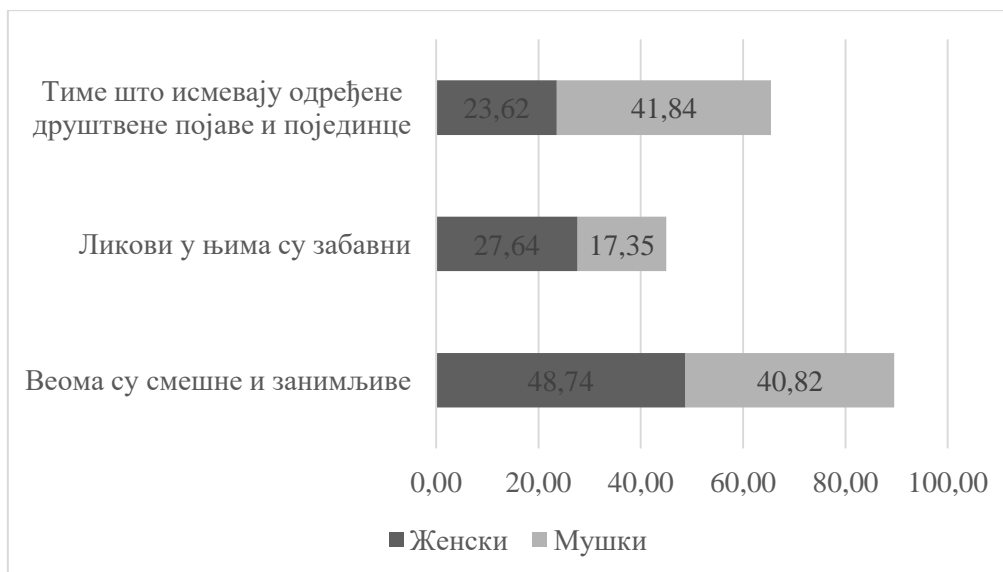
Табела 23.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр.6 „Чиме те привлаче шаљиве приче?“

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Веома су смешне и занимљиве	4,25	0,78	179	18,35	7,426	0,001
Ликови у њима су забавни	4,06	0,84	89	20,69		
Тиме што исмевају одређене друштвене појаве и појединце	4,46	0,35	127	7,85		

На основу табеле контингенције 3x2 (табела 23.3.) и добијене р- вредности можемо закључити да између *полова постоји статистички значајна разлика у датим одговорима* ($p < 0,001$). Наиме, то што су шаљиве приче веома смешне и занимљиве и што су ликови у шаљивим причама забавни, привлачи значајно више девојчица ($p < 0,001$) док то што шаљиве приче исмевају одређене друштвене појаве, привлачи већи број дечака ($p < 0,001$).

Табела 23.3. Одговори на питање бр.6 "Чиме те привлаче шаљиве приче?" у односу на пол у %

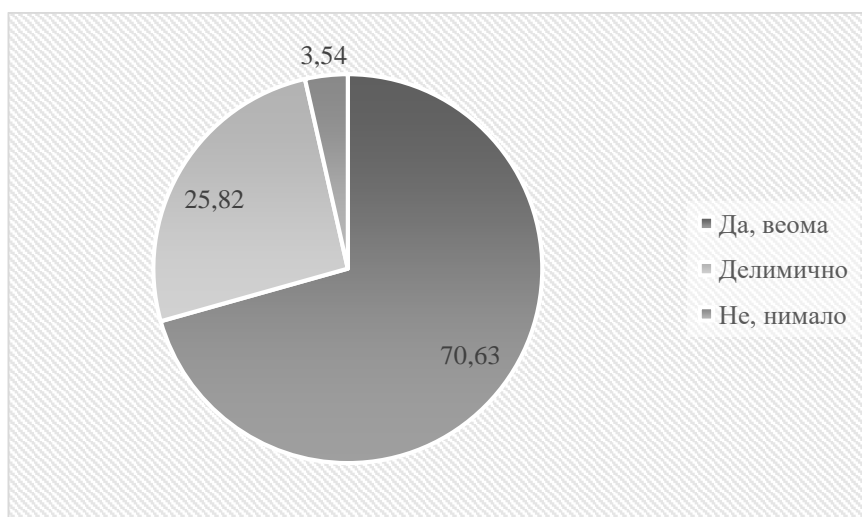
Одговори	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Веома су смешне и занимљиве	97	48,74	80	40,82	16,061	0,0003
Ликови у њима су забавни	55	27,64	34	17,35		
Тиме што исмевају одређене друштвене појаве и појединце	47	23,62	82	41,84		
Укупно	199		196			



Графикон 23.3. Структура одговора на 6. питање у односу на пол у %

Питање 7: „Да ли ти поуке у баснама помажу у животу“?

Највећи број испитаника (70,63%) определило се за став да им поуке у баснама веома помажу у животу, што је уједно статистички најзначајније учешће ($p < 0,001$), једна четвртина испитаника сматра да ове поуке могу делимично да помогну у животу, док занемарљив проценат (3,54%) сматра да ове поуке нимало не могу помоћи у животу (графикон 24.1.).



Графикон 24.1. Да ли ти поуке у баснама помажу у животу?

Просечне оцене испитаника из Српског језика (табела 24.2.) статистички се значајно разликују у зависности од датих одговора (ANOVA, $p < 0,001$). Испитаници којима поуке у баснама доста помажу у животу имају највишу просечну оцену, а они испитаници којима нимало не помажу поуке имају најнижу просечну оцену. Ова разлика у

просечним оценама је потврђена следственим Post hoc тестом где је утврђена статистички значајна разлика у просечним оценама из Српског језика између испитаника који су дали одговор „Да, веома“ и „Делимично“ и испитаника који су одговорили „Не, нимало“ ($p < 0,01$). Будући да поуке, које у виду закључака произилазе из басни, указују на потребу изграђивања и неговања позитивних особина личности и моралних вредности, очекивано је да их бољи ученици потпуније схвате и примене у свакодневном животу и раду. За разлику од њих, слабији ученици знатно теже схватају вредност поука и у мањој мери их практично примењују.

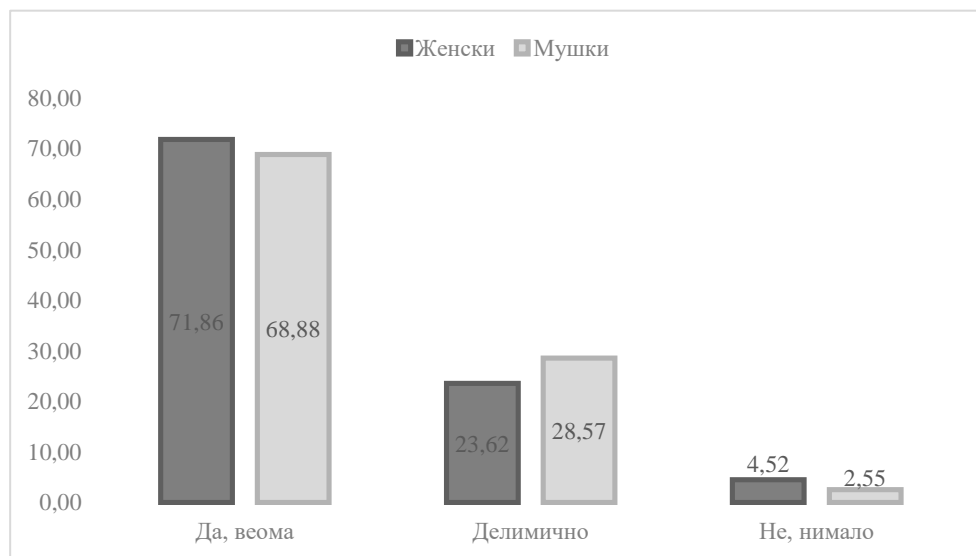
Табела 24.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр.7 „Да ли ти поуке у баснама помажу у животу“?

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Да, веома	4,37	0,73	278	16,70	37,347	0,000
Делимично	4,12	0,73	103	17,72		
Не, нимало	3,71	0,83	14	22,37		

На основу табеле контингенције 3x2, можемо закључити да између полова нема статистички значајних разлика у добијеним одговорима на ово питање. Одговор „Да, веома“ је статистички значајно заступљенији у односу на преостала два понуђена одговора ($p < 0,001$), а одговор „Не, нимало“ најмање је заступљен одговор код оба пола. Овакав резултат је и очекиван.

Табела 24.3. Одговори на питање бр.7 „Да ли ти поуке у баснама помажу у животу?“ у односу на пол у %

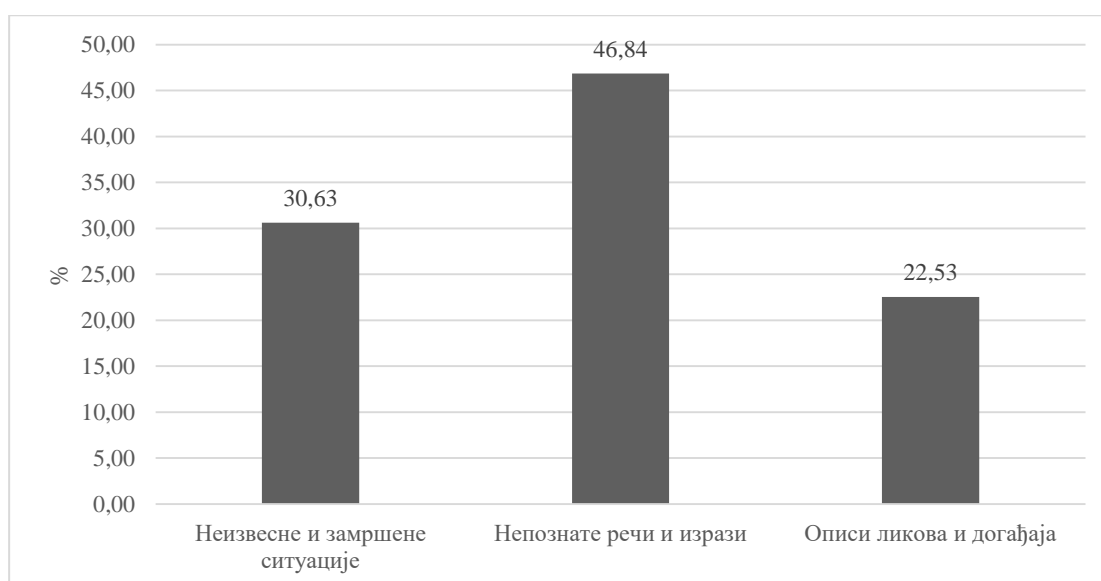
Одговори	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Да, веома	143	71,86	79	68,88	2,137	0,344
Делимично	47	23,62	103	28,57		
Не, нимало	9	4,52	14	2,55		
Укупно	199		196			



Графикон 24.3. Структура одговора на 7. питање у односу на пол у %

Питање 8: „Шта ти најчешће представља проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних текстова“?

Статистички значајно већи број испитаника се определио за одговор да им проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних текстова представљају непознате речи и изрази ($p < 0,01$) у односу на неизвесне и замршене ситуације и описе ликова и догађаја, где је учешће одговора нешто мање. То упућује на закључак да приликом анализе прозних текстова посебну пажњу треба посветити објашњавању непознатих речи и израза како би их ученици правилно разумели и доживели. Ову етапу часа наставник мора озбиљно схватити, јер од познавања значења сваке речи и израза у тексту, зависи и степен његовог разумевања и емоционалног доживљавања.



Графикон 25.1. "Шта ти најчешће представља проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних текстова"?

ANOVA анализом (Табела 25.2.) је утврђено постојање статистички значајне разлике просечних оцена из Српског језика у зависности од одговора на ово питање ($p < 0,001$). Просечне оцене су нешто ниже код испитаника који сматрају да им проблем представљају непознате речи и изрази, док значајно већу просечну оцену ($p < 0,001$) имају они испитаници којима неизвесне и замршене ситуације представљају најчешћи проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних дела, као и они којима су то описи ликова и догађаја ($p < 0,001$). То је потпуно разумљиво јер је речнички фонд слабијих ученика ужи у односу на број речи којима се служе напреднији ученици, те њихове потешкоће произилазе управо из тога. Са друге стране, боље ученике више оптерећују неизвесне и замршене ситуације, односно описи ликова и догађаја. Они настоје да продру у дубље слојеве дела, да сваки појединачни лик и ситуацију протумаче и разјасне како би остварили потпуну рецепцију. Стога је важно да наставник одговарајућим моделима рада омогући ученицима да сваку необичну и често наизглед нерешиву ситуацију схвате и доживе на прави начин. То подразумева и темељно објашњење ликова, њихових особина, поступака и понашања.

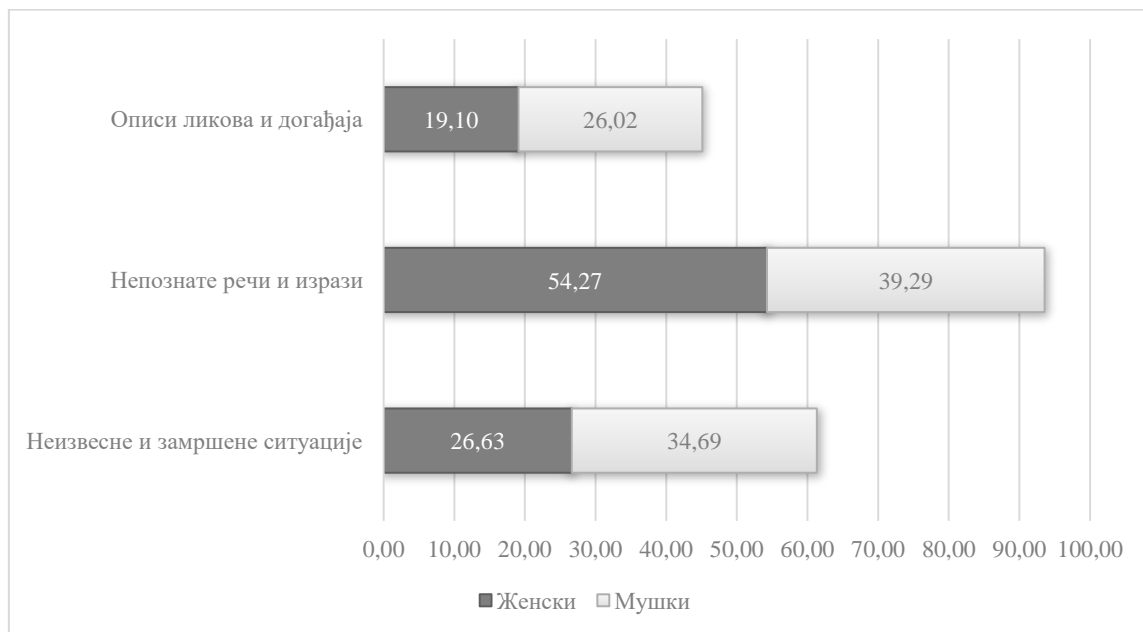
Табела 25.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр.8 „Шта ти најчешће представља проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних текстова“?

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Неизвесне и замршене ситуације	4,45	0,67	121	15,06	24,383	0,000
Непознате речи и изрази	4,38	0,68	185	15,52		
Описи ликова и догађаја	3,82	0,81	89	21,20		

На основу табеле контингенције и добијене р- вредности (Табела 25.3.) можемо закључити да између полова постоји слаба, али статистички значајна разлика у структури одговора на ово питање. Наиме, девојчице су у највећем броју одговориле да им проблем најчешће представљају непознате речи и изрази у односу на дечаке ($p < 0,05$), док су дечаки одговорили да су то неизвесне и замршене ситуације ($p < 0,05$).

Табела 25.3. Одговори на питање бр.8 у односу на пол у %

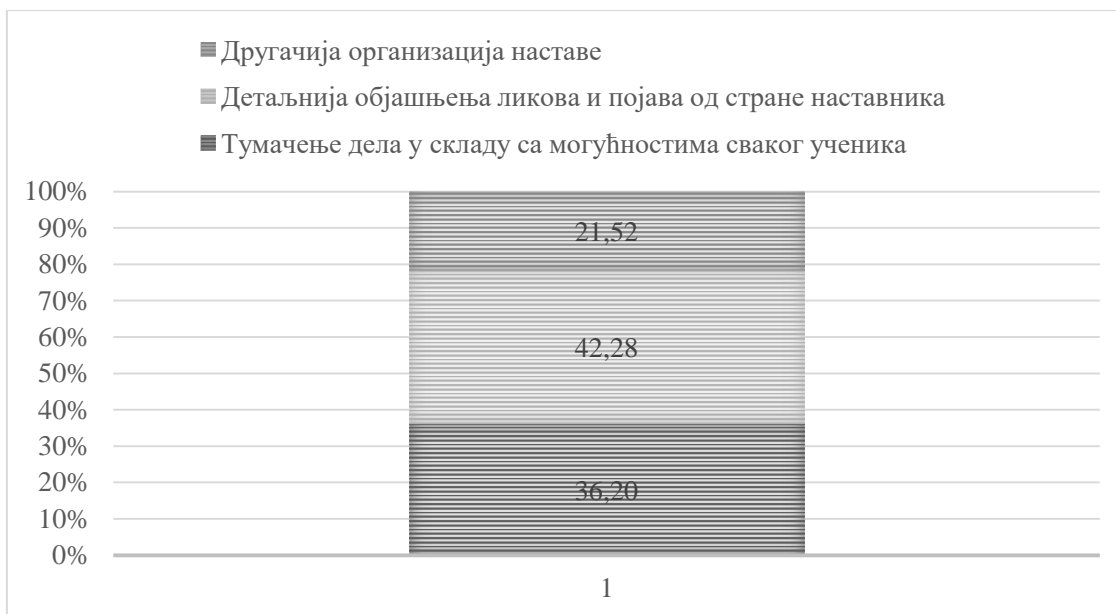
Одговори	Пол				χ^2	p
	Женски	%	Мушки	%		
Неизвесне и замршене ситуације	53	26,63	68	34,69	8,931	0,0115
Непознате речи и изрази	108	54,27	77	39,29		
Описи ликова и догађаја	38	19,10	51	26,02		
Укупно	199		196			



Графикон 25.3 Структура одговора на 8. питање у односу на пол у %

Питање 9: „Шта би ти помогло да потпуније доживиш и разумеш прозне књижевне текстове“?

У одговору на ово питање испитаници су дали уједначене одговоре: *Детаљнија објашњења ликова и појава од стране наставника* за који се определило 42,28% испитаника, као и *Тумачење дела у складу са могућностима сваког ученика*, за који се определило 36,20% свих испитаника, и *Другачија организација наставе* за који се определило 21,52% испитаника. То показује да су ученици углавном навикнути да им учитељ сервира готова знања и да немају прилику да се мисаоно и емоционално ангажују када приступају анализи одређеног прозног текста. Стога су се у највећем броју определили за одговор под бројем 2. Такође, најнижа опредељеност за одговор *Другачија организација наставе*, упућује нас на закључак да ученици немају могућност да се сусретну са другачијим начинима обраде прозних дела јер учитељи углавном примењују традиционалан приступ.



Графикон 26.1: „Шта би ти помогло да потпуније доживиш и разумеш прозне књижевне текстове“?

ANOVA анализом (Табела 26.2.) утврдили смо да се просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду статистички значајно разликују у односу на дате одговоре на девето питање ($p < 0,001$). Следственим t-тестом утврдили смо да постоје статистички значајне разлике између одговора и просечних оцена испитаника ($p < 0,001$), тј. *испитаници који су изјавили да детаљнија објашњења ликова и појава од стране наставника*, као и они који сматрају да би то била *другачија организација наставе* имају и значајно већу просечну оцену из Српског језика у претходном периоду у односу на испитанике који сматрају да би им помогло тумачење дела у складу са могућностима сваког ученика.

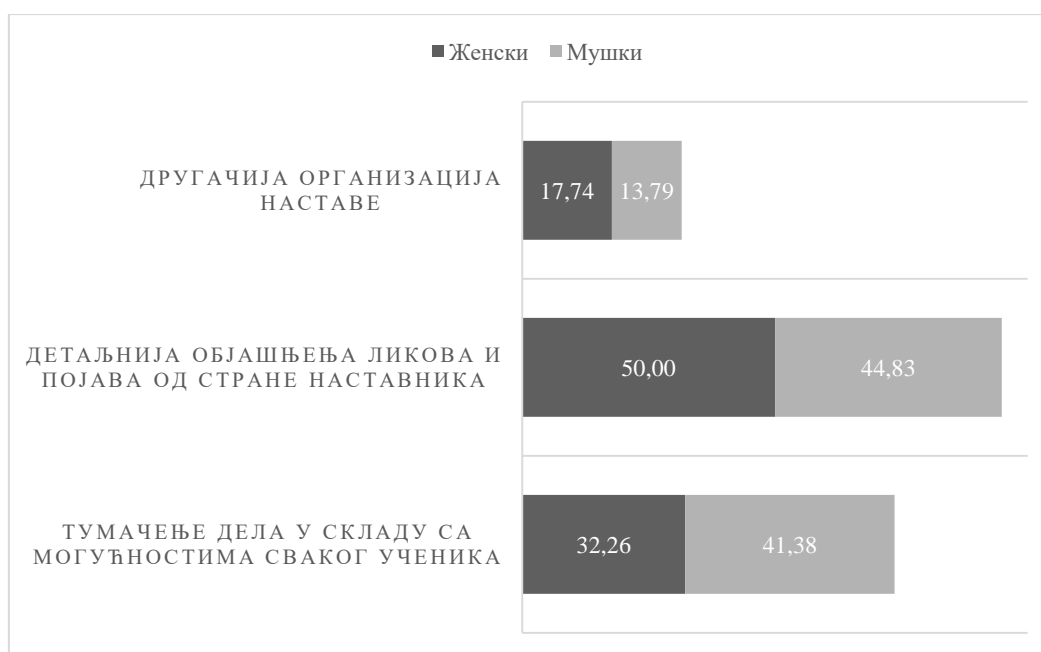
Табела 26.2. Просечне оцене испитаника из Српског језика у претходном периоду у односу на одговор на питање бр.9 „Шта би ти помогло да потпуније доживиш и разумеш прозне књижевне текстове“?

Одговори	X	SD	n	Cv	ANOVA	p
Тумачење дела у складу са могућностима сваког ученика	4,09	0,74	143	18,09	7,0863	0,0009
Детаљнија објашњења ликова и појава од стране наставника	4,39	0,75	167	17,08		
Другачија организација наставе	4,36	0,70	85	16,05		

Добијена р-вредност у табели контингенције 3x2 (табела 26.3.) упућује на закључак да, иако постоји мала разлика код одговора *Тумачење дела у складу са могућностима сваког ученика* за који се определило више испитаника мушког пола, ова разлика није статистички значајна јер је р-вредност већа од критичне вредности.

Табела 26.3. Одговори на питање бр.9 у односу на пол у %

Одговори	Пол				χ^2	р
	Женски	%	Мушки	%		
Тумачење дела у складу са могућностима сваког ученика	60	32,26	72	41,38	5,154	0,0760
Детаљнија објашњења ликова и појава од стране наставника	93	50,00	78	44,83		
Другачија организација наставе	33	17,74	24	13,79		
Укупно	186		174			



Графикон 26.3 Структура одговора на 9. питање у односу на пол у %

3.5. Упоредна анализа добијених одговора на кључна питања из упитника за III и IV разред

Када анализирамо упитнике за III и IV разред, можемо уочити да се питања у упитнику за III разред понављају и у упитнику за IV разред, јер нас је интересовало да ли узраст значајније утиче на ставове, мишљења и проблеме ученика у вези са рецепцијом прозних књижевних дела. Настојали смо да сазнамо:

- *Ко више воли да чита прозна књижевна дела?*
- *Која прозна књижевна врста је омиљена ученицима III, а која IV разреда?*
- *Шта је најчешћи проблем приликом читања и разумевања бајки у III, а шта у IV разреду?*
- *Шта је најчешћи проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних текстова у III, а шта у IV разреду?*
- *Шта би помогло да потпуније доживе и разумеју прозне књижевне текстове ученици III, а шта ученици IV разреда?*

Следи анализа сваког питања појединачно.

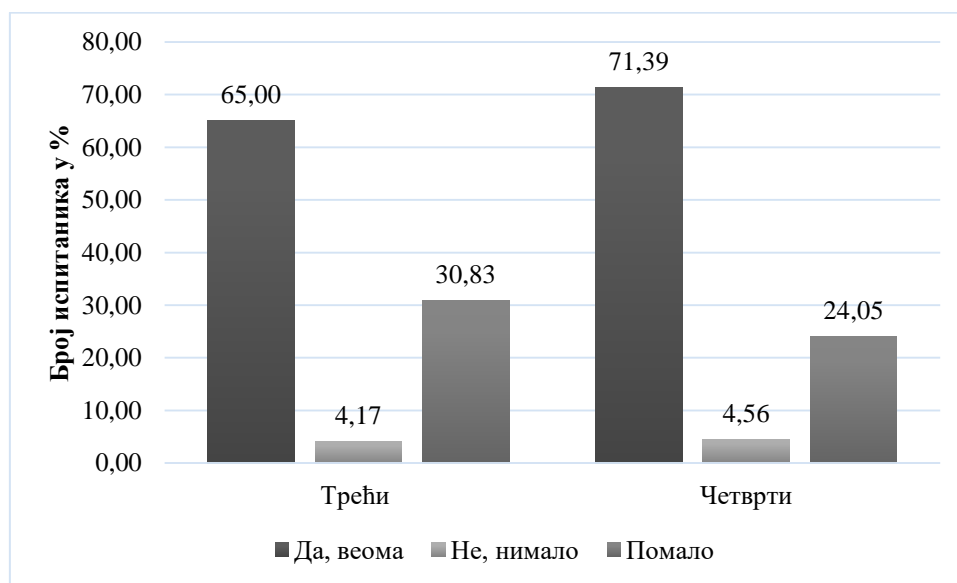
- **Питање:** *Да ли волиш да читаш прозна књижевна дела?*

Из табеле контингенције 3x2 (Табела 27.1.) не можемо закључити да постоји значајна разлика у популарности читања прозних књижевних дела између III и IV разреда. Ово упућује на закључак да интересовање за прозним књижевним текстовима није ништа мање у III у односу на IV разред.

Табела 27.1. *Да ли волиш да читаш прозна књижевна дела ?*

Одговори	Трећи разред		Четврти разред		χ^2	p
	Број	Процент	Број	Процент		
Да, веома	234	65,00%	282	71,39%	4,367	0,113
Не, нимало	15	4,17%	18	4,56%		
Помало	111	30,83%	95	24,05%		
Укупно	360	100	395	100		

Добијени подаци показују да постоји интересовање ученика трећег и четвртог разреда за читање и проучавање прозних књижевних текстова, али да би требало размишљати у правцу иновирања приступа прозним делима, како би се појачало интересовање и оних ученика који су се изјаснили за опцију да помало или чак нимало не воле да читају ове књижевне врсте. То упућује на закључак да је неопходно предузети одговарајуће мере да би се постигао задовољавајући ниво заинтересованости ученика за прозна књижевна остварења.



Графикон 27.1. Одговори испитаника у односу на разред у % на питање
Да ли волиш да читаш прозна књижевна дела?

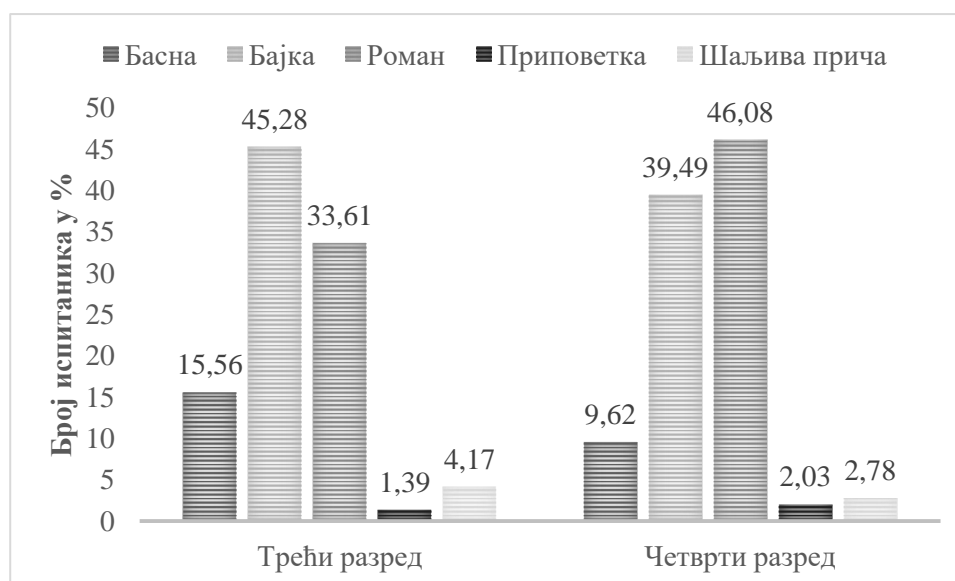
- **Питање:** „Коју прозну књижевну врсту највише волиш да читаш и истражујеш“?

Интересовало нас је да ли постоји статистички значајна разлика у одређености испитаника и једног и другог разреда у односу на омиљеност појединих прозних књижевних врста. Поређењем добијених података (Табела 28.1.) утврђено је да постоји статистички значајна разлика међу разредима када је у питању омиљена књижевна врста ($p < 0,01$). Бајке су у просеку најчитаније у трећем, а романи у четвртом разреду. На другом месту у трећем разреду по популарности следе романи, а у четвртом бајке. Редослед осталих омиљених књижевних врста је исти у оба разреда. То је донекле и очекивано јер је заинтересованост за одређене књижевне врсте, између осталог, условљена и развојем логичког мишљења и закључивања код деце. Треба напоменути да су се на листи понуђених одговора налазиле још три прозне књижевне врсте: мит, легенда и новела. Међутим, оно што је алармантно је да се ниједан од ученика трећег и четвртог разреда није определио за једну од тих врста. То показује да учитељи морају да мењају приступ

када је обрада ових књижевних врста у питању, како би се повећало интересовање деце за читање и проучавање истих. Једно од могућих решења може бити индивидуализована настава, чијом би се адекватватном применом омогућило прилагођавање наставних садржаја, метода и облика рада индивидуалним капацитетима сваког појединачног ученика. Тиме би се деци омогућило лакше и ефикасније усвајање предвиђених садржаја.

Табела 28.1. „Коју прозну књижевну врсту највише волиш да читаш и истражујеш“?

Прозна књижевна врста	Трећи разред		Четврти разред		χ^2	p
	Број	Процент	Број	Процент		
Басна	56	15,56%	38	9,62%	11,414	0,004
Бајка	163	45,28%	156	39,49%		
Роман	121	33,61%	182	46,08%		
Приповетка	5	1,39%	8	2,03%		
Шаљива прича	15	4,17%	11	2,78%		
Укупно	360	100	395	100		



Графикон 28.1. Одговори испитаника у односу на разред у % на питање „Коју прозну књижевну врсту највише волиш да читаш и истражујеш“?

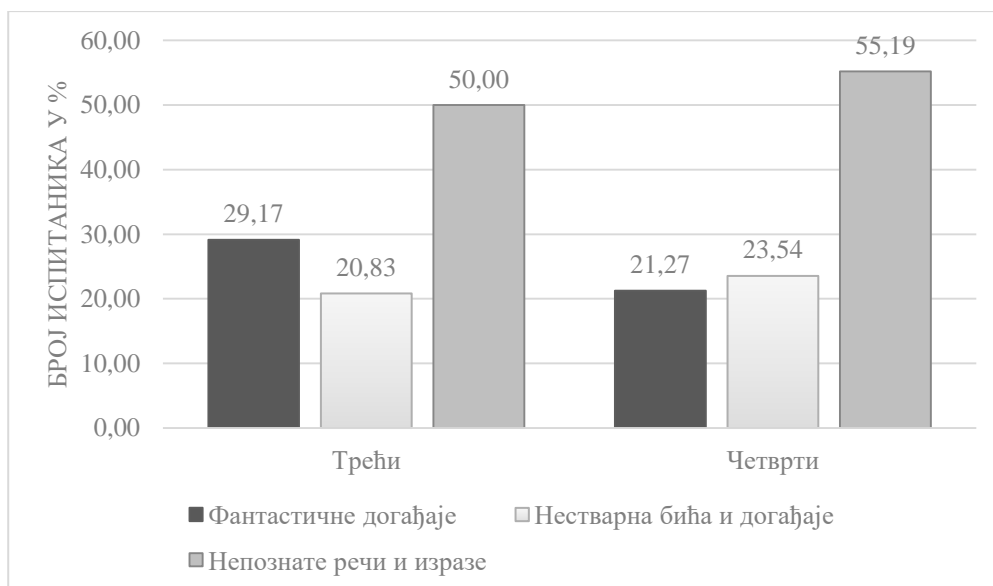
- **Питање:** „Шта најтеже разумеш док читаш бајку“?

Табела контингенције 3x2 резултира статистички значајном разликом у расподели одговора испитаника и једног и другог разреда. Поређењем добијених података (табела 29.1.) утврђено је да постоји статистички значајна разлика међу испитаницима III и IV

разреда у вези са разумевањем бајки ($p < 0,05$). Иако се највећи број испитаника и једног и другог разреда изјаснило да им је најтеже да разумеју непознате речи и изразе у бајкама, постоји статистички значајна разлика када је у питању расподела одговора међу испитаницима у вези са разумевањем фантастичних догађаја. Наиме, значајно већи проценат ученика трећег разреда у односу на четврти сматра да су фантастични догађаји у бајкама најтежи за разумевање ($p < 0,05$). То је донекле условљено и развојем логичког мишљења и закључивања. Учешће испитаника којима су нестварна бића и појаве најтежи за разумевање је приближно у оба разреда.

Табела 29.1. „Шта најтеже разумеш док читаш бајку“?

Одговори	Трећи разред		Четврти разред		χ^2	p
	Број	Процент	Број	Процент		
Фантастичне догађаје	105	29,17%	84	21,27%	6,281	0,043
Нестварна бића и појаве	75	20,83%	93	23,54%		
Непознате речи и изразе	180	50,00%	218	55,19%		
Укупно	360	100	395	100		



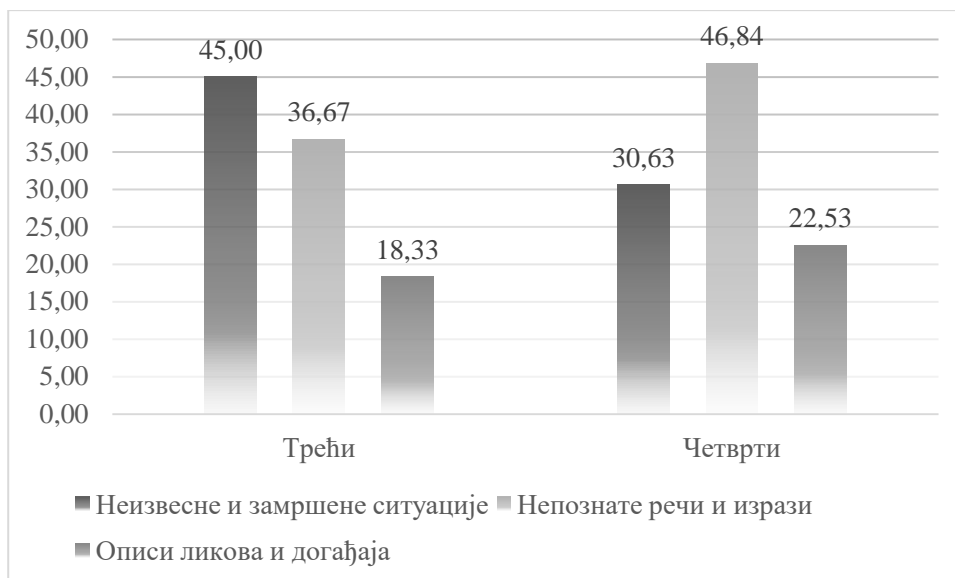
Графикон 29.1. Одговори испитаника у односу на разред у % на питање „Шта најтеже разумеш док читаш бајку“?

- **Питање:** „Шта ти најчешће представља проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних текстова“?

Добијени подаци у табели контингенције 3x2 (табела 30.1.) показују да је разлика у добијеним одговорима испитаника различитих разреда код овог питања најизраженија ($p < 0,001$). Наиме, постоји *статистички значајна разлика у томе шта представља проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних текстова* који су навели испитаници III и онога шта су навели као проблем испитаници IV разреда. Ученици III разреда у највећем броју (45%) сматрају да су то неизвесне и замршене ситуације, а за ученике IV разреда су то непознате речи и изрази ($p < 0,001$). Када је у питању други најчешћи разлог, ситуација је обрнута: за ученике трећег разреда то су непознате речи и изрази, а за ученике четвртог разреда су то неизвесне и замршене ситуације у прозним књижевним текстовима. Када је у питању одговор да су описи ликова и догађаја најчешћи проблем, расподела одговора је приближна у оба разреда, односно не постоји статистички значајна разлика.

Табела 30.1. „Шта ти најчешће представља проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних текстова“?

Одговори	Трећи разред		Четврти разред		χ^2	p
	Број	Процент	Број	Процент		
Неизвесне и замршене ситуације	162	45,00	121	30,63	16,627	0,000
Непознате речи и изрази	132	36,67	185	46,84		
Описи ликова и догађаја	66	18,33	89	22,53		
Укупно	360	100	395	100		



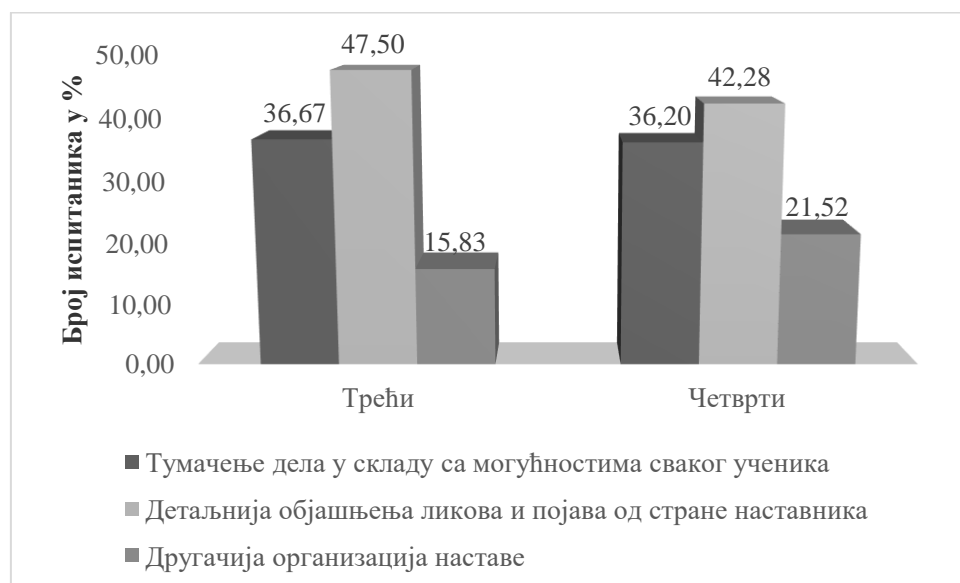
Графикон 30.1. Одговори испитаника у односу на разред у % на питање „Шта ти најчешће представља проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних текстова“?

- **Питање:** „Шта би ти помогло да потпуније доживиш и разумеш прозне књижевне текстове“?

Из табеле контингенције 3x2 (Табела 31.1.) не можемо закључити да постоји значајна разлика између ученика III и IV разреда у ономе што би помогло да потпуније доживе и разумеју прозне књижевне текстове. И једни и други су у највећем броју одговорили да би помогло детаљније објашњење ликова и догађаја од стране наставника, а као други најчесталији одговор у оба разреда је тумачење дела у складу са могућностима ученика (добијена p -вредност је већа од критичне, па се може закључити да нема значајне разлике). Најмањи број ученика оба разреда се определио за опцију да би другачија организација наставе допринела потпунијем доживљају и рецепцији прозних књижевних текстова. На основу свега овога можемо закључити да ученици млађег узраста више воле да им учитељ да потпуније објашњење ликова и догађаја у књижевним делима јер их тако могу најлакше разумети и доживети. То указује на чињеницу да су ученици углавном навикли да добијају готове информације од стране наставника, уместо да сопственим мисаоним ангажовањем дођу до њих.

Табела 31.1. *Шта би ти помогло да потпуније доживиш и разумеш прозне књижевне текстове?*

Одговори	Трећи разред		Четврти разред		χ^2	p
	Број	Процент	Број	Процент		
Тумачење дела у складу са могућностима сваког ученика	132	36,67%	143	36,20%	4,395	0,111
Детаљнија објашњења ликова и појава од стране наставника	171	47,50%	167	42,28%		
Другачија организација наставе	57	15,83%	85	21,52%		
Укупно	360	100	395	100		



Графикон 31.1. **Одговори испитаника у односу на разред у % на питање „Шта би ти помогло да потпуније доживиш и разумеш прозне књижевне текстове?“**

4. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ПРОЗНИМ КЊИЖЕВНИМ ТЕКСТОВИМА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

4.1. Ученик као активни рецепијент књижевне уметности

*“Довољно је да кратко време
престанете да читате па да вас
коров незнања брзо захвати.”*

Иво Андрић

Теорија рецепције у науци о књижевности темељи се на сазнању да је читалац неизоставни чинилац у стварању књижевног дела, као и у процесу његовог духовног обликовања. Књижевноуметничко дело може заживети и остварити своју праву функцију тек уколико га рецепијент на правилан начин схвати и доживи, уколико успе да протумачи и усвоји поруку коју му писац посредством дела упућује. Стога је и уврежено мишљење да писац и читалац заједнички креирају и оживљавају чудесан свет књижевне уметности.

Да би ученик био у стању да емоционално доживи и критички процењује одређено књижевноуметничко остварење, неопходно је да најпре у целости овлада читањем као стваралачком активношћу која се стиче, изграђује и усавршава систематичним наставним радом у млађим разредима основне школе. С тим у вези, Гете сматра да постоје три врсте читалаца: првој групи припадају они који уживају не просуђујући, у другој групи су они који просуђују не уживајући, док трећој групи припадају они који просуђују уживајући и уживају просуђујући. У теорији рецепције увек се потенцира читалац који припада трећој Гетеовој категорији, дакле онај који у процесу читања изнова ствара уметничко дело. Један од фундаменталних циљева наставе књижевности односи се управо на оспособљавање ученика за уживање у делу које чита и разложно просуђивање о његовим вредностима. Овај циљ је услов за остваривање свих других циљева и задатака ове наставе која се на читању темељи. Али, пре тога, ученик мора овладати вештином читања која је, по мишљењу методичара, најтежа вештина "која се учи, развија и стиче годинама, дугим, сталним и систематичним радом, вежбањем и истрајношћу" (Димитријевић, 1962: 10).

Настава која се организује и спроводи на традиционалан начин истиче у први план наставника, док се ученик налази у позицији пасивног посматрача и чиниоца наставног процеса који претежно механички усваја готова знања. Овако стечена знања ученици не могу или не умеју да примене, те стога не доприносе њиховом психофизичком развоју који је неопходно неговати и константно развијати како би у позитивном смислу изградили своју личност. Недостаци традиционалне наставе упозоравају да се улога ученика у наставном процесу мора мењати. Дакле, потребно је да ученик буде активни креатор наставног процеса, а не само пасивни посматрач. То важи и за наставу књижевности која се темељи на рецепцији књижевноуметничких дела. Она треба да допринесе да најмлађи читаоци развијају не само своје менталне способности, већ и вољу и емоционалну страну личности кроз сазнавање и доживљавање књижевних остварења. Да би се у томе успело, неопходно је наставника померити са позиције најважнијег покретача свих наставних активности на часу и главног тумача књижевног дела и пружити прилику ученику да афирмише своје истраживачке потенцијале кроз ураћање и темељно проучавање свих значајних елемената књижевног текста.

Сваки књижевни текст пружа читаоцима бројне могућности за истраживање и емоционално доживљавање јер је богат садржајима различите природе чије преплитање и низање изазива неизвесност, узбуђење, напетост, задовољство, и разна друга емотивна стања. Како би рецепција дела била потпуна и успешна, неопходно је да ученик самостално приступа његовом сазнавању. Такав стваралачки приступ, који подразумева и интелектуално и емоционално ангажовање ученика у складу са својим потенцијалима, доприноси достизању највишег ступња у процесу рецепције. Такође, пружање оваквог вида слободе у истраживању дела, додатно оснажује и мотивише ученика да пружи свој максимум у фази интерпретације и садржинске анализе текста. Индивидуализација процеса читања и логичко-емоционалног тумачења књижевне уметности, огледа се и у чињеници да свако дете на свој начин схвата и доживљава књижевно дело, што се може уочити и из начина на који свако појединачно усваја значења и поруке које писац посредством писане речи исказује. Такође, индивидуализација се у великој мери испољава и у разноврсности емоционалних и вољних реакција на садржинске елементе дела. Другим речима, свако дете перципира и доживљава одређено књижевноуметничко дело из сопственог угла и на свој начин, само му треба пружити прилику да до тог спознања допре. У томе је и драг књижевне уметности. Дете је потпуно равноправни реципијент књижевног дела са одраслом особом јер поседује све неопходне особине, а то су обликовани укус, естетски доживљај и осећање примаоца.

Широк дијапазон прозних књижевних дела са којима се дете у млађим разредима основне школе сусреће, пружа могућност да се слободно мисаоно и емоционално изражава, да заузима и износи одређене ставове и мишљења у вези са њиховим структурним, естетским и стилским особинама, а свакако и садржајним елементима. Тематска разноврсност прозних врста условљава појачано интересовање ученика за њихово темељно проучавање и естетску анализу. Фантастични ликови и догађаји у бајкама, алегоричност у изразу басне, мистичност и хиперболичност легенди и предања, те шароликост тематске грађе романа, додатно распаљују дечју радозналост и машту и буде у њима жељу за свестраним и свеобухватним сазнавањем поменути материје. Свакако ће рецепција ових књижевних остварења бити успешна уколико се ученицима омогући да самостално уплове у њихов свет, да га у складу са сопственим могућностима и интересовањима истражују, а да потом слободно испољавају своје разумевање и свој емоционални доживљај. За њих је то веома значајно јер се на тај начин потврђују и пред другима, али и пред собом. Стога треба стално тежити ка обезбеђивању јединства мисаоног и емоционалног ангажовања ученика будући да то пресудно утиче на успех наставног тумачења књижевности.

4.2. Читање у функцији успешне рецепције књижевног дела

Читање је основни предуслов у процесу стицања сазнања, како у области језика и књижевности, тако и у свим осталим наставним подручјима. Ученик који није у потпуности овладао вештином читања налази се у огромном проблему, јер је онеспособљен за савладавање и усвајање програмом предвиђених наставних садржаја, а самим тим и за функционалну примену наученог у свакодневном животу. Зато сваки ученик мора најпре успешно савладати технику правилног читања, како би, користећи овај радни алат, могао да ефикасно прати предвиђени Наставни програм и усваја неопходна сазнања. У настави почетног читања и писања најпотпуније се огледа примена принципа систематичности и поступности.

Најважнија етапа у поступку савлађивања различитих техника читања јесте почетно читање у оквиру које дете усваја прва слова, сриче прве речи и реченице, разуме њихово значење и тиме обогаћује своје биће новим и непознатим информацијама и чињеницама. Да би се дете успешно водило кроз процес усвајања технике читања, неопходно је да наставник обави добру и свеобухватну припрему, да прецизно одреди циљеве и

здатке и сврсисходно примењује расположиве методе и облике рада, као и добро осмишљена и припремљена наставна средства. Улога наставника је веома значајна јер "добрим читањем ученик лакше усваја нова знања, подиже ниво опште и говорне културе, лако комуницира и добро се сналази у неочекиваним ситуацијама, успешно понире у свет дела; оспособљава се за интерпретацију и естетско вредновање књижевних и сценских садржаја" (Смиљковић, Милинковић, 2010: 84). Према томе, мора се радити на квалитету читања, јер од тога у великој мери зависи и квалитет саме рецепције књижевно-уметничког дела. Осим тога, "од свих методичких радњи које се укључују у проучавање књижевног дела једино је читање стално и незаменљиво" (Николић, 1992: 163). Све то указује на чињеницу да читање мора бити усмеравано тако да води ка темељном истраживању и логичком и емоционалном сазнавању књижевног дела.

У настави књижевности, међу бројним врстама читања, најчешће се практикују истраживачко, доживљајно, изражајно и интерпретативно читање. Методичари сматрају да је у истраживачком и доживљајном читању садржан врхунац индивидуализације ове наставе.

У ситуацији када се ученици први пут сусрећу са уметничким текстом, најчешће се практикује интерпретативно читање које се може примењивати и у другим облицима рада "при утврђивању или вежбању, или синтетичкој сублимацији нових знања и информација" (Смиљковић, Милинковић, 2010: 85). Ова врста читања је посебно значајна у процесу савладавања вештине правилног читања.

У доживљајном читању преовлађује емоционално и фантазијско ангажовање читаоца и оно се остварује превасходно приликом читања уметничких текстова. Овај облик читања захтева од ученика дубоко мисаоно и емоционално ангажовање јер "на тај начин он изнова ствара уметничко дело и визију сопственог света, у коме се остварују подсвесни пориви и нагони његових склоности, притајених жеља и индивидуалних афинитета" (Смиљковић, Милинковић, 2010: 86).

За разлику од доживљајног, истраживачко читање превасходно подразумева појачану рационалну усмереност и критичку радозналост према тексту. За ову врсту читања ученици се посебно мотивишу давањем истраживачких задатака.

Изражајно читање, које је по својој основној дефиницији гласно читање, има за циљ да ученицима омогући што потпуније доживљавање и разумевање уметничког текста и да послужи као углед за стицање читачког умења. Када је ова врста читања у питању, свакако треба обратити пажњу на све неопходне компоненте доброг, изражајног

говора као што су дикција, интонација, боја гласа, висина гласа, динамичност, темпо, реченични интензитет и све остало што може битно да употпуни аудитивни утисак.

Добро прочитан књижевни текст предуслов је правилном тумачењу, разумевању и доживљавању истог. Такође, квалитет схватања порука у великој мери зависи од квалитета читања. Зато су разни облици усмереног читања основни предуслов да ученици у настави стичу сазнања и да се успешно уводе у свет књижевног дела. Од начина на који се одређени текст прочита, умногоме зависи степен разумевања прочитаног садржаја и, сходно томе, изграђивање одговарајућих ставова и мишљења у вези са њима, а понајвише емоционални доживљај дела.

Тумачење текста као основног програмског садржаја у млађим разредима основне школе представља изузетно сложен и деликатан програмски захтев. Стога, тумачењу и усвајању основних структурних, а нарочито уметничких чинилаца текста, треба приступати са много систематичности и упорности како би се ученици оспособили за постепено уочавање, препознавање, а затим образлагање и спонтано усвајање његове основне предметности.

Анализа текста започиње након успешног интерпретативног читања наглас и читања у себи. Књижевноуметничко дело се чита, према потреби и више пута, све док наставник не буде сигуран да је то изазвало одговарајуће доживљаје и утиске који су неопходни за даље упознавање и проучавање текста. Читање мора бити такво да у ученицима пробуди сва чула и емоције, да их подстакне на појачано мисаоно ангажовање и критичко просуђивање. Разни облици поновљеног и усмереног читања дела у целини, или његових одломака, обавезно се примењују у обради лирске песме и краће прозе (Малићевић, 2014: 27). Оно што, такође, претходи садржинској анализи текста јесте тумачење непознатих или мање познатих речи и израза, будући да је без разумевања сваке појединачне речи у тексту немогуће правилно разумети и доживети његов смисао и поруку. За ову етапу часа наставник се мора добро припремити.

Код ученика треба изграђивати навику да своје ставове, мишљења и закључке о прочитаном и проученом књижевном делу стално поткрепљују чињеницама из самога текста и тако их оспособљавати за самосталан исказ, истраживачку делатност и заузимање критичких ставова према обрађеним садржајима. Овакав ефекат постиже се адекватном применом текст методе у процесу истраживања дела.

Већина књижевно-уметничких текстова у поступку садржинске анализе захтева умесну локализацију, често и вишеструку. Услови без којих се у бројним случајевима текст не може потпуно доживети и правилно схватити подразумевају смештање текста у

временске, просторне и друштвено-историјске оквира, пружање деци неопходних података о писцу и поступку настајања дела, као и обавештења о битним садржајима који претходе одломку. Зато психолошка стварност, из које потичу тематска грађа, мотиви, ликови и дубљи подстицаји за стварање, треба да буде дата у одговарајућем виду, односно у оном обиму који је неопходан за потпуније доживљавање и поузданије тумачење (Малићевић, 2014: 28).

4.3. Мотивисање ученика за читање, слушање и доживљавање књижевних дела

Уметничка својства књижевног дела отеловљују се онда када из материјалне форме, која означава писани текст, сви вредносни елементи дела допру до читаоачеве свести. Ту долази до њиховог повезивања, тумачења, поимања, разграничавања... Милија Николић каже да се "књижевно дело ствара писањем, а остварује читањем" (Николић, 1992: 162). У том смислу, читалац је незаобилазни чинилац у оживљавању књижевних квалитета и духовном обликовању дела. Можемо рећи да читалац саучествује у креирању књижевног дела јер је он конзумент његових уметничких својстава и неко ко му критички приступа. Управо се на тој идеји и темељи теорија рецепције у науци о књижевности. Она заступа став да у школама треба обликовати ученике "који ће истовремено умети да осећају и критички просуђују о књижевном делу" (Тасић, 2010:76). Да би се до тог стадијума стигло, неопходно је да се код ученика претходно изгради посебан став и љубав према књизи и читању. То је тежак и захтеван задатак. Павле Илић упозорава, међутим, да се не сме остати само на овим задацима будући да се "остваривањем ових циљева ученик развија само у потрошача (уживаоца, конзумента) књижевне продукције" (Илић, 1997:191).

Оно што је, такође, веома значајно јесте оспособити ученика да активно учествује у процесу стварања књижевног дела. Управо је то једна од основних функција књижевности, да подстицајно делује на читаоца и побуди у њему жељу и потребу да самостално ствара. Сваки појединац, на себи својствен начин перципира свет који га окружује, емоционално га осликава у складу са својим сензибилитетом и пројектује. Служећи се додатно чарима имагинације, он доприноси да књижевно остварење добије свој оригинални уметнички печат.

Дете се упознаје са лепотама књижевне уметности веома рано, још у најранијем детињству. Успаванке и бајке, као омиљене књижевне врсте са којима се дете на овом узрасту најрађе сусреће, постепено доприносе његовом увођењу у чудесан свет књижевности, иако оно тога још није свесно. Већ тада у њему "почиње да се рађа љубав према књижевном делу, коју одрасли треба да побуђују и константним интригирањем дечје пажње, негују и развијају" (Тасић, 2010: 76). Ту се првенствено мисли на родитеље који треба да пруже основу за развијање љубави и интересовања деце према књижевним делима, што ће бити од великог значаја на школском узрасту, када се од детета захтева и очекује озбиљнији приступ у тумачењу и естетској анализи дела. Претходно стечено искуство омогућиће детету да лакше и темељитије проучава књижевно дело. У њему ће истовремено расти љубав према књизи и читању, а делом и према самосталном књижевном стваралаштву.

У предшколском периоду веома је значајна и улога васпитача који, добро осмишљеним усмереним активностима у области развоја говора, могу допринети да се код деце појача жеља за упознавањем чаробног света књижевне уметности. Потребно је пажљиво бирати текстове за обраду и водити рачуна о томе да буду прилагођени узрасту и сазнајним могућностима деце.

Када пође у школу, дете добија могућност да се непосредно упозна са књижевним делом, самим тим што усваја вештину читања. То чини посебну драж, будући да оно сада може самостално да истражује богат књижевни свет, да тумачи и анализира садржинске и емоционалне слојеве дела и да изграђује јасне ставове и мишљење према свему што га окружује. Дакле, књижевност се базира на читању јер "само прочитана или саслушана уметничка реч може бити предмет доживљавања и проучавања" (Николић, 1992: 171). Као стваралачка активност која се стиче и унапређује систематичним наставним радом већ од првог разреда основне школе, читање пружа могућност ученицима да проникну у књижевно дело, да га темељно проуче и доживе. За правилно овладавање вештином читања заслужан је у највећој мери наставник који улаже огроман напор како би ученике оспособио за читање. То је основни предуслов да би се могло приступити озбиљној анализи књижевног дела. Најкомплекснији ниво јесте стваралачко читање "које од ученика захтева високо емоционално, мисаоно и фантазијско уношење у текст са циљем његовог дубљег доживљавања и сазнавања" (Тасић, 2010: 77).

Један од пресудних фактора који у многome одређује квалитет читања и проучавања књижевног дела јесте мотивација. Читање и мотивација су међусобно условљене операције које се морају правилно неговати и усмеравати. Мотивација делотворно утиче

на читаоца јер побуђује све мисаоне операције, изазива извесну емоционалну напетост и интересовање које ће резултирати вољним упливавањем у дубинске слојеве дела и иницирати задовољавајуће тумачење и доживљај. Мотивација је неопходан предуслов јер се на тај начин "омогућава благовремена, целовита и стваралачка припремљеност ученика за остваривање интерпретација" (Павловић, 2008: 41). Ученици који поседују висок степен мотивације за читање или слушање књижевног дела, са много већом пажњом и жељом приступају његовом сазнајно-емоционалном тумачењу. Са друге стране, немотивисани ученици не осећају потребу да се темељно баве анализом одређеног дела, већ се њихово бављење књижевним делом углавном своди на површно истраживање и емоционално и мисаоно тумачење садржинских и уметничких компоненти дела. Из правилно усмераваног мотивисања ученика за читање дела, развијају се одређене читалачке навике које потпомажу усвајање бројних садржаја предвиђених Наставним планом и програмом. Мотивисање, које подразумева постојање јаке воље и жеље за обављање одређених радњи, основни је предуслов за изграђивање читалачких навика.

Интересовање за читање и доживљавање књижевних дела могуће је побуђивати на различите начине код ученика. Најважније је да се код њих развије потреба за читањем и онда када се то од њих не тражи нити очекује. То је унутрашња мотивација која представља највиши ниво постојања вољних активности. Али, да би се овај ниво достигао, неопходно је дејство спољашњих подстицаја који временом доводе до појаве самомотивисања. "Најзначајнији донети мотивационих поступака у настави јесу у развијању ученичког самомотивисања" (Андрић, 2002:23). У том смислу, на наставнику је велика одговорност. Он мора да се довија на различите начине како би у томе успео.

Само књижевно дело својим језичким, стилским, уметничким и другим елементима нуди читаоцу уметничке доживљаје који су непресушни извор мотивација за читање. Садржински елементи дела већ су довољан мотив да би се ученик осмелио да га најпре прочита, а затим и приступи његовом тумачењу. Међутим, наставник мора да приволи ученика да приступи делу, како би могао да осети његове уметничке чари и пожели да изнова истражује његов чаробни свет. Прозна књижевна дела посебно пружају могућност за то. На пример, бајке и романи просто маме читаоца динамичним следом догађаја и авантурама главних јунака. Наставник то мора да зна да искористи. Један од начина на који се ученици могу заинтересовати за одређени књижевни текст и његово дубље мисаоно и емоционално истраживање, јесте да наставник одабере одломак из текста који је довољно инспиративан и изражајно га прочита деци. Тај одломак мора бити изузетно привлачан, да голица дечју радозналост и машту. То ће учинити да деца једва чекају да прочитају дело у целини како би открили све оно што је у одломку остало недоречено и недовољно јасно.

На пример, у програму за други разред основне школе налази се бајка "Сликарка зима" Десанке Максимовић која обилује прелепим описима природе. Наставник одабира следећи одломак и изражајно чита ученицима:

- Сликарки зими било је то лако: махне једанпут својом студеном кичицом, а створи се на прозору сребрн лист напрати или слеђена јелова гранчица; махне други пут и укаже се слеђена река која као да тече испод врба под снегом; махне трећи пут, и никне дворац сав од биљура у коме уместо светиљака сијају сребрне звезде. Како се овим сликама била прочула, чим се по селима и градовима сазнало да опет долази, деца су јој излазила далеко у сусрет. Она им је доброћудно дозвољавала да се ваљају и скачу по скутовима њене бунде. А и што не би! Чим би их деца исцепала и испрљала, истог часа су ницали нови, као да је чаробница.

Да би се деца додатно мотивисала за читање бајке у целини, потребно је задати одговарајуће истраживачке задатке:

- Децо, пажљиво прочитајте бајку у целини.
- Каква је била сликарка Зима?
- Куда се она упутила и зашто?
- Кога је све сретала успут?
- Какве је поклоне припремила деци?
- Замислите сликарку Зиму и покушајте да је опишете.

Један од начина да се ученици подстичу на читање јесте, да ученик који је одређено књижевно дело прочитао, изнесе пред читавим разредом своје емотивне утиске о њему. То може учинити и сам наставник који ће своје одушевљење пренети на ученике и тиме у њима побудити жељу да и сами проживе то искуство.

У Наставном плану и програму за прва четири разреда основне школе, дела истих аутора могу се обрађивати у више разреда, с тим што су прилагођена узрасту и могућностима ученика. На пример, дела Бранка Ћопића, Десанке Максимовић, Гроздане Олујић, Драгана Лукића, Љубивоја Ршумовића, Душана Радовића, Стевана Раичковића и других, могу се сусрести у више наврата, односно обрађивати у неколико разреда. Дела која су претходно упозната, а која су снажно деловала на ученике, инспиришу их на даље упознавање других дела истог аутора и буде у њима знатижељу и интересовање.

Додатни подстицај за читање може представљати и сусрет ученика са писцем. Разговор са аутором о мотивима за настанак његових дела, о моментима који су га инспирисали на стварање и начину на који је дело настало, може бити снажан мотивациони

фактор. Када су драмска дела у питању, велики подстрек може пружити гледање позоришних представа, као и телевизијских адаптација одабраних књижевних дела.

У настави матерњег језика и књижевности често се прави корелација са наставом музичке културе, будући да мелодија и ритам композиције која својом тематиком прати књижевни текст, може побудити одређене емоције и стања код читалаца и појачати њихову жељу за даљим читањем и проучавањем.

Сви ови начини примењују се у циљу подстицања ученика за читање и уживање у делима књижевне уметности. Сврха тога је, међутим, да се спољашњи подстицаји постепено истискују, а да се код ученика развије жеља и потреба за читањем онда када се то не очекује. Достизање нивоа самомотивисања је тежак процес који захтева улагање великих напора. Унутрашња мотивација је предуслов постизања успеха у свим областима. Када је књижевност у питању, "мотивациона делатност прелази на друго подручје, добија нове облике и подстиче на истраживачки однос према уметничком тексту" (Николић, 1992: 182). Али, не само то. Мотивација може бити и окидач за књижевно стварање.

4.4. Могућности примене индивидуализоване наставе у обради прозних књижевних текстова

Наставни предмет Српски језик и књижевност конципиран је тако да обухвата четири подједнако значајна наставна подручја: граматику, правопис, књижевност и културу усменог и писменог изражавања. Свако подручје захтева адекватну припрему наставника када је обрада, али и утврђивање одабраних наставних садржаја у питању. Осим избора метода и облика рада и наставних средстава, чија би примена допринела ефикасности усвајања наставних садржаја од стране ученика, савремена школа инсистира и на одабиру одговарајућег иновативног модела рада који има за циљ да олакша ученицима процес усвајања нових знања и умења, али и да наставу учини интересантнијом и примамљивијом за ученике. Тако на пример, усвајање граматичких знања не мора више бити тешко и сувопарно ако се одлучимо да применимо игролику, програмирану, тимску, интегративну или неки други иновативни модел наставе. Удаљавање од традиционалног приступа у обради одређених наставних садржаја и све интензивније увођење иновативних модела рада у наставну праксу, доприноси подједнако и квантитету и квалитету усвојених знања.

Настава књижевности, због своје стилско-језичке вишезначности и уметничке слојевитости, често представља проблем ученицима када је разумевање и емоционално доживљавање књижевно-уметничких текстова у питању. То је помало парадоксално, будући да је књижевна уметност настала са циљем да потенцијални реципијенти у њој уживају и истовремено изграђују своје ставове о животу. С обзиром на то да сваки појединац на себи својствен начин схвата и доживљава одређено књижевно-уметничко дело, те да га у складу са тим и тумачи, неопходно је одредити се за примену индивидуализоване наставе, чијом би се адекватном организацијом и реализацијом омогућило ученицима да предвиђене наставне садржаје из области књижевности анализирају према својим интелектуалним, емоционалним, сазнајним и другим способностима. То би омогућило и постизање далеко бољих резултата у овој области.

Анализом и увидом у Наставни план и програм за млађе разреде основне школе, стиче се утисак да настава српског језика и књижевности садржи велики број наставних јединица из области књижевности које се могу обрађивати и утврђивати адекватном применом индивидуализоване наставе. Притом је веома важно да наставник на почетку школске године испланира које ће теме и садржаје обрадити на тај начин, водећи рачуна о природи градива и способностима ученика. Обрада садржаја применом овог модела наставе захтева више времена и труда од обраде на класичан начин, али су зато резултати неупоредиво бољи.

Иако је ефикасност примене индивидуализоване наставе у обради књижевних текстова у млађим разредима основне школе велика и неоспорна, стиче се утисак да се професори разредне наставе нерадо или врло ретко одлучују за овај облик наставе. Разлог за то свакако лежи у њиховој неажурности и недостатку жеље да проналазе и непосредно у пракси примењују нове моделе рада, у функцији иновирања и осавремењивања наставног процеса.

У наставку ће бити дат пример обраде одабраног прозног књижевног текста применом индивидуализоване наставе, са циљем да се укаже на позитивне стране њене примене у овој области и продуктивност која се њоме може остварити. Када кажемо продуктивност, не мислимо само на степен разумевања садржинских елемената обрађеног књижевног текста, већ и на емоционални доживљај који се њиме може изазвати.

Пример моделоване наставне јединице

Наставна јединица: Себични цин – Оскар Вајлд

Тип часа: обрада новог градива

Облици рада: фронтални, индивидуални.

Методе рада: дијалошка, текстовна, илустративно – демонстративна, метода писаних радова.

Наставна средства: Читанка за 3. разред, наставни листићи на три нивоа сложености за индивидуални рад.

Општи циљеви

Разумевање и доживљавање бајке *Себични цин* Оскара Вајлда; упознавање са делима светске књижевности; уочавање теме и поруке бајке.

Образовни циљеви

Оспособљавање ученика за самостално читање, разумевање и доживљавање књижевно-уметничког дела; оспособљавање ученика за самосталну анализу и интерпретацију бајке, уочавање и разумевање њене садржине, анализу ликова, њихових особина, поступака и понашања; оспособљавање ученика за изношење својих доживљаја и утисака у вези са бајком; за сагледавање књижевног дела у складу са својим личним искуством; богаћење речника мање познатим речима; даљи рад на писменом и усменом изражавању ученика; увежбавање и усавршавање гласног читања и читања у себи; понављање и проширивање појмова: бајка, писац, композиција.

Васпитни циљеви

Развијање љубави према читању књижевних дела; формирање естетског укуса ученика; развијање нежних осећања и пријатних емоција изазваних бајком; развијање сензибилитета за естетски доживљај уметничких дела; оспособљавање ученика да препознају и доживе праве уметничке вредности и лепоте у књижевним делима и свету који их окружује; богаћење духовног живота; уочавање позитивних и негативних особина ликова у циљу правилног изграђивања личности ученика.

Функционални циљеви

Формирање навике самосталног читања књижевних дела; развијање логичког мишљења и самосталности у раду; подстицање просуђивања и закључивања; примена стеченог знања у пракси.

Припремни (истраживачки) задаци за рад код куће:

Пажљиво прочитај бајку *Себични џин* гласно или у себи како би је потпуније доживео и боље разумео. Приликом читања обрати пажњу на следеће:

Подвучи непознате речи и покушај да њихова значења пронађеш на крају књиге.

Одговори у својој свесци на следећа питања:

- О чему говори ова бајка?
- Који се ликови помињу у њој?
- Посебно обрати пажњу на опис баште пре и после џиновог доласка. Шта уочаваш?
- Каква су се осећања пробудила у теби док си читао? О чему си размишљао?
- Да ли ти се бајка допала и због чега?
- Који лик је оставио на тебе најјачи утисак? Зашто?

Структура часа

- 1. Емоционално-интелектуална припрема ученика**
- 2. Најава наставне јединице**
- 3. Интерпретативно читање бајке**
- 4. Кратка психолошка пауза ради сређивања утисака и провера доживљаја**
- 5. Тумачење непознатих речи и израза**
- 6. Самосталан рад ученика на наставним листићима (примена индивидуализоване наставе)**
- 7. Провера урађеног**
- 8. Домаћи задатак**

Ток часа

- 1. Емоционално-интелектуална припрема ученика**

Будући да су ученици добили истраживачке задатке за рад код куће, на самом почетку часа проверавамо урађено. Претпостављамо да је већина ученика одговорно приступила овом задатку. Постављамо следећа питања:

Да ли сте сви прочитали бајку *Себични џин* Оскара Вајлда?

Да ли вам се она допала?

Који лик или догађај вам се највише допао? Због чега?

Том приликом настојимо да сваки ученик буде ангажован и укључен у разговор.

2. Најава наставне јединице

Саопштавамо деци да ћемо на данашњем часу обрадити бајку *Себични џин* коју је написао познати енглески књижевник Оскар Вајлд. Записујемо наслов бајке и име аутора на табли, а ученици у својим свескама. Потом у неколико реченица упознајемо децу са овим славним писцем.

У овом делу часа неопходно је ближе протумачити појам бајке, каква је то књижевна врста, које су њене одлике и специфичности.

3. Интерпретативно читање бајке

Следи учитељево изражајно читање бајке како би је деца што потпуније емоционално доживела и разумела њену садржину. Од ученика треба захтевати пуну пажњу.

4. Кратка психолошка пауза ради сређивања утисака и провера доживљаја

Неколико секунди ће бити довољно ученицима да среде утиске након слушања бајке и још јачег удубљивања у њену срж. Какви су им утисци, проверићемо следећим питањима:

Како сте се осећали док сте слушали бајку?

Шта је на вас оставило најјачи утисак?

Какав је џин на почетку, а какав на крају бајке?

Шта је изазвало такву промену у његовом понашању?

5. Тумачење непознатих речи и израза

Један од истраживачких задатака које су ученици добили односио се на проналажење непознатих речи у тексту и могућност самосталног одређивања њиховог значења. Стога захтевамо од деце да наведу непознате речи које су током читања уочили. Претпостављамо да то могу бити следеће речи:

себичан-онај који мисли само на себе, остварује сопствени интерес на штету других;

несебичан-онај који се жртвује и помаже другима;

срдито-љутито, гневно;

јадати се-жалити се, тужити се;

ковитлати се-вртети се брзо тамо-овамо, окретати се;

фијукати-производити висок, оштар звук, звиждати;

прикрасти се-прићи шуњајући се, доћи тихо, крадом, неопажено;

у тај мах-у том тренутку.

6. Самосталан рад ученика на наставним листићима (примена индивидуализоване наставе)

У овој фази часа примењује се индивидуализована настава тако што ће ученици решавати задатке на три нивоа сложености. Основни критеријум по коме ће се вршити класификација ученика, јесу њихове интелектуалне и сазнајне могућности. Сходно томе, за мало слабије ученике припремљен је наставни листић са једноставним питањима и задацима.

Наставни листић бр. 1

1. Бајка почиње лепим описом једног годишњег доба. Које је то годишње доба? Одабери једну реченицу из тог описа која ти се највише свиђа и напиши зашто ти се баш она највише допада.
2. Које особине поседује цин на почетку бајке?
3. Како су се деца осећала када им је цин забранио да се играју у његовој башти?
4. Ко царује у башти када нема деце?
5. Како се понаша цин након сусрета са дечаком?
6. Шта се догађа са цином на крају бајке?

Овако конципираним наставним листићем настојимо да добијемо повратну информацију која ће нам показати да ли слабији ученици и у којој мери уочавају редослед догађаја у тексту, ликове који се у њему појављују, њихове особине, поступке и понашање. Такође, питањем *Како су се деца осећала када им је цин забранио да се играју у његовој башти?*, покушавамо да откријемо и каква је емоционална реакција ових ученика на догађаје у бајци.

Просечни ученици ће добити наставни листић који захтева дубље промишљање и тумачење поступака и особина ликова.

Наставни листић бр. 2

1. Упореди опис баште пре и после циновог повратка.
2. Како се природа побунила против цина?
3. Наведи речи и поступке који показују:
цинову себичност-
цинову несебичност и доброту-
4. Објасни у ком тренутку је срце себичног цина омекшало.
5. Препознај фантастичне елементе у овој бајци.

Сада се од ученика тражи мало озбиљније сагледавање односа ликова, дубља анализа њихових карактерних особина, посебно цина који доживљава неку врсту духовног

преображаја, уочавање промена у његовом понашању и размишљању, а самим тим и зрелости у доношењу важних одлука. Овај ниво задатака треба да подстакне интелектуалну и емоционалну компоненту дечјег развоја, да ангажује сва њихова чула у циљу правилне рецепције дела.

За најбоље ученике припремљен је наставни листић са задацима чије решавање захтева висок степен мисаоне и емоционалне активности.

Наставни листић бр. 3

1. Размисли и напиши шта симболизује зима, а шта пролеће у овој бајци.
2. Које поступке цина осуђујеш, а које оправдаваш? Зашто?
3. Шта мислиш, зашто се цин покајао за своје поступке? Шта га је на то навело?
4. Због чега је цвркут једног врапчића цину личио на музику краљевских свирача?
5. На крају бајке дечак позива цина у своју прекрасну башту. Како замишљаш ту башту? Какви људи тамо могу стићи?
6. Шта би ти поручио цину?

Ова категорија задатака несумњиво изискује највиши степен мисаоне и емоционалне активности ученика будући да се од њих захтева дубоко промишљање о одређеним поступцима ликова, али и изношење ставова о томе. Овде се очекује и да ученици праве неку врсту паралеле између догађаја у бајци и стварних животних околности и ситуација које су у непосредној вези са темом. На пример, питање *Које поступке цина осуђујеш, а које оправдаваш и зашто?* изискује одређени ниво одговорности и зрелости, али и умешности и проицљивости. Управо се то и очекује од најбољих ученика.

7. Провера урађеног

У оквиру ове етапе часа ученици извештавају о резултатима свога рада. Неопходно је том приликом обезбедити дисциплину, како би се могло чути излагање сваког ученика. За то је задужен наставник који усмерава њихову пажњу.

8. Домаћи задатак

За домаћи задатак ученици ће добити диференциране задатке према својим могућностима. Слабији ученици ће илустровати одређени сегмент бајке који је на њих оставио најјачи утисак, мало бољи ученици ће покушати да промене крај бајке, а они најбољи ће писати састав на тему *Једном сам био себичан*.

У поређењу са традиционалним приступом који се базира на фронталном тумачењу садржаја текста и задацима који су једнаки за све ученике у одељењу, индивидуализација омогућује разлагање садржаја текста добро припремљеним задацима на неколико нивоа који се диференцирају према интелектуалним, сазнајним, психичким и другим

способностима, али и могућностима ученика да емоционално доживе и реагују на догађаје и ликове у делу. Свако дете је у ситуацији да адекватно одговори на захтеве наставника, достижући притом максимум интелектуалне и емоционалне ангажованости и развоја. Ученик у складу са личним капацитетима достиже онај ниво разумевања и емоционалног доживљаја дела који се од њега и очекује. Претпоставља се да ће на овај начин успети да достигне горњу границу општег развоја и напредовања. Осим тога, мотивација ученика је на знато вишем нивоу него иначе, јер када слабији ученик успе да одговори на постављене задатке, осећа велико задовољство и његово самопоуздање расте. Истовремено, у њему се распламсава жеља за даљим ангажовањем и појачаним радом како би добио потврду да његов труд није узалудан. Традиционални приступ то не омогућује. Напротив, онда када схвати да не може да иде у корак са оним ученицима који успешно савладавају све садржаје, слабије дете се деморалише и ту престаје да се развија потреба за радом и напредовањем. Са друге стране, и бољи ученици кроз индивидуализовану наставу добијају прилику да достигну максимум свог психо-физичког развоја, будући да су питања и задаци и у овом случају прилагођени њиховим могућностима и интересовањима. Закључак је да индивидуализована настава погодује свим категоријама ученика.

5. МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

5.1. Предмет истраживања

Један од елементарних задатака савремене школе јесте организација наставе у којој ће активност ученика бити на вишем ступњу у односу на постојећи. Та активност мора бити базирана на њиховом што већем интелектуалном напрезању и ангажовању, како би довела до крајњег циља, а то је усвајање применљивих знања. Једино знања усвојена личним мисаоним ангажовањем ученика уграђују се трајно у њихову свест. Насупрот томе, готова знања која се ученицима сервирају од стране наставника, нипошто не подстичу развој логичког мишљења и закључивања, већ условљавају стагнацију у њиховом развоју.

Развој логичког мишљења и закључивања, у многеме је предодређен ступњем интелектуалног, когнитивног, емоционалног, једном речи, психо-физичког развоја сваког појединачног ученика. Развијеност интелектуалне основе сваке индивидуе, у великој мери одређује и обим њеног свеукупног развоја и изграђивања њене личности у целини. Стога је неопходно организовати наставни рад тако, да наставни садржаји, методе и облици рада буду прилагођени индивидуалним могућностима сваког детета, како би реализација свих наставних и ваннаставних активности била, у правом смислу речи, ефикасна и корисна.

Садржаје наставе српског језика и књижевности, као и садржаје осталих наставних предмета, треба прилагођавати индивидуалним могућностима сваког ученика како би степен њихове усвојености био у складу са постављеним васпитно-образовним циљевима и задацима. Притом, треба имати на уму да се ученици међусобно веома разликују у знању, интелектуалним и другим способностима. Добро осмишљена примена индивидуализоване наставе, која се управо темељи на прилагођавању садржаја, метода и облика наставног рада способностима ученика, омогућује остваривање очекиваних резултата и пружа шансу ученицима да свако напредује одређеним темпом који је у складу са његовим психо-физичким особеностима. Будући да индивидуализована настава обезбеђује самосталност у раду ученика, подиже се и ниво активности ученика чиме се непосредно доприноси осавремењавању наставног процеса.

Књижевност као уметност речи може бити тешко разумљива деци управо због своје стилско-језичке слојевитости и вишезначности, те и сама рецепција књижевних остварења може представљати проблем ученицима на млађем школском узрасту. Истраживањем које смо спровели са ученицима трећег и четвртог разреда основне школе, желели смо да испитамо рецепцију и доживљај прозних књижевних текстова на овом узрасту применом индивидуализоване наставе у циљу њихове потпуније и свеобухватније рецепције.

Према томе, предмет овог истраживања је:

Експериментално испитивање и проучавање ефикасности примене индивидуализоване наставе у обради прозних књижевних текстова.

Применом индивидуализоване наставе путем моделованих наставних јединица настојали смо да омогућимо ученицима да остваре потпунију рецепцију и доживљај прозних књижевних текстова и тиме елиминишемо крутост и шаблонизам традиционалног начина обраде књижевних дела. Осим тога, желели смо да побудимо њихову радозналост и жељу са самосталним откривањем чаробног света књижевне уметности, да их упутимо у могуће начине самосталног усвајања нових знања која ће бити трајна и надасве функционална. Дакле, експериментом смо желели да проверимо оправданост и ефикасност модела индивидуализованог усвајања знања у области књижевности.

Сазнања стечена овим истраживањем треба да буду својеврстан подстрек наставницима у смислу давања смерница на основу којих ће надаље изграђивати сопствени стил подстицања и неговања самосталног рада ученика кроз примену индивидуализоване наставе у области књижевности.

5.2. Циљ истраживања

Полазећи од сазнања које пружа непосредна наставна пракса, да ученици у млађим разредима основне школе (тачније 3. и 4. разред) имају одређене проблеме када је рецепција прозних књижевних текстова у питању, па самим тим и наставници приликом интерпретације истих, дефинисали смо циљ истраживања:

Истражити како примена индивидуализоване наставе у обради прозних књижевних дела у млађим разредима основне школе доприноси њиховој потпунијој рецепцији,

разумевању и емоционалном доживљају од стране ученика и у којој мери доприноси успешнијој реализацији постављених циљева и задатака ове наставе.

Експерименталном провером смо желели да сазнамо да ли примена индивидуализоване наставе у обради прозних књижевних текстова утиче на мисаоно активирање и постизање бољих резултата тј. виши ниво постигнућа ученика, али и на њихово емоционално ангажовање.

5.3. Задаци истраживања

У складу са овако постављеним циљем истраживања, са намером његове квалитетније реализације, прецизно смо формулисали задатке:

1. Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у погледу нивоа рецепције прозних књижевних текстова између ученика који поменуте текстове обрађују применом индивидуализоване наставе и ученика који их обрађују на традиционалан начин.
2. Утврдити да ли ће ученици остварити напредак у рецепцији прозних књижевних текстова у односу на општи успех на финалном тестирању након примене експерименталног програма.
3. Утврдити да ли ће ученици остварити напредак у рецепцији прозних књижевних текстова у односу на оцену из Српског језика на финалном тестирању након примене експерименталног програма.
4. Анализирати и утврдити да ли ће ученици који су прозна књижевна дела обрађивали применом индивидуализоване наставе остварити боље резултате на финалним тестовима у односу на резултате иницијалног тестирања.
5. Проверити да ли и колико индивидуализована настава доприноси дубљем емоционалном доживљају и потпунијој рецепцији прозних дела.

5.4. Значај истраживања

Значај овог истраживања састоји се у упознавању шире јавности са резултатима који указују на потребу другачијег, савременијег приступа у обради прозних књижевних текстова предвиђених Наставним планом и програмом за млађе разреде основне школе.

Адекватна примена индивидуализоване наставе значајно може допринети успешнијој рецепцији прозних врста, односно њиховом потпунијем разумевању и емоционалном доживљавању, на шта указују добијени резултати.

Спроведено истраживање има научни, друштвени и практични значај.

Његов научни значај огледа се у обogaћивању постојећих и опште важећих научних сазнања резултатима до којих се дошло емпиријским проучавањем. Такође, оно може иницирати и нова истраживања којима би се дошло до неких нових значајних резултата.

У друштвеном смислу, значај овог истраживачког подухвата састоји се у томе што се добијени резултати могу употребити на разним семинарима, научним скуповима, предавањима и слично, где би подстицајно и едукативно могли деловати на њихове учеснике, а првенствено на учитеље који раде са ученицима од првог до четвртог разреда основне школе. Нова сазнања о савременим методичким приступима у обради прозних текстова могу допринети подизању нивоа свести наставника и постизању продуктивнијих резултата.

Практични значај истраживања огледа се у могућности примене добијених резултата у свакодневној наставној пракси, чиме се уједно доприноси и осавремењивању наставног процеса у целини.

5.5. Хипотезе истраживања

Разматрајући проблем истраживања и конкретне задатке које треба реализовати у пракси, поставили смо следеће хипотезе:

Основна хипотеза гласи:

Претпостављамо да ће примена индивидуализоване наставе у обради прозних књижевних дела позитивно утицати на рецепцију и доживљај истих код ученика у односу на устаљен начин извођења наставе књижевности.

Посебне хипотезе гласе:

1. Претпостављамо да постоје статистички значајне разлике у погледу нивоа рецепције прозних књижевних текстова између ученика који поменути текстове обрађују применом индивидуализоване наставе и ученика који их обрађују на традиционалан начин.

2. Претпостављамо да ће ученици остварити напредак у рецепцији прозних књижевних текстова у односу на општи успех на финалном тестирању након примене експерименталног програма.
3. Претпостављамо да ће ученици остварити напредак у рецепцији прозних књижевних текстова у односу на оцену из Српског језика на финалном тестирању након примене експерименталног програма.
4. Очекујемо да ће ученици који су прозна књижевна дела обрађивали применом индивидуализоване наставе остварити боље резултате на финалним тестовима у односу на резултате иницијалног тестирања.
5. Претпостављамо да индивидуализована настава доприноси дубљем емоционалном доживљају и потпунијој рецепцији прозних дела.

5.6. Варијабле истраживања

У методолошкој литератури варијабла се одређује као "особина која изражава појам или конструкт, као нешто што се може променити квалитативно и квантитативно. У педагошким истраживањима, варијабла је свака променљива карактеристика педагошке појаве" (Гојков, Круљ, Кундачина, 2005: 223).

Начином реализације наставе и избором наставних метода условљени су активност ученика и наставника на часовима, као и квалитет и трајност знања ученика која су том приликом усвојена. У спроведеном истраживању, методичка организација процеса учења применом облика индивидуализоване наставе на часовима обраде прозних књижевних текстова у одељењима која су чинила експерименталну групу и уобичајена организација рада на часовима обраде прозних дела у одељењима која су сачињавала контролну групу, представљали су независне варијабле. Независним се могу сматрати и наставни садржаји, с обзиром на то да су обе групе ученика изучавале потпуно идентичне садржаје.

Уједначавање група обављено је према следећим обележјима испитаника:

- општем успеху ученика,
- оцени из предмета Српски језик и књижевност на крају претходног разреда и
- полу.

Зависним варијаблама истраживања сматрани су ефекти настали под утицајем примене индивидуализоване наставе у обради одабраних прозних књижевних текстова. То су:

- ниво рецепције и емоционалног доживљаја дела и
- степен знања ученика.

5.7. Методе, технике и инструменти

С обзиром на природу истраживачког проблема у раду ће бити коришћена *дескриптивна и експериментална метода*.

Од техника користићемо: *методу анкетирања* (упитници о рецепцији прозних књижевних врста у III и IV разреду основне школе), *технику тестирања* (тестови знања за иницијално и финално мерење) и статистичке технике обраде података (χ^2 -квадрат тест, Студентов t-тест, АНОВА анализа, Коенов ета квадрат).

Унос, табеларно и графичко приказивање као и обрада података обављена је коришћењем MS Office Excel 2013 програма, а прорачуни су вршени програмом Excel 2013 и SPSS верзија 20.0. Резултати статистичке анализе приказани су табеларно и графички.

Атрибутивни параметри су представљени учесталостима и процентима, а континуални (мерљиви) параметри су представљени средњим вредностима (\bar{X}) и стандардним девијацијама (SD). Коефицијент варијације (C_v) је одређиван као мера хомогености испитиваних узорака испитаника у односу на испитиване параметре. Под хомогеним узорком подразумева се узорак код кога је вредност C_v максимално 30.

Пирсонов (Pearson) χ^2 -квадрат тест или Фишеров (Fischer) тест егзактне вероватноће нулте хипотезе коришћени су као непараметарски тестови за поређење учесталости појединих атрибутивних и нумеричких параметара.

Код континуалних испитиваних параметара Студентовим (Student) t-тестом независних узорака вршено је тестирање статистичке значајности разлике аритметичке средине између двеју група, а ANOVA анализом (анализом варијансе) и следбеном POST HOC анализом мултиплих поређења Тукеовим (Tukey) тестом у случају једнаких, а Тамханевим (Tamhane) тестом у случају неједнаких варијанси, вршено је поређење аритметичких средина између више од две групе испитаника.

Статистичка значајност разлика аритметичких средина у оквиру група (пре и после) испитивана је Студентовим t-тестом зависних узорака.

Повезаност континуалних величина мерена је Пирсоновим коефицијентом линеарне корелације (r) а његова значајност утврђивана је одговарајућим Студентовим t -тестом.

Коришћени су стандардни нивои статистичке значајности, $p < 0,05$, $0,01$ и $p < 0,001$.

Од инструмената коришћени су:

- Упитник за ученике III разреда у вези са рецепцијом прозних књижевних врста (прилог број 1)
- Упитник за ученике IV разреда у вези са рецепцијом прозних књижевних врста (прилог број 2)
- Иницијални тест на почетку III разреда (прилог број 3)
- Иницијални тест на почетку IV разреда (прилог број 4)
- Тест за финално мерење на крају III разреда (прилог број 5)
- Тест за финално мерење на крају IV разреда (прилог број 6)

Тест за иницијално мерење састојао се од десет питања, углавном затвореног типа. Њиме смо настојали да проверимо ниво предзнања ученика трећег и четвртог разреда о прозним књижевним текстовима које су обрађивали у претходним разредима. Питања у тесту за иницијално мерење су разноврсна, како по концепцији, тако и по тежини. Заступљена су питања различитог нивоа сложености. Тест је стандардизован и поседује следеће особине:

Релијабилност (поузданост) је утврђена израчунавањем коефицијента релијабилности. Може се утврдити и на друге начине, међутим, овде је коришћен Кудер-Ричардсонов поступак. Висина коефицијента релијабилности за тестове знања креће се од 0,80 до 0,90. Код овог теста она је 0,85 што значи да је иницијални тест релијабилан.

Валидношћу утврђујемо колико инструмент заиста мери оно што се њиме жели измерити. Да је иницијални тест валидан потврђује вредност Пирсоновог коефицијента корелације која је утврђена између постигнутог успеха на тесту и оцене из српског језика за сваког испитаника и износи 0,95 што је потпуно у складу са нормама за тестове знања.

Дискриминативност или осетљивост теста је својство мерног инструмента које региструју разлике у величини која се мери. У овом тесту заступљени су углавном задаци свих нивоа тежине, и то од лаких, преко средње тешких до тешких задатака. Задаци су по тежини разнолики, отприлике 50% лаких и исто толико средње тешких и тешких. Најчешће се узима да је највећи број задатака просечне тежине $p=0,50$ са симетричним опадањем броја задатака у смеру лакших и тежих. (*Индекс тежине задатака у тестовима*

– и једном и другом, читаван је са абака који је М. Баковљев дао у књизи *Методологија педагошких истраживања*).

Објективност подразумева независност резултата мерења од онога који мери, јер што више резултат мерења зависи од оцењивача, то је мање објективан мерни инструмент. Објективност овог теста обезбеђена је вредновањем задатака на основу кључа, што искључује било какву могућност за субјективност при оцењивању.

Тест за финално мерење чинило је десет питања углавном затвореног типа која су се односила на садржаје које су ученици обрађивали у III и IV разреду. Поштујући захтеве за израду батерије паралелних тестова у процесу научног истраживања, трудили смо се да и тест за финално мерење садржи једнак број питања.

5.8. Узорак истраживања

С обзиром на природу проблема истраживања узорак је обухватао ученике III и IV разреда основних школа у Врању. Истраживање је спроведено у два основна школа у Врању и то у ОШ "Доситеј Обрадовић" и ОШ "Вук Стефановић Караџић". И у једној и у другој школи била су обухваћена сва одељења трећег и четвртог разреда, од којих је формирана контролна и експериментална група ученика. Према томе, експерименталним истраживањем обухваћено је по 240 ученика III и IV разреда. Експерименталну групу чинило је 120 ученика сваког од разреда и исто толико из контролне групе. Број испитаника мушког и женског пола био је готово подједнак (графикон 32.1.) Групе су уједначене у погледу броја испитаника, као и у погледу пола (сваки испитаник Е групе има свог пара у К групи који му одговара по полу, успеху и оцени из Српског језика у претходном разреду) што ћемо видети касније.

Карактеристике изабраног узорка су:

1. Овај узорак спада у групни пригодни узорак који се образује од група сродних јединица и може се користити у педагошком истраживању;
2. У узорак улазе групе јединица окупљене по неком критеријуму (одељење, разред...);
3. Урађено је уједначавање експерименталне и контролне групе да би се избегла тешкоћа да се установе што сличније групе јединица.

• **Структура узорка испитаника III разреда у односу на пол**

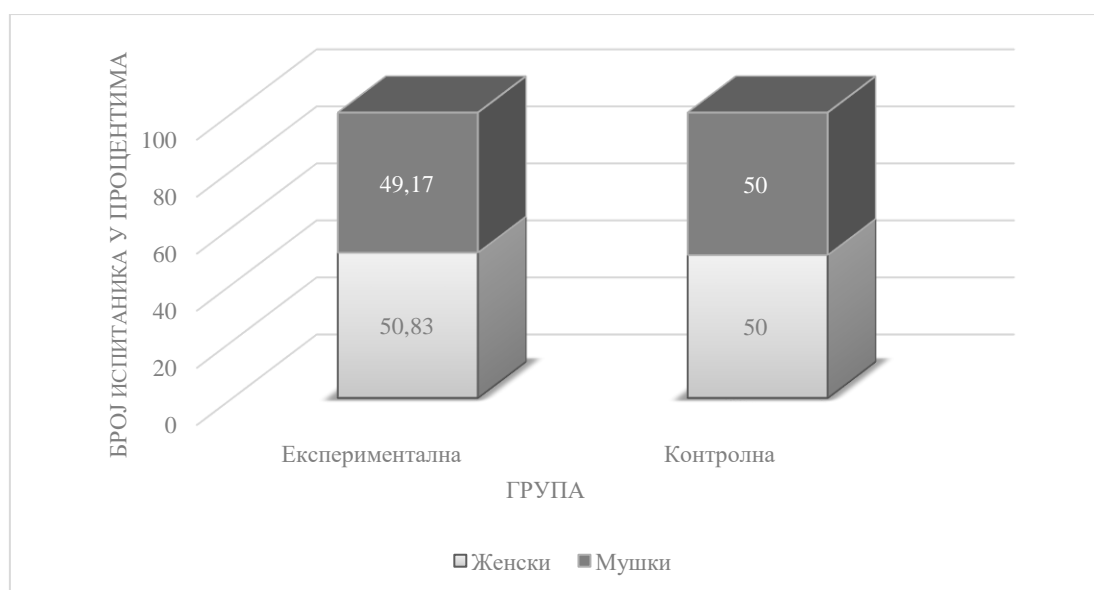
Структуру овог узорка чини 119 дечака и 121 девојчица III разреда. На графикону 32.1 је дата структура испитаника према полу. Број испитаника женског пола је занемарљиво већи, без статистички значајне разлике у односу на број испитаника мушког пола.



На основу података у графикону 32.1 табели и 32.1 и Пирсоновог χ^2 теста *није утврђена статистички значајна разлика у полној структури експерименталне и контролне групе*. Због услова које експериментална метода захтева групе су уједначене, што значи да има подједнако дечака и девојчица обухваћених експериментом.

Табела 32.1. *Структура испитаника III разреда у односу на пол*

Пол	Група				χ^2	p
	Експериментална	%	Контролна	%		
Женски	61	50,83	60	50,00	0,017	0,8973
Мушки	59	49,17	60	50,00		
Укупно	120	100	120	100		



Графикон 33.1 *Процентуално изражена структура испитаника III разреда у односу на пол*

- **Структура испитаника III разреда у односу на оцену из предмета Српски језик**

Просечне оцене из предмета Српски језик веома су сличне у обе групе (табела 34.1.) уз изузетну хомогеност узорка ($CV < 20$). Наиме, водило се рачуна да се сваком испитанику из експерименталне групе пронађе пар из контролне групе са истом оценом како би групе биле уједначене и у овом погледу. Тиме смо обезбедили да групе у старту буду приближно једнаке како би касније могли да упоређујемо њихова постигнућа на финалном тесту и евентуално статистички значајну разлику припишемо деловању експерименталног фактора који смо узели – индивидуализована настава.

Група	X	SD	n	CV	T-test	p
Експериментална	4,40	0,74	120	16,78	0,086	0,931
Контролна	4,38	0,76	120	17,30		
Укупно	4,39	0,75	120	17,04		

Табела 34.1 *Просечна оцена испитаника експерименталне и контролне групе из Српског језика у претходном периоду*

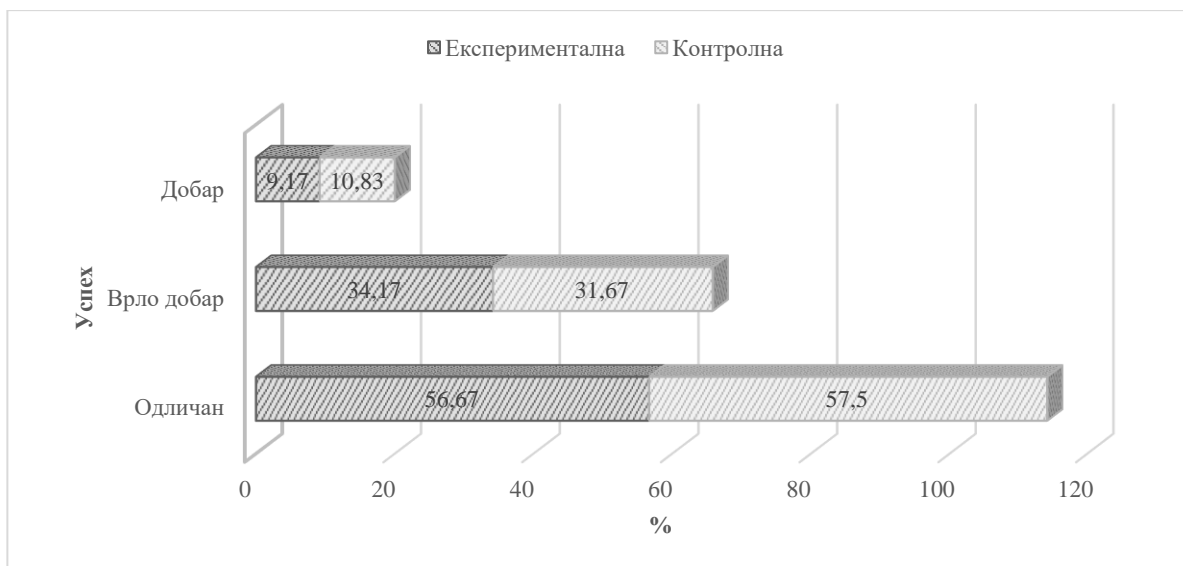
- **Структура испитаника III разреда у односу на општи успех**

И општи успех је веома сличан у обе групе (табела 35.1. и графикон 35.2.) . На основу Пирсоновог χ^2 теста *није утврђена статистички значајна разлика у односу на општи успех експерименталне и контролне групе.*

Тиме смо обезбедили да групе у старту буду приближно једнаке како би касније могли да упоређујемо њихова постигнућа на финалном тесту и евентуално статистички значајну разлику припишемо деловању експерименталног фактора који смо узели – индивидуализована настава

Табела 35.1. *Структура испитаника III разреда у односу на општи успех*

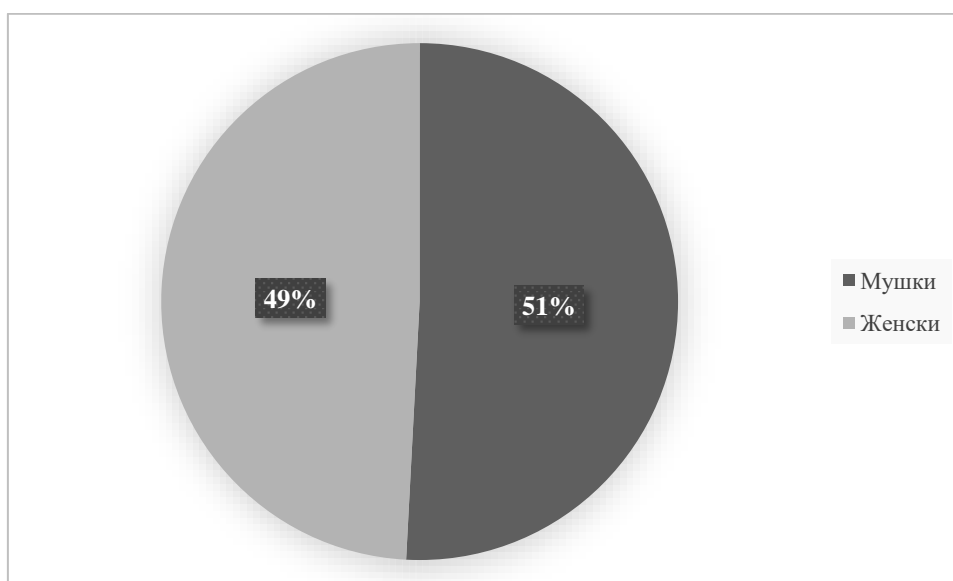
Успех	Група				χ^2	p
	Експериментална	%	Контролна	%		
Одличан	68	56,67	69	57,50	0,288	0,8659
Врло добар	41	34,17	38	31,67		
Добар	11	9,17	13	10,83		
Укупно	120	100	120	100		



Графикон 35.1 Процентуално изражена структура испитаника III разреда у односу на општи успех

- **Структура узорка испитаника IV разреда у односу на пол**

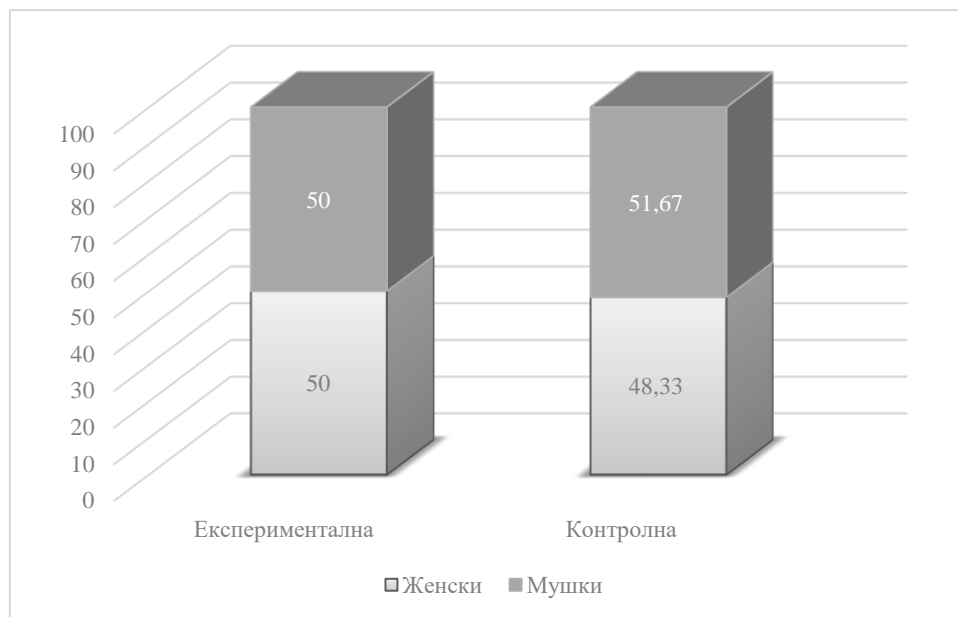
Структуру овог узорка чини 122 дечака и 118 девојчица IV разреда. На графикону 38.1 је дата структура испитаника према полу. Број испитаника мушког пола је занемарљиво већи, без статистички значајне разлике у односу на број испитаника женског пола.



Графикон 36.1: Структура узорка испитаника IV разреда у односу на пол у %

Табела 37.1. Структура испитаника у односу на пол

Пол	Група				χ^2	p
	Експериментална	%	Контролна	%		
Женски	60	50	58	48,33	0,067	0,7962
Мушки	60	50	62	51,67		
Укупно	120	100	120	100		



Графикон 37.1: Полна структура испитаника IV разреда

- **Структура испитаника IV разреда у односу на оцену из предмета Српски језик**

Просечне оцене из предмета Српски језик веома су сличне у обе групе (табела 38.1.) уз изузетну хомогеност узорка ($CV < 30$). Наиме, водило се рачуна да се сваком испитанику из експерименталне групе пронађе пар из контролне групе са истом оценом како би групе биле уједначене и у овом погледу. Тиме смо обезбедили да групе у старту буду приближно једнаке како би касније могли да упоређујемо њихова постигнућа на финалном тесту и евентуално статистички значајну разлику припишемо деловању експерименталног фактора који смо узели – индивидуализована настава.

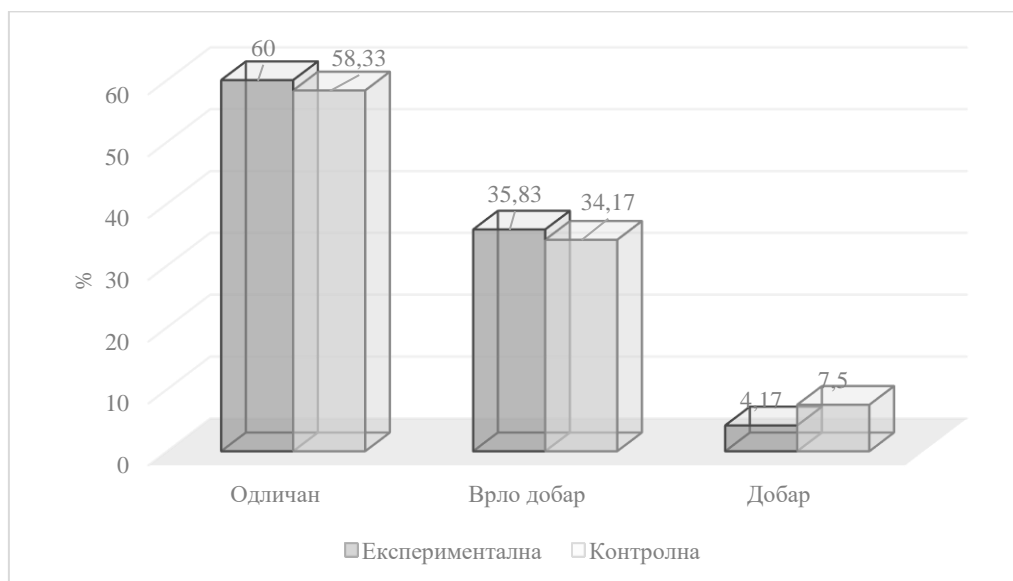
Група	X	SD	n	CV	t-test	p
Експериментална	4,52	0,63	120	14,02	0,585	0,559
Контролна	4,47	0,68	120	15,30		
Укупно	4,49	0,66	120	14,66		

Табела 38.1. Просечна оцена испитаника експерименталне и контролне групе из Српског језика у претходном периоду

- Структура испитаника IV разреда у односу на општи успех

Табела 39.1. Структура испитаника IV разреда у односу на општи успех

Успех	Група				χ^2	p
	Експериментална	%	Контролна	%		
Одличан	72	60,00	70	58,33	1,219	0,5437
Врло добар	43	35,83	41	34,17		
Добар	5	4,17	9	7,5		
Укупно	120	100	120	100		



Графикон 39.1 Процентуално изражена структура испитаника IV разреда у односу на општи успех

5.9. Ток експеримента

За ово истраживање су коришћени следећи извори:

1. Теоријска литература из области: методике наставе српског језика и књижевности у млађим разредима, дидактике и педагогије;
2. Истраживачки радови који се односе на успех ученика у школи;
3. Наставни планови и програми за III и IV разред основне школе;
4. Постојећа школска документација.

Експеримент је реализован у току школске 2015/2016. године. Експерименталну групу сачињавали су ученици трећег и четвртог разреда ОШ "Вук Стефановић Караџић", док је контролна група обухватала ученике трећег и четвртог разреда ОШ "Доситеј Обрадовић". И једна и друга школа налазе се на територији града Врања.

Експериментални програм је конципиран тако да ученици успешно усвоје предвиђене наставне садржаје из области књижевности (конкретно одабране прозне књижевне текстове). У организацији и реализацији планираних наставних часова у експерименталним одељењима учествовали су сви учитељи који су се придржавали експерименталног програма рада. Наиме, овај програм је подразумевао реализацију одабраних наставних јединица према моделованим припремама.

Експериментална и контролна група су на почетку школске године урадиле иницијални тест како бисмо добили информацију о степену предзнања ученика када су прозни књижевни текстови у питању. Потом, контролна група је планиране наставне јединице из области књижевности реализовала на класичан начин, односно, учитељи су припремали и реализовали наставу српског језика и књижевности примењујући уобичајене наставне методе и облике рада. Насупрот њој, експериментална група је исте наставне јединице реализовала према унапред урађеним моделованим припремама при чему је, као експериментални фактор, уведена индивидуализована настава.

По завршетку експерименталног програма, контролна и експериментална група радиле су финални тест са циљем утврђивања степена разумевања и доживљавања обрађених прозних књижевних текстова. У договору са професорима разредне наставе у поменути школама и ослањајући се на важећи Наставни план и програм за трећи и четврти разред основне школе, у сврху реализације експерименталног програма, одабране су следеће наставне јединице:

Трећи разред:

1. *Прича о Раку Кројачу* – Десанка Максимовић;
2. *Свијету се не може угодити* – народна приповетка;
3. *Врапчић* – Максим Горки;
4. *Себични џин* – Оскар Вајлд;
5. *Ветар и Сунце* – народна приповетка и
6. *Стакларева љубав* – Гроздана Олујић.

Четврти разред:

1. *Најбоље задужбине* – народна легенда;
2. *Прича о дечаку и Месецу* – Бранко В. Радичевић;
3. *Олданини вртви* – Гроздана Олујић;
4. *Трнова ружица* – Браћа Грим;
5. *Пепељуга* – народна бајка и
6. *Бела и жута девојчица* – Перл Бак.

5.9.1. ПРИМЕРИ МОДЕЛОВАНИХ НАСТАВНИХ ЈЕДИНИЦА ЗА ТРЕЋИ РАЗРЕД

1. Модел: *Стакларева љубав*-Гроздана Олујић

Методички подаци:

Наставна јединица: " *Стакларева љубав* " – Гроздана Олујић

Тип часа: обрада

Циљ часа: естетска анализа бајке " *Стакларева љубав* " Гроздане Олујић.

Васпитно-образовни задаци:

Васпитни: развијање љубави према читању књижевних дела; развијање нежних осећања и пријатних емоција изазваних бајком; формирање књижевног укуса ученика; развијање сензибилитета за естетски доживљај уметничких дела; оспособљавање ученика да препознају и доживе праве уметничке вредности и лепоте у књижевним делима и свету који их окружује; подстицање позитивних особина личности и племенитог понашања код ученика; развијање љубави према бајци као књижевној врсти; подстицање маште; развијање и неговање моралних вредности.

Образовни: оспособљавање ученика за доживљај и анализу књижевноуметничких дела; оспособљавање ученика за самосталну анализу и интерпретацију бајке; уочавање и разумевање њене садржине; анализа ликова, њихових особина, поступака и понашања; откривање односа између света маште и света стварности; богаћење речника; даљи рад на писменом и усменом изражавању ученика; понављање и проширивање појмова: бајка, писац, композиција.

Функционални: оспособљавање ученика да буду активни учесници наставног процеса; развијање кооперативног духа у оквиру групног рада ученика; развијање психофизичких функција: логичко мишљење, просуђивање, уочавање битног, закључивање. Наставне методе: метода рада на тексту, метода писаних радова, дијалогска метода, метода рецепције

Облици рада: фронтални, групни

Наставна средства: текст бајке, наставни листићи за групе

Корелација: Природа и друштво, Ликовна култура

Истраживачки задаци за рад код куће:

- Прочитај бајку " Стакларева љубав " Гроздане Олујић. Подсети се ко је Гроздана Олујић.
- Пронађи најлепше описе у бајци и припреми се да их прочиташ.
- Ко су ликови који се помињу у њој?
- Откриј у бајци шта је оно што не може бити.
- Који је део бајке на тебе оставио најјачи утисак? Зашто? О чему си размишљао?
- Док читаш бајку, обрати пажњу на непознате речи, подвуци их и покушај да њихова значења пронађеш на крају књиге.

Структура часа

1. Емоционално- интелектуална припрема ученика
2. Најава наставне јединице
3. Интерпретативно читање бајке
4. Провера доживљаја
5. Гумачење непознатих речи и израза
6. Формирање група и анализа бајке
7. Извештавање и обједињавање резултата
8. Самосталан и стваралачки рад ученика
9. Домаћи задатак

Ток часа

1. Емоционално - интелектуална припрема

Ученици су дан пре обраде добили истраживачке задатке за рад код куће. Претпостављамо да је већина то урадила, али ипак проверавамо.

- Да ли сте сви прочитали бајку " Стакларева љубав " Гроздане Олујић?
- Да ли вам се допала ова бајка?
- Шта вам се посебно допало и зашто?

Час можемо наставити разговором о Гроздани Олујић и њеној бајци " Шаренорепа " коју су обрађивали у другом разреду. Учитељ ће ученике подсетити да се у бајци говори о љубави. Ученицима се истиче шири појам љубави која је у основи ове бајке.

2. Најава наставне јединице

Учитељ најављује наставну јединицу и записује наслов и име аутора на табли, а ученици у својим свескама. Ученике треба подсетити ко је Гроздана Олујић. Треба рећи да је она један од наших највећих бајкописаца. Написала је много лепих бајки као што су: " Сedefна ружа ", " Месечев цвет ", " Небеска река ", " Дечак и принцеза " и друге. Најчешћи мотив њених бајки су деца, и то усамљена деца, која су у савременим условима живота затворена међу бетонским зидинама. У таквом амбијенту они маштају о љубави, чезну за друштвом. Гроздана Олујић је добитник многих награда за књижевно стваралаштво, књиге су јој преведене на више од тридесет језика.

3. Интерпретативно читање бајке

Следи учитељево изражајно читање бајке како би је сада деца што потпуније разумела.

4. Кратка психолошка пауза и провера доживљаја

У циљу провере доживљаја, учитељ поставља следећа питања:

- Да ли вам се допала бајка?
- Шта вам се у њој највише допало и због чега?
- Каква је у вама осећања пробудила?
- Каква је стаклена девојчица?

5. Тумачење непознатих речи и израза

Ученици су у оквиру истраживачких задатака за рад код куће, добили и инструкције да подвуку непознате речи у тексту и покушају да пронађу њихова објашњења. Питамо их да ли су то урадили, а потом, непознате речи и њихова објашњења записујемо на табли. Претпостављамо да би непознате могле бити следеће речи:

- **Иверје**- ситно грање, отпаци од дрвета
- **Здела**- чинија
- **Кристални цвет**- цвет сачињен од најфинијег стакла

- **Тмаст**- црни, мрки
- **Рудача**- руда, минерал, минерална сировина која се вади из земље и прерађује у фабрикама
- **Житко**- растресито, ретко

б. Формирање група и анализа бајке

У овој фази часа примењујемо индивидуализовану наставу. Ученике делимо у четири групе на основу њихових способности и успеха. Свака група добија наставни листић са питањима и задацима прилагођеним сазнајним и интелектуалним способностима деце. Учитељ одређује представника сваке групе који ће након завршеног рада извештавати о резултатима.

Први наставни листић

1. Који се ликови јављају у бајци?
2. Ко је била Светлоока? Како је она настала?
3. Објасните зашто дечак жели да постане стаклар?
4. Како је Светлоока помагала дечаку?

Други наставни листић

1. Опишите девојчицу од стакла. Како је она изгледала?
2. Зашто је дечаков отац мислио да за његовог сина није добро да постане стаклар?
3. Да ли је дечак послушао очев савет?
4. Опиши дечака из бајке. Које га особине красе?

Трећи наставни листић

1. Шта је дечак постигао тиме што је био упоран?
2. Да ли су дечак и Светлоока по нечему слични?
3. Како се мали стаклар променио када је почео да се дружи са Светлооком?
4. Зашто је Светлоока била видљива само за младог стаклара?

Четврти наставни листић

1. Зашто је дечак толико желео да стаклена девојчица проговори и прохода?
2. Како је дечак изгубио стаклену вилу? Шта нам показује да је ова прича бајка?
3. Пажљиво прочитајте крај бајке. Како разумете реченицу да се све понавља?
4. Поделите бајку на тематске целине, свакој целини дајте наслов и одредите поруку бајке.

7. Извештавање и обједињавање резултата

Представници група саопштавају одговоре пред одељењем. Остали ученици слушају, допуњују, износе своја мишљења. После тога, резултати се обједињују и изводе се закључци у виду особина ликова и поруке приче.

Особине ликова:

Дечак – упоран, истрајан, вредан

Светлоока – паметна, лепа, прозрачна, умиљата

Следи уочавање поруке бајке, а она би могла бити формулисана овако:

Љубав је крхкија од стакла.

8. Самосталан и стваралачки рад ученика

У овом делу часа који се односи на подстицање дечје креативности, ученицима дајемо задатак да ликовно представе Светлооку и дечака или слике из бајке које су на њих оставиле најснажнији утисак.

9. Домаћи задатак

Ученици треба да покушају да напишу састав на тему: "Ја сам стаклени дечак" или "Ја сам стаклена девојчица".

2. Модел: *Ветар и Сунце*-народна приповетка

Методички подаци:

Наставна јединица: *Ветар и Сунце* – народна приповетка

Циљ часа: Разумевање и доживљавање народне приповетке *Ветар и Сунце*.

Васпитно-образовни задаци :

Образовни:

Оспособљавање ученика за самостално читање, разумевање и доживљавање књижевно-уметничког дела (конкретно приповетке); оспособљавање ученика за самосталну анализу и интерпретацију приповетке, уочавање и разумевање њене садржине, анализу ликова, њихових особина, поступака и понашања; оспособљавање ученика за изношење својих доживљаја и утисака у вези са приповетком; богаћење речника мање познатим речима народног говора; увежбавање и усавршавање гласног читања (правилног, логичког и изражајног) и читања у себи.

Васпитни:

Развијање љубави према читању дела народне књижевности; формирање естетског укуса ученика; развијање сензибилитета за естетски доживљај уметничких дела;

развијање љубави и поштовања према културној баштини; богаћење духовног живота; уочавање позитивних и негативних особина ликова у циљу правилног изграђивања личности самих ученика.

Функционални:

Формирање навике самосталног читања дела народне књижевности; развијање логичког мишљења и самосталности у раду; подстицање просуђивања и закључивања; развијање кооперативног духа у оквиру групног рада ученика; примена стеченог знања у пракси.

Тип часа: обрада новог градива

Облици рада: фронтални, индивидуални

Методе рада: дијалогска, текстовна, монолошка, илустративно – демонстративна

Наставна средства: Читанка за 3. разред, наставни листићи на три нивоа сложености за индивидуализовани рад

Ток часа

1. Емоционално-интелектуална припрема

Ради потпунијег увођења ученика у наставну јединицу, разговарамо са њима о народној књижевности и постављамо следећа питања:

- Шта је то народна књижевност?
- Како је она настајала?
- Како се народна књижевност одржала до данас?
- Ко је највећи сакупљач народних умотворина?
- Шта је Вук Караџић све сакупљао и записивао?

Подсећамо ученике да је Вук Караџић, између осталог, сакупљао и народне приповетке.

2. Најава наставне јединице

Саопштавамо ученицима да ћемо на овом часу обрађивати народну приповетку *Ветар и Сунце*. Записујемо наслов на табли, а ученицима дајемо задатак да препишу у својим свескама.

У овом делу часа неопходно је ближе протумачити појам народне приповетке, каква је то књижевна врста, које су њене одлике и специфичности.

3. Интерпретативно читање

Учитељ гласно чита текст народне приповетке, водећи рачуна о свим компонентама лепог, изражајног читања, а ученици пажљиво слушају.

4. *Кратка психолошка пауза ради сређивања утисака*

Постављамо питања ради провере првих утисака о прочитаном тексту:

- Да ли вам се допала ова приповетка?
- Шта вам се највише допало?
- Ко су главни ликови?
- О чему се говори у овој преповеци?
- Каква је осећања у вама пробудило читање овог дела?

5. *Читање у себи*

Ученицима дајемо задатак да прочитају текст приповетке у себи. Том приликом посебно треба да обратe пажњу на непознате речи и да их подвуку.

6. *Тумачење непознатих речи и израза*

Претпоставља се да ученицима могу бити непознате следеће речи:

Свиреп – охол

Препирати се – свађати се

Друм – пут

Северац – врста ветра који дува из правца севера

Увијати се – умотавати се

Немоћ – слабост

Извирити – изаћи

Седло – део коњске опреме

7. *Самосталан рад ученика на наставним листићима*

У овом делу часа примењујемо индивидуализовану наставу. Ученици ће решавати задатке на три нивоа сложености. Први наставни листић садржи најједноставније задатке. Ученици који успешно ураде први, добијају следећи мало захтевнији наставни листић. Трећи и најсложенији наставни листић решавају само они ученици који су успешно урадили други листић.

Наставни листић бр. 1

- Који се ликови појављују у приповеци *Ветар и Сунце*?
- Око чега се Ветар и Сунце препиру?
- Шта је све покушавао да уради Северац не би ли путнику скинуо огртач?
- Како је Сунце натерало путника да скине огртач?

Наставни листић бр. 2

- Пажљиво прочитај део у коме се описује како се Северац обрушио на сиротог путника. Издвој његове особине.

- Пробај да у неколико речи опишеш Сунце.
- Шта мислиш, да ли су срџба и бес помогли Северцу да оствари свој циљ?
- Ко је исправно поступио у овој приповеци и због чега?

Наставни листић бр. 3

- Шта мислиш, да ли показивањем надмоћи треба остваривати жељене циљеве?
- Какву поуку је Северац добио од Сунца?
- Да ли си некада био у ситуацији да се са неким надмећеш? Како си поступио?
- Како разумеш реченицу: " Милошћу и добротом може се много више урадити него љутњом"?

8. Извештавање и обједињавање резултата

У оквиру ове етапе часа ученици извештавају о резултатима свога рада. Они читају одговоре на постављена питања. Док један ученик чита, остали ученици пажљиво прате, дискутују о датим одговорима, казују нека своја виђења у вези са садржајима из приповетке и допуњују. Неопходно је у овом делу часа обезбедити дисциплину, како би се могло чути излагање сваког ученика. После тога, резултати се обједињују и изводе се закључци у виду особина ликова и поруке приче.

Северац- свиреп, охол, немилосрдан, бесан, љут

Сунце- милостиво, добронамерно, благо

Следи уочавање поруке приче, а она би могла бити формулисана овако:

Милошћу и добротом може се много више урадити него љутњом.

9. Самостални и стваралачки рад ученика

Како би ученици испољили своју креативност, дајемо им задатак да илуструју Северац и Сунце на основу приповетке коју су данас научили. На тај начин правимо и корелацију са наставом Ликовне културе.

10. Домаћи задатак

Ученици ће добити задатак да напишу састав на тему: " Све је добро што се добро сврши. " Од њих се очекује да опишу једну своју препирку са другом или другарицом.

3. Модел: *Прича о Раку Кројачу* – Десанка Максимовић

Методички подаци:

Наставна јединица: " Прича о Раку Кројачу "- Десанка Максимовић

Тип часа: обрада

Циљ часа: Естетска анализа текста " Прича о Раку Кројачу " Десанке Максимовић.

Васпитно-образовни задаци:

Васпитни: развијање љубави према читању књижевних дела; развијање нежних и пријатних осећања изазваних књижевним делом; формирање књижевног укуса ученика; развијање сензибилитета за естетски доживљај уметничких дела; оспособљавање ученика да препознају и доживе праве уметничке вредности и лепоте у књижевним делима и свету који их окружује; подстицање позитивних особина личности и племенитог понашања код ученика; подстицање маште; развијање и неговање моралних вредности.

Образовни: оспособљавање ученика за доживљај и анализу књижевно-уметничких дела; оспособљавање ученика за самосталну анализу и интерпретацију књижевног текста; уочавање и разумевање садржине приче; анализа ликова, њихових особина, поступака и понашања; откривање односа између света стварности и света маште; богаћење речника; даљи рад на усменом и писменом изражавању ученика; понављање и проширивање појмова: прича, писац, композиција.

Функционални задаци: оспособљавање ученика да буду активни учесници наставног процеса; развијање кооперативног духа у оквиру групног рада ученика; развијање логичког мишљења и закључивања.

Наставне методе: метода рада на тексту, метода писаних радова, дијалогска метода, метода рецепције.

Облици рада: фронтални и групни

Наставна средства: текст приче, наставни листићи за групе

Корелација: Природа и друштво, Ликовна култура

Истраживачки задаци за рад код куће:

- Пажљиво прочитај " Причу о Раку Кројачу " Десанке Максимовић.
- Подсети се ко је Десанка Максимовић и која њена дела сте до сада учили.
- Обрати пажњу на ликове који се у причи појављују и посебно се осврни на лик Рака Кројача.
- Откриј фантастичне елементе у овој причи.

- Који део приче је на тебе оставио најјачи утисак и због чега?
- Док читаш причу, обрати пажњу на непознате речи, подвучи их и покушај да њихова значења пронађеш на крају књиге.
- Пробај да сазнаш нешто више о кројачком занату.

Структура часа

1. Емоционално-интелектуална припрема ученика
2. Најава наставне јединице
3. Изражајно читање приче
4. Провера доживљаја
5. Тумачење непознатих речи и израза
6. Формирање група и анализа приче
7. Извештавање и обједињавање резултата
8. Самосталан и стваралачки рад ученика
9. Домаћи задатак

Ток часа

Емоционално-интелектуална припрема

На почетку часа проверавамо да ли су ученици урадили истраживачке задатке код куће. Питамо их да ли су сви прочитали " Причу о Раку Кројачу ", да ли им се она допала и због чега. Потом захтевамо од ученика да нам кажу нешто о аутору ове приче, Десанки Максимовић. Уколико њихова сазнања нису потпуна, учитељ даје додатне информације о писцу. Ученици одговарају на питање које се односи на ликове, набрајањем свих врста речних животиња које се у тексту помињу. Њихов задатак је био да се посебно позабаве ликом Рака Кројача, те их стога питамо:

- Ко је био Рак Кројач?
- Где је он живео и шта је радио?
- Које особине га одликују?

Најава наставне јединице

Учитељ најављује наставну јединицу и записује наслов на табли, а ученици у својим свескама.

Интерпретативно читање

Учитељ још једном изражајно чита текст како би га деца потпуније емоционално доживела и разумела. Ученици пажљиво слушају.

Кратка психолошка пауза и провера доживљаја

У циљу провере доживљаја постављамо још неколико питања:

- Да ли вам се ова прича допада?
- Због чега?
- Шта вам је у њој занимљиво?
- Које нестварне (фантастичне) моменте уочавате?
- Шта Рака Кројача чини посебним?

Тумачење непознатих речи и израза

Ученици су у оквиру истраживачких задатака за рад код куће, добили и инструкције да подвуку непознате речи у тексту и покушају да пронађу њихова објашњења. Питамо их да ли су то урадили, а потом, непознате речи и њихова објашњења записујемо на табли. Претпостављамо да би непознате могле бити следеће речи:

- **Белугак** - бео камен, шљунак
- **Штука** - врста прождрљиве речне рибе
- **Седифаст** - од једне врсте бисера
- **Каћиперка** - женска особа која се много кити, украшава
- **Пастрмка** - врста речне рибе
- **Умиљавати се** - улагивати се, додворавати се
- **Гргеч** - врста речне рибе
- **Маховина** - врста траве
- **Збиља** - заиста, стварно
- **Хитајући** - журећи

Формирање група и анализа приче

У овој фази часа примењујемо индивидуализовану наставу. Ученике делимо у четири групе на основу њихових способности и успеха. Свака група добија наставни листић са питањима и задацима прилагођеним сазнајним и интелектуалним способностима деце. Учитељ одређује представника сваке групе који ће након завршеног рада извештавати о резултатима.

Први наставни листић

1. Где је живео Рак Кројач?
2. Чиме се он бавио? По чему је био чувен?
3. Како је Рак Кројач нестао? Ко га је отео?
4. Да ли је речна забава одржана?

Други наставни листић

1. Од каквог је материјала Рак Кројач шио хаљине? Пронађите и прочитајте део приче који о томе говори.
2. Које рибе су тражиле од Рака Кројача да им сашије хаљину? Какве су то рибе, морске или речне?
3. Какву хаљину ће Рак Кројач сашити каћиперки пастрмки?
4. Ко је све жалио за несталим Раком Кројачем и због чега?

Трећи наставни листић

1. Какве особине красе Рака Кројача?
2. Прочитајте у тексту део у коме се описује како су се животиње припремале за забаву. Ко ће осветљавати вир, а ко ће свирати на забави?
3. Шта мислите, да ли су рибице жалиле за несталим Раком Кројачем зато што га више неће видети или зато што неће имати ко да им сашије хаљине? Шта из тога сазнајемо, какве су рибице?
4. Како разумете реченицу: " Какав други лењ рак би после овог доживљаја прво легао да се одмори, а Рак Кројач прво узе да доврши започете рибље хаљине. " ?

Четврти наставни листић

1. Како се Рак Кројач снашао у наизглед тешкој ситуацији када су га отела деца? Коју његову особину уочавате?
2. Замислите да сте се ви нашли у таквој ситуацији? Како бисте поступили?
3. Како разумете реченицу: " Онда и пастрмка и греч и штука ударе у плач, било им је жао што је сироти рак настрадао, а још више што им није хаљинице за забаву сашио. " ?
Какве су биле рибице?
4. Шта је у овој причи могуће, а шта је нестварно?

Извештавање и обједињавање резултата

Представници група саопштавају одговоре пред одељењем. Остали ученици слушају, допуњују, износе своја мишљења. После тога, резултати се обједињују и изводе се закључци у виду особина ликова и поруке приче.

Рак Кројач- вредан, вешт, сналажљив, досетљив, храбар, мудар

Следи уочавање поруке приче, а она би могла бити формулисана овако:

Знањем и трудом може се много постићи.

Самосталан и стваралачки рад ученика

Овај део часа односи се на подстицање дечје креативности. Стога, ученицима дајемо задатак да, на основу описа у тексту, нацртају и обоје хаљине и одело које је Рак Кројач сашио рибама за забаву.

Домаћи задатак

За домаћи задатак ученици имају да осмисле и напишу шта је све претрпео Рак Кројач док није побегао из торбе.

4. Модел: Себични цин-Оскар Вајлд

Методички подаци:

Наставна јединица: " Себични цин " – Оскар Вајлд

Тип часа: обрада

Циљ часа: естетска анализа бајке " Себични цин " Оскара Вајлда, разумевање и доживљавање бајке.

Васпитно-образовни задаци:

Образовни: оспособљавање ученика за самостално читање, разумевање и доживљавање књижевно-уметничког дела; оспособљавање ученика за самосталну анализу и интерпретацију бајке, уочавање и разумевање њене садржине, анализу ликова, њихових особина, поступака и понашања; оспособљавање ученика за изношење својих доживљаја и утисака у вези са бајком; за сагледавање књижевног дела у складу са својим личним искуством; богаћење речника мање познатим речима; даљи рад на писменом и усменом изражавању ученика; увежбавање и усавршавање гласног читања и читања у себи; понављање и проширивање појмова: бајка, писац, композиција и сл.

Васпитни: развијање љубави према читању књижевних дела; формирање естетског укуса ученика; развијање нежних осећања и пријатних емоција изазваних бајком; развијање сензибилитета за естетски доживљај уметничких дела; оспособљавање ученика да препознају и доживе праве уметничке вредности и лепоте у књижевним делима и свету који их окружује; богаћење духовног живота; уочавање позитивних и негативних особина ликова у циљу правилног изграђивања личности ученика.

Функционални: формирање навике самосталног читања књижевних дела; развијање логичког мишљења и самосталности у раду; подстицање просуђивања и закључивања; примена стеченог знања у пракси.

Наставне методе: метода рада на тексту, метода писаних радова, дијалoшка метода, метода рецепције

Облици рада: фронтални, индивидуални

Наставна средства: текст бајке, наставни листићи на три нивоа сложености

Корелација: Природа и друштво, Ликовна култура

Истраживачки задаци за рад код куће:

Пажљиво прочитај бајку Себични цин гласно или у себи како би је потпуније доживео и боље разумео. Приликом читања обрати пажњу на следеће:

Подвучи непознате речи и покушај да њихова значења пронађеш на крају књиге.

Одговори у својој свесци на следећа питања:

- О чему говори ова бајка?
- Који се ликови помињу у њој?
- Посебно обрати пажњу на опис баште пре и после циновог доласка. Шта уочаваш?
- Каква су се осећања пробудила у теби док си читао? О чему си размишљао?
- Да ли ти се бајка допала и због чега?
- Који лик је оставио на тебе најјачи утисак? Зашто?

Структура часа

1. *Емоционално-интелектуална припрема ученика*
2. *Најава наставне јединице*
3. *Интерпретативно читање бајке*
4. *Кратка психолошка пауза ради сређивања утисака и провера доживљаја*
5. *Тумачење непознатих речи и израза*
6. *Самосталан рад ученика на наставним листићима (примена индивидуализоване наставе)*
7. *Провера урађеног*
8. *Самосталан и стваралачки рад ученика*
9. *Домаћи задатак*

Ток часа

Емоционално-интелектуална припрема ученика

Будући да су ученици добили истраживачке задатке за рад код куће, на самом почетку часа проверавамо урађено. Претпостављамо да је већина ученика одговорно приступила овом задатку. Постављамо следећа питања:

Да ли сте сви прочитали бајку Себични цин Оскара Вајлда?

Да ли вам се она допала?

Који лик или догађај вам се највише допао? Због чега?

Том приликом настојимо да сваки ученик буде ангажован и укључен у разговор.

Најава наставне јединице

Саопштавамо деци да ћемо на данашњем часу обрадити бајку *Себични цин* коју је написао познати енглески књижевник Оскар Вајлд. Записујемо наслов бајке и име аутора на табли, а ученици у својим свескама. Потом у неколико реченица упознајемо децу са овим славним писцем.

У овом делу часа неопходно је ближе протумачити појам бајке, каква је то књижевна врста, које су њене одлике и специфичности.

Интерпретативно читање бајке

Следи учитељево изражајно читање бајке како би је деца што потпуније емоционално доживела и разумела њену садржину. Од ученика треба захтевати пуну пажњу.

Кратка психолошка пауза ради сређивања утисака и провера доживљаја

Неколико секунди ће бити довољно ученицима да среде утиске након слушања бајке и још јачег удубљивања у њену суштину. Какви су им утисци, проверићемо следећим питањима:

Како сте се осећали док сте слушали бајку?

Шта је на вас оставило најјачи утисак?

Какав је цин на почетку, а какав на крају бајке?

Шта је изазвало такву промену у његовом понашању?

Тумачење непознатих речи и израза

Један од истраживачких задатака које су ученици добили односио се на проналажење непознатих речи у тексту и могућност самосталног одређивања њиховог значења. Стога захтевамо од деце да наведу непознате речи које су током читања уочили. Претпостављамо да то могу бити следеће речи:

Себичан-онај који мисли само на себе, остварује сопствени интерес на штету других

Несебичан-онај који се жртвује и помаже другима

Срдито-љутито, гневно

Јадати се-жалити се, тужити се

Ковитлати се-вртети се брзо тамо-овамо, окретати се

Фијукати-производити висок, оштар звук, звиждати

Прикрасти се-прићи шуњајући се, доћи тихо, крадом, неопажено

У тај мах-у том тренутку

Самосталан рад ученика на наставним листићима (примена индивидуализоване наставе)

У овој фази часа примењује се индивидуализована настава тако што ће ученици решавати задатке на три нивоа сложености. Основни критеријум по коме ће се вршити класификација ученика, јесу њихове интелектуалне и сазнајне могућности. Сходно томе, за мало слабије ученике припремљен је наставни листић са једноставним питањима и задацима.

Наставни листић бр. 1

1. Бајка почиње лепим описом једног годишњег доба. Које је то годишње доба? Одабери једну реченицу из тог описа која ти се највише свиђа и напиши зашто ти се баш она највише допада.
2. Које особине поседује цин на почетку бајке?
3. Како су се деца осећала када им је цин забранио да се играју у његовој башти?
4. Ко царује у башти када нема деце?
5. Како се понаша цин након сусрета са дечаком?
6. Шта се догађа са цином на крају бајке?

Просечни ученици ће добити наставни листић који захтева дубље промишљање и тумачење поступака и особина ликова.

Наставни листић бр. 2

1. Упореди опис баште пре и после циновог повратка.
2. Како се природа побунила против цина?
3. Наведи речи и поступке који показују:
цинову себичност-
цинову несебичност и доброту-
4. Објасни у ком тренутку је срце себичног цина омекшало.
5. Препознај фантастичне елементе у овој бајци.

За најбоље ученике припремљен је наставни листић са задацима чије решавање захтева висок степен мисаоне и емоционалне активности.

Наставни листић бр. 3

1. Размисли и напиши шта симболизује зима, а шта пролеће у овој бајци.
2. Које поступке цина осуђујеш, а које оправдаваш? Зашто?
3. Шта мислиш, зашто се цин покајао за своје поступке? Шта га је на то навело?
4. Због чега је цвркут једног врапчића цину лично на музику краљевских свирача?

5. На крају бајке дечак позива цина у своју прекрасну башту. Како замишљаш ту башту? Какви људи тамо могу стићи?

6. Шта би ти поручио цину?

Провера урађеног

У оквиру ове етапе часа ученици извештавају о резултатима свога рада. Неопходно је том приликом обезбедити дисциплину, како би се могло чути излагање сваког ученика. За то је задужен наставник који усмерава њихову пажњу. После тога, резултати се обједињују и изводе се закључци у виду особина ликова и поруке приче.

Особине ликова:

Цин – на почетку себичан, лош, усамљен, тужан, недружељубив; на крају несепичан, друштвен, племенит, добар, осећајан

Деца – весела, радосна, племенита, друштвена

Следи уочавање поруке бајке, а она би могла бити формулисана овако:

Срећа која се не дели – није срећа!

Самосталан и стваралачки рад ученика

У овом делу часа који се односи на подстицање дечје креативности, ученицима дајемо задатак да ликовно представе цинов врт или слике из бајке које су на њих оставиле најснажнији утисак.

Домаћи задатак

За домаћи задатак ученици ће покушати да промене крај бајке.

5. Модел: *Врапчић*-Максим Горки

Методички подаци:

Наставна јединица: " *Врапчић*"- Максим Горки

Тип часа: обрада

Циљ часа: Изграђивање става да претерана радозналост и непослушност могу да изазову непријатности.

Васпитно-образовни задаци:

Образовни:

Оспособљавање ученика за самостално читање, разумевање и доживљавање књижевно-уметничког дела; оспособљавање ученика за самосталну анализу и интерпретацију приповетке, уочавање и разумевање њене садржине, анализу ликова, њихових особина, поступака и понашања; оспособљавање ученика за изношење својих доживљаја и

утисака у вези са приповетком; за сагледавање књижевног дела у складу са својим личним искуством; богаћење речника мање познатим речима; даљи рад на писменом и усменом изражавању ученика; увежбавање и усавршавање гласног читања и читања у себи; понављање и проширивање појмова: приповетка, писац, композиција и сл.

Васпитни:

Развијање љубави према читању књижевних дела; формирање естетског укуса ученика; развијање сензибилитета за естетски доживљај уметничких дела; оспособљавање ученика да препознају и доживе праве уметничке вредности и лепоте у књижевним делима и свету који их окружује; богаћење духовног живота; уочавање позитивних и негативних особина ликова у циљу правилног изграђивања личности ученика.

Функционални:

Формирање навике самосталног читања књижевних дела; развијање логичког мишљења и самосталности у раду; подстицање просуђивања и закључивања; примена стеченог знања у пракси;

Наставне методе: метода рада на тексту, метода писаних радова, дијалогска метода, метода рецепције, демонстративна метода

Облици рада: фронтални и индивидуални

Наставна средства: асоцијација, текст приче, наставни листићи на три нивоа сложености, хамер са асоцијацијом

Корелација: Природа и друштво, Грађанско васпитање

Структура часа

- *Емоционално-интелектуална припрема ученика*
- *Најава наставне јединице*
- *Интерпретативно читање бајке*
- *Кратка психолошка пауза ради сређивања утисака и провера доживљаја*
- *Тумачење непознатих речи и израза*
- *Самосталан рад ученика на наставним листићима (примена индивидуализоване наставе)*
- *Провера урађеног*
- *Самосталан и стваралачки рад ученика*
- *Домаћи задатак*

Ток часа

Емоционално-интелектуална припрема ученика

Час започињемо решавањем асоцијације која се налази на презентацији. На асоцијацији се налазе следеће речи:

КОЛОНА А: презле, ситне, хлеб, суве-МРВИЦЕ

КОЛОНА Б: сламка, блато, гранчица, кућица-ГНЕЗДО

КОЛОНА В: под страхом, не иде на југ, остаје ту, кров-СТАНАРИЦА

КОЛОНА Г: кљун, реп, крила, црвићи-ПТИЦА

Коначно решење: ВРАБАЦ

Са ученицима водимо кратак разговор о врапцима. Причамо занимљивости о овој врсти птице: Врапце ретко можемо видети у ненасељеним местима. Данас у насељеним местима врапци углавном живе захваљујући људима који их хране по парковима. Чести су становници фарми са домаћим животињама. Природних непријатеља имају, мада не много. Тој категорији припадају мачке, сове и јастребови. Упркос њима, готово сваки грм у парку, гушћа крошња или погодан отвор у крову представљају дом овим вечито ужурбаним птицама. Женка у гнездо полаже 4 до 9 јаја. Младунци у року од пар недеља науче да лете и убрзо напуштају родитеље.

Најава наставне јединице

На данашњем часу обрадићемо један нови текст. У питању је приповетка "Врапчић" коју је написао Максим Горки.

Записујемо наслов на табли, а ученици у својим свескама.

Казујемо ученицима неколико најзначајнијих појединости из пишчеве биографије: Максим Горки рођен је 1936.године у Русији. Његово књижевно дело је веома разноврсно. Писао је приповетке, песме и романе. Право име овог славног писца је Алексеј Максимович Пешков.

Изражајно читање текста

Приповетку читамо изражајно како би је ученици што потпуније разумели и доживели.

Кратка психолошка пауза и провера доживљаја

Ученицима постављамо неколико питања како бисмо видели како су разумели и доживели текст.

- Да ли вам се допала ова приповетка и због чега?
- Како сте се осећали док сте је слушали?
- Ко је главни лик у овој причи?
- Како изгледа врапчић Пудик?

Читање у себи

У циљу потпунијег упознавања садржине текста ученици ће га још једном прочитати у себи и том приликом подвући непознате речи.

Тумачење непознатих речи

Питамо ученике које су им речи у тексту непознате, а затим њихова објашњења записујемо на табли. Претпостављамо да би непознате могле бити следеће речи:

Стрмоглавити се- пасти на главу

Рђаво- лоше

Претурити се- преврнути се

Самосталан рад ученика на наставним листићима

У овом делу часа примењујемо индивидуализовану наставу. Ученици ће решавати задатке на три нивоа сложености. Први наставни листић садржи најједноставније задатке. Ученици који успешно ураде први, добијају следећи мало захтевнији наставни листић. Трећи и најсложенији наставни листић решавају само они ученици који су успешно урадили други листић.

Наставни листић бр. 1:

1. Где живи врабац Пудик?
2. Колико је стар Пудик? Ко о њему брине?
3. На шта га је стално упозоравала мајка?
4. Шта се догодило када је врабац пао из гнезда?

Наставни листић бр. 2:

1. Пронађи и подвуци у тексту шта је Пудик мислио о ветру, а шта о људима.
2. Које особине одликују Пудика?
3. Зашто врабац није веровао својој мајци?
4. Шта је радила мачка после свог неуспеха и како је то поднела?

Наставни листић бр. 3:

1. Шта мислите, да ли Пудик довољно цени пожртвовање својих родитеља?
2. Мајка је стално упозоравала Пудика на разне опасности које вребају. Због чега је он ипак није послушао?
3. Да ли сте некада били непослушни? Опишите укратко тај догађај и како се он завршио?
4. Шта сте научили из ове приче?

Извештавање и обједињавање резултата

Ученици извештавају о резултатима свога рада. Док један ученик чита одговоре, остали ученици пажљиво слушају и допуњују. После тога, резултати се обједињују и изводе се закључци у виду особина ликова и поруке приче.

Пудик- радознао, знатижељан, нестрпљив, непослушан

Врабица- брижна, опрезна, одговорна, храбра

Следи уочавање поруке приче, а она би могла бити формулисана овако:

Тешко оном ко не зна, а учити се не да.

Самосталан и стваралачки рад ученика

Сви ученици добијају следеће задатке:

1. Напишите да ли се је Пудик у овој причи исправно понашао и зашто тако мислите.
2. Шта мислите, која би била одговарајућа казна за Пудиково непослушно понашање?
3. Да ли би казна помогла у Пудиковом случају? Зашто?
4. Да сте на месту врабице да ли бисте казнили Пудика и зашто?
5. Опишите једну ситуацију када ви нисте послушали своје родитеље. Како се све завршило? Да ли сте били кажњени?

Након завршетка рада ученици читају своје одговоре и гласно коментаришу.

Домаћи задатак

Ученици добијају диференциране задатке:

за боље ученике: пробај да саставиш неколико стихова којима ћеш посаветовати Пудика и осмисли мелодију јер ће те он тек кроз песму разумети.
за слабије ученике: сажето препричај приповетку "Врапчић".

6. Модел: *Свијету се не може угодити*-народна приповетка

Методички подаци:

Наставна јединица: *Свијету се не може угодити* – народна приповетка

Тип часа: обрада

Циљ часа: Разумевање и доживљавање народне приповетке *Свијету се не може угодити*.

Васпитно-образовни задаци :

Образовни:

Оспособљавање ученика за самостално читање, разумевање и доживљавање књижевно-уметничког дела (конкретно приповетке); оспособљавање ученика за самосталну анализу и интерпретацију приповетке, уочавање и разумевање њене садржине, анализу

ликова, њихових особина, поступака и понашања; оспособљавање ученика за изношење својих доживљаја и утисака у вези са приповетком; богаћење речника мање познатим речима народног говора; увежбавање и усавршавање гласног читања (правилног, логичког и изражајног) и читања у себи.

Васпитни:

Развијање љубави према читању дела народне књижевности; формирање естетског укуса ученика; развијање сензибилитета за естетски доживљај уметничких дела; развијање љубави и поштовања према културној баштини; богаћење духовног живота; уочавање позитивних и негативних особина ликова у циљу правилног изграђивања личности самих ученика.

Функционални:

Формирање навике самосталног читања дела народне књижевности; развијање логичког мишљења и самосталности у раду; подстицање просуђивања и закључивања; развијање кооперативног духа у оквиру групног рада ученика; примена стеченог знања у пракси.

Тип часа: обрада новог градива

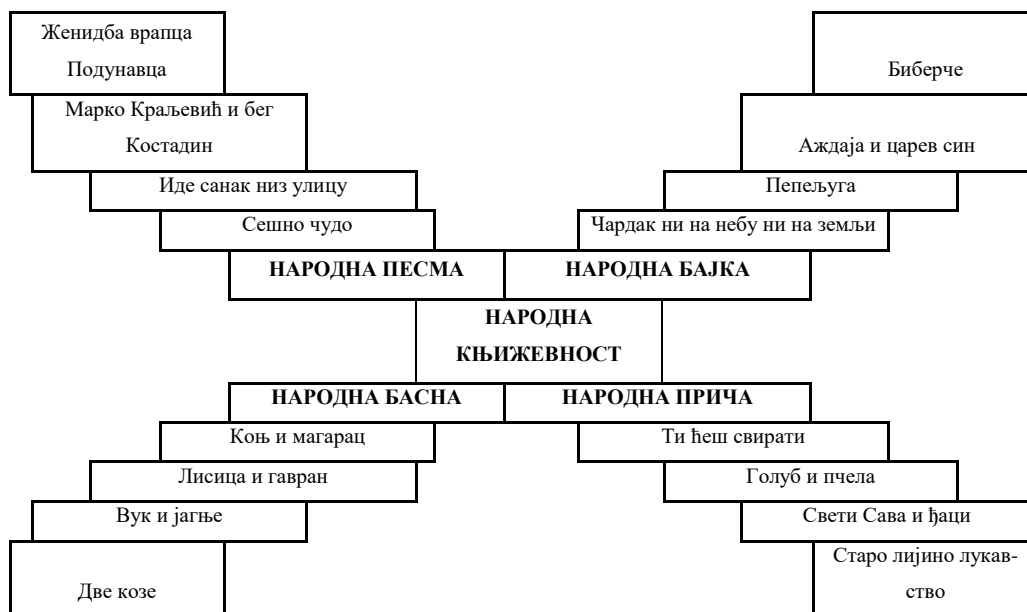
Облици рада: фронтални, групни

Методе рада: дијалoшка, текстовна, монолошка, илустративно – демонстративна

Наставна средства: Читанка за 3. разред, хамер са асоцијацијом, наставни листићи за групни рад.

Ток часа

Емоционално-интелектуална припрема



За ову прилику припремљена је асоцијација на хамеру чије решење је *народна књижевност*. Прекривена поља закупају пажњу деце, подстичу њихову радозналост и машту.

Након откривања коначног решења асоцијације, ради још потпунијег увођења ученика у наставну јединицу, постављамо додатна питања:

- Шта је то народна књижевност?
- Како је она настајала?
- Како се народна књижевност одржала до данас?
- Ко је највећи сакупљач народних умотворина?
- Шта је Вук Караџић све сакупљао и записивао?

Подсећамо ученике да је Вук Караџић, између осталог, сакупљао и народне приповетке.

Најава наставне јединице

Саопштавамо ученицима да ћемо на овом часу обрађивати народну приповетку *Свијету се не може угодити*. Записујемо наслов на табли, а ученицима дајемо задатак да препишу у својим свескама.

У овом делу часа неопходно је ближе протумачити појам народне приповетке, каква је то књижевна врста, које су њене одлике и специфичности.

Интерпретативно читање

Учитељ гласно чита текст народне приповетке, водећи рачуна о свим компонентама лепог, изражајног читања, а ученици пажљиво слушају.

Кратка психолошка пауза ради сређивања утисака

Постављамо питања ради провере првих утисака о прочитаном тексту:

- Да ли вам се допала ова приповетка?
- Шта вам се највише допало?
- Ко су главни ликови?
- О чему се говори у овој приповеци?
- Каква је осећања у вама пробудило читање овог дела?

Читање у себи

Ученицима дајемо задатак да прочитају текст приповетке у себи. Том приликом посебно треба да обратe пажњу на непознате речи и да их подвуку.

Гумачење непознатих речи и израза

Претпоставља се да ученицима могу бити непознате следеће речи:

варош – веће насеље, град

посадити некога – ставити некога да седне, сместити некога

шћерати – сићи с коња, сјахати

обалити – оборити, срушити

стражњи – који се налази позади

колац – танка мотка која служи за окачињање и ношење нечега

већма – у већој мери, више

дријешити – развезивати

Формирање група и анализа бајке

У овој фази часа примењујемо индивидуализовану наставу. Ученике делимо у четири групе на основу њихових способности и успеха. Свака група добија наставни листић са питањима и задацима прилагођеним сазнајним и интелектуалним способностима деце. Учитељ одређује представника сваке групе који ће након завршеног рада извештавати о резултатима.

Наставни листић бр. 1

- О коме се говори у овој приповеци?
- Пронађи у тексту реченицу у којој се види какав је власник магарца и препиши је.
- Шта су пролазници говорили оцу?
- Опиши ликове из приповетке:
власник магарца –
пролазници –
- За ову народну приповетку се може рећи да је шаљива. Напиши шта је теби у њој најсмешније.

Наставни листић бр. 2

- Ко је јахао магарца на почетку приповетке?
- Пронађи и подвучи у приповеци примедбе које су људи давали оцу и сину.
- Син власника магарца све време ћути и ради оно што му отац каже. Шта мислиш, зашто?
- Због чега је власник магарца слушао сваког пролазника?
- Шта је отац на крају схватио?

Наставни листић бр. 3

- Коју људску особину исмева ова народна приповетка?

- Како се човек осећао када су му пролазници говорили:” То није право, брате, да ти јашиш, а дијете да иде пјешице; твоје су ноге јаче од његових.”?
- Како су на крају отац и син поступили са магаретом? Да ли оправдаваш такав поступак и зашто?
- У једном тренутку власник магарца каже:” Ми смо обојица свакојако јахали на магарцу, сад ваља да магарац јаши на нама.” Шта мислиш, зашто то каже?
- Зашто је отац покушавао да удовољи мишљењима пролазника?

Наставни листић бр. 4

- Шта мислиш, како се син осећао када су му рекли:” То није лијепо, момче, да ти јашиш, а отац да ти иде пјешице, твоје су ноге млађе.”?
- Како су пролазници успевали да лако промене мишљење власника магарца?
- Човек је на крају рекао:” Та онај је сваки човек луђи од овога магарца који оће свијему свијету да угоди.”? Како то разумеш?
- Одабери један од понуђених наслова који би одговарали причи и образложи одговор:
 - a) Свако своју причу има
 - b) Триста људи, триста ћуди
 - c) Тешко оном ко не мисли својом главом
- Како би ти поступио да си био на месту власника магарца?

Извештавање и обједињавање резултата

У оквиру ове етапе часа ученици извештавају о резултатима свога рада. Представници сваке групе читају одговоре на постављена питања. Док представник једне групе чита, ученици осталих група пажљиво прате, дискутују о датим одговорима, казују нека своја виђења у вези са садржајима из приповетке и допуњују. Неопходно је у овом делу часа обезбедити дисциплину, како би се могло чути излагање сваког ученика.

Домаћи задатак

Ученици ће добити задатак да добро размисле о томе да ли су некада били у ситуацији да су урадили нешто о чему нису довољно размислили и да напишу неколико реченица о томе.

5.9.2. ПРИМЕРИ МОДЕЛОВАНИХ НАСТАВНИХ ЈЕДИНИЦА ЗА ЧЕТВРТИ РАЗРЕД

1. Модел: *Олданини вртови*-Гроздана Олујић

Методички подаци:

Наставна јединица: " Олданини вртови " – Гроздана Олујић

Тип часа: обрада

Циљ часа: естетска анализа бајке " Олданини вртови " Гроздане Олујић.

Васпитно-образовни задаци:

Васпитни: развијање љубави према читању књижевних дела; развијање нежних осећања и пријатних емоција изазваних бајком; формирање књижевног укуса ученика; развијање сензибилитета за естетски доживљај уметничких дела; оспособљавање ученика да препознају и доживе праве уметничке вредности и лепоте у књижевним делима и свету који их окружује; подстицање позитивних особина личности и племенитог понашања код ученика; развијање љубави према бајци као књижевној врсти; подстицање маште; развијање и неговање моралних вредности.

Образовни: оспособљавање ученика за доживљај и анализу књижевноуметничких дела; оспособљавање ученика за самосталну анализу и интерпретацију бајке; уочавање и разумевање њене садржине; анализа ликова, њихових особина, поступака и понашања; откривање односа између света маште и света стварности; богаћење речника; даљи рад на писменом и усменом изражавању ученика; понављање и проширивање појмова: бајка, писац, композиција.

Функционални: оспособљавање ученика да буду активни учесници наставног процеса; развијање кооперативног духа у оквиру групног рада ученика; развијање психофизичких функција: логичко мишљење, просуђивање, уочавање битног, закључивање. Наставне методе: метода рада на тексту, метода писаних радова, дијалоска метода, метода рецепције

Облици рада: фронтални, групни

Наставна средства: текст бајке, наставни листићи за групе

Корелација: Природа и друштво, Ликовна култура

Истраживачки задаци за рад код куће:

- Прочитај бајку " Олданини вртови " Гроздане Олујић. Подсети се ко је Гроздана Олујић.
- Пронађи најлепше описе у бајци и припреми се да их прочиташ.
- Ко су ликови који се помињу у њој?
- Откриј у бајци шта је оно што не може бити.
- Који је део бајке на тебе оставио најјачи утисак? Зашто? О чему си размишљао?
- Док читаш бајку, обрати пажњу на непознате речи, подвуци их и покушај да њихова значења пронађеш на крају књиге.

Структура часа

1. *Емоционално- интелектуална припрема ученика*
2. *Најава наставне јединице*
3. *Интерпретативно читање бајке*
4. *Провера доживљаја*
5. *Тумачење непознатих речи и израза*
6. *Формирање група и анализа бајке*
7. *Извештавање и обједињавање резултата*
8. *Самосталан и стваралачки рад ученика*
9. *Домаћи задатак*

Ток часа

Емоционално - интелектуална припрема

Ученици су дан пре обраде добили истраживачке задатке за рад код куће. Претпостављамо да је већина то урадила, али ипак проверавамо.

- Да ли сте сви прочитали бајку " Олданини вртови " Гроздане Олујић?
- Да ли вам се допала ова бајка?
- Шта вам се посебно допало и зашто?

Час можемо наставити разговором о Гроздани Олујић и њеној бајци " Стактарева љубав " коју су обрађивали у трећем разреду. Учитељ ће ученике подсетити да се у бајци говори о љубави. Ученицима се истиче шири појам љубави која је у основи ове бајке.

Најава наставне јединице

Учитељ најављује наставну јединицу и записује наслов на табли, а ученици у својим свескама.

Интерпретативно читање бајке

Следи учитељево изражајно читање бајке како би је деца што потпуније разумела.

Кратка психолошка пауза и провера доживљаја

У циљу провере доживљаја, учитељ поставља следећа питања:

- Да ли вам се допала бајка?
- Шта вам се у њој највише допало и због чега?
- Каква је у вама осећања пробудила?
- Каква је девојчица, а каква Олдана?

Тумачење непознатих речи и израза

Ученици су у оквиру истраживачких задатака за рад код куће, добили и инструкције да подвуку непознате речи у тексту и покушају да пронађу њихова објашњења. Питамо их да ли су то урадили, а потом, непознате речи и њихова објашњења записујемо на табли. Претпостављамо да би непознате могле бити следеће речи:

- **Осилити се**- ојачати
- **Унакажено**- уништено
- **Преирати се**- свађати се
- **Наслоњача**- наслон
- **Снужден**- потиштен
- **Посрамљен**- постиђен
- **Прозирно**- провидно

Формирање група и анализа бајке

У овој фази часа примењујемо индивидуализовану наставу. Ученике делимо у четири групе на основу њихових способности и успеха. Свака група добија наставни листић са питањима и задацима прилагођеним сазнајним и интелектуалним способностима деце. Учитељ одређује представника сваке групе који ће након завршеног рада извештавати о резултатима.

Први наставни листић

1. Пажљиво прочитајте први део бајке и опишите укратко град и Стаклену кулу у којој девојчица живи.
2. Шта сазнајете о њеној прошлости?
3. Зашто се у бајци појављује Бела Мишица? Који је њен задатак?
4. Пронађите део текста из кога сазнајемо ко је Олдана. Опишите је.

Други наставни листић

1. Пронађите део бајке који описује девојчицу. Опишите укратко њена осећања и наведите шта је то мучи.
2. Како се Бела Мишица опходила према девојчици?
3. Како је изгледао сусрет Олдане и девојчице? Какви су Олданини вртови? Чеге све тамо има?
4. Какав је Сребрни цвет и по чему се он разликује од осталих цветова? Наведите његове моћи.

Трећи наставни листић

1. Шта недостаје девојчици док ужива у лепотама Олданиних вртова што би употпунило њену срећу?
2. Којом животињом бисте заменили Мишицу и због чега?
3. Чиме је девојчица изненадила Олдану? Који је разлог такве њене одлуке и одрицања?
4. Зашто је Олдана саветовала девојчици да пажљиво чува Сребрни цвет?

Четврти наставни листић

1. Размислите и одговорите, да ли је девојчица исправно поступила одбацујући могућност да ужива у лепотама и чарима Олданиних вртова.
2. Замислите да се налазите у Олданиним вртovima и да имате могућност да бирате. Шта бисте одлучили?
3. Шта бисте ви променили да имате Сребрни цвет?
4. Да ли се девојчица променила у себи после посете Олданиним вртovima и упознавања њихове лепоте? У чему је она постала богатија, вреднија у односу на почетак бајке?

Извештавање и обједињавање резултата

Представници група саопштавају одговоре пред одељењем. Остали ученици слушају, допуњују, износе своја мишљења. После тога, резултати се обједињују и изводе се закључци у виду особина ликова и поруке приче.

Особине ликова:

девојчица – нежна, усамљена, тужна, очајна, племенита, пожртвована, хумана, осећајна

Олдана – весела, радосна, племенита, осећајна

Следи уочавање поруке бајке, а она би могла бити формулисана овако:

Срећа која се не дели – није срећа!

Самосталан и стваралачки рад ученика

У овом делу часа који се односи на подстицање дечје креативности, ученицима дајемо задатак да ликовно представе Олданине вртове или слике из бајке које су на њих оставиле најснажнији утисак.

Домаћи задатак

Ученици треба да покушају да наставе бајку тако што ће имати задатак да напишу састав на тему: *Свемогући Сребрни цвет у рукама девојчице...*

2. Модел: Прича о дечаку и месецу-Бранко В. Радичевић

Методички подаци:

Наставна јединица: " Прича о дечаку и Месецу " - Бранко В. Радичевић

Тип часа: обрада

Циљ часа: Естетска анализа текста " Прича о дечаку и Месецу " - Бранка В. Радичевића.

Васпитно-образовни задаци:

Васпитни: развијање љубави према читању књижевних дела; развијање нежних осећања и пријатних емоција изазваних књижевним делом; формирање књижевног укуса ученика; развијање сензибилитета за естетски доживљај уметничких дела; оспособљавање ученика да препознају и доживе праве уметничке вредности и лепоте у књижевним делима и свету који их окружује; подстицање позитивних особина личности и племенитог понашања код ученика; подстицање маште; развијање и неговање моралних вредности.

Образовни: оспособљавање ученика за доживљај и анализу књижевно-уметничких дела; оспособљавање ученика за самосталну анализу и интерпретацију књижевног текста; уочавање и разумевање садржине приче; анализа ликова, њихових особина, поступака и понашања; откривање односа између света стварности и света маште; богаћење речника; даљи рад на усменом и писменом изражавању ученика; понављање и проширивање појмова: прича, писац, композиција.

Функционални задаци: оспособљавање ученика да буду активни учесници наставног процеса; развијање кооперативног духа у оквиру групног рада ученика; развијање логичког мишљења и закључивања.

Наставне методе: метода рада на тексту, метода писаних радова, дијалогска метода, метода рецепције.

Облици рада: фронтални и групни

Наставна средства: текст приче, наставни листићи за групе

Корелација: Природа и друштво, Ликовна култура

Истраживачки задаци за рад код куће:

- Пажљиво прочитај " Причу о дечаку и Месецу "- Бранка В. Радичевића.
- Подсети се ко је Бранко В. Радичевић и коју сте његову причу учили у трећем разреду.
- Који се ликови појављују у овој бајци? Какав је однос између дечака Радојице и Месеца?
- Откриј фантастичне елементе у овој причи.
- Који део бајке је на тебе оставио најјачи утисак и због чега?
- Размисли добро о особинама ликова и њиховим поступцима.
- Док читаш причу, обрати пажњу на непознате речи, подвуци их и покушај да њихова значења пронађеш на крају књиге.

Структура часа

1. *Емоционално-интелектуална припрема ученика*
2. *Најава наставне јединице*
3. *Изражајно читање приче*
4. *Провера доживљаја*
5. *Тумачење непознатих речи и израза*
6. *Формирање група и анализа приче*
7. *Извештавање и обједињавање резултата*
8. *Самосталан и стваралачки рад ученика*
9. *Домаћи задатак*

Ток часа

Емоционално-интелектуална припрема

На почетку часа проверавамо да ли су ученици урадили истраживачке задатке код куће. Питамо их да ли су сви прочитали " Причу о дечаку и Месецу ", да ли им се она допала и због чега. Потом захтевамо од ученика да нам кажу нешто о аутору ове приче, Бранку В. Радичевићу. Од ученика се очекује да се присете приче " Самоћа " истоименог писца коју су учили у трећем разреду. Уколико њихова сазнања нису потпуна, учитељ даје додатне информације о писцу. Један од истраживачких задатака за рад код куће

односи се на ликове који се у тексту појављују. Након што уоче и наведу све ликове који се помињу, захтевамо од ученика да нам кажу какав је однос између дечака Радојице и Месеца. Уједно, анализирамо све бајковите моменте у причи.

Најава наставне јединице

Учитељ најављује наставну јединицу и записује наслов на табли, а ученици у својим свескама.

Интерпретативно читање

Учитељ још једном изражајно чита текст како би га деца потпуније емоционално доживела и разумела. Ученици пажљиво слушају.

Кратка психолошка пауза и провера доживљаја

У циљу провере доживљаја постављамо још неколико питања:

- Да ли вам се ова прича допада?
- Због чега?
- Шта вам је у њој занимљиво?
- Које нестварне (фантастичне) моменте уочавате?
- Какав је дечак Радојица, а какав газда тврдица?
- Каква осећања је у вама пробудила ова прича?

Тумачење непознатих речи и израза

Ученици су у оквиру истраживачких задатака за рад код куће, добили и инструкције да подвуку непознате речи у тексту и покушају да пронађу њихова објашњења. Питамо их да ли су то урадили, а потом, непознате речи и њихова објашњења записујемо на табли. Претпостављамо да би непознате могле бити следеће речи:

- **Лествице** - степенице
- **Потпетице** - штикле
- **Дукат** – златан или сребрни новац
- **Наочит** – леп, пријатан за око
- **Тврдица** – себичан човек
- **Дућан** – продавница, радња
- **Нагонити** - терати
- **Сатирати** - уништавати
- **Винути се** - полетети

Формирање група и анализа приче

У овој фази часа примењујемо индивидуализовану наставу. Ученике делимо у четири групе на основу њихових способности и успеха. Свака група добија наставни листић са питањима и задацима прилагођеним сазнајним и интелектуалним способностима деце. Учитељ одређује представника сваке групе који ће након завршеног рада извештавати о резултатима.

Први наставни листић

1. Од кога је писац чуо ову причу?
2. Код кога је дечак Радојица живео и шта је радио?
3. Шта је дечак много желео?
4. Ко му је помогао да оствари свој дечачки сан?

Други наставни листић

1. Какав је био тврдица? Због чега једино он није изашао напоље да види Месец који се спушта низ сребрне лествице?
2. Како се тврдица понашао према Радојици? Наведите део текста из кога се то може сазнати.
3. Шта је дечак рекао Месецу? За чим је чезнуо?
4. Како се прича завршава?

Трећи наставни листић

1. Коју би књигу дечак желео да прочита? Због чега?
2. Због чега је Месец дошао у Радојичину собу? Које његове особине учавате?
3. Која је порука саопштена овом причом?
4. Пронађите бајковите елементе у причи и наведите их.

Четврти наставни листић

1. Шта мислите, да ли је тврдица срећан? Зашто?
2. Како изгледају пакосни људи? Какве их особине одликују?
3. Како разумете реченицу: " Нашао бих тако и ону најмудрију књигу у којој пише како се беда на земљи сатире. " ? Шта мислите, да ли је дечак Радојица одабрао прави начин да то оствари?
4. Зашто су прва и последња реченица у тексту исте ?

Извештавање и обједињавање резултата

Представници група саопштавају одговоре пред одељењем. Остали ученици слушају, допуњују, износе своја мишљења. После тога, резултати се обједињују и изводе се закључци у виду особина ликова и поруке приче.

Особине ликова:

Радојица- добар, наочит, мудар, вредан, скроман, упоран

Тврдица- себичан, пакосан, зао, опасан, шкрт

Месец- племенит, хуман, дружељубив, саосећајан, добар, дарежљив

Следи уочавање поруке приче, а она би могла бити формулисана овако:

Више ум замисли него море понесе.

Самосталан и стваралачки рад ученика

Овај део часа односи се на подстицање дечје креативности. Стога, ученицима дајемо задатак да напишу називе поглавља која се налазе у најмудријој књизи коју је Радојица прочитао.

Домаћи задатак

За домаћи задатак ученици имају да размисле и напишу како би изгледао Радојичин живот да газда тврдица није себичан и пакосан, већ доброћудан и дарежљив човек.

3. Модел: *Трнова ружица*-Браћа Грим

Методички подаци:

Наставна јединица: " Трнова ружица " – Браћа Грим

Тип часа: обрада

Циљ часа: естетска анализа бајке " Трнова ружица " Браће Грим.

Васпитно-образовни задаци:

Васпитни: развијање љубави према читању књижевних дела; развијање нежних осећања и пријатних емоција изазваних бајком; формирање књижевног укуса ученика; развијање сензибилитета за естетски доживљај уметничких дела; оспособљавање ученика да препознају и доживе праве уметничке вредности и лепоте у књижевним делима и свету који их окружује; подстицање позитивних особина личности и племенитог понашања код ученика; развијање љубави према бајци као књижевној врсти; подстицање маште; развијање и неговање моралних вредности.

Образовни: оспособљавање ученика за доживљај и анализу књижевно-уметничких дела; оспособљавање ученика за самосталну анализу и интерпретацију бајке; уочавање и разумевање њене садржине; анализа ликова, њихових особина, поступака и понашања; откривање односа између света маште и света стварности; богаћење речника; даљи рад на писменом и усменом изражавању ученика; понављање и проширивање појмова: бајка, писац, композиција.

Функционални: оспособљавање ученика да буду активни учесници наставног процеса; развијање самосталности у раду ученика; развијање психофизичких функција: логичко мишљење, просуђивање, уочавање битног, закључивање.

Наставне методе: метода рада на тексту, метода писаних радова, дијалогска метода, метода да рецепције

Облици рада: фронтални, индивидуални

Наставна средства: текст бајке, наставни листићи на три нивоа сложености

Корелација: Природа и друштво, Ликовна култура

Истраживачки задаци за рад код куће:

- Прочитај бајку " Трнова ружица " Браће Грим. Подсети се ко су Браћа Грим.
- Пронађи најлепше описе у бајци и припреми се да их прочиташ.
- Ко су ликови који се помињу у њој?
- Откриј у бајци шта је оно што не може бити.
- Који је део бајке на тебе оставио најјачи утисак? Зашто? О чему си размишљао?
- Док читаш бајку, обрати пажњу на непознате речи, подвуци их и покушај да њихова значења пронађеш на крају књиге.

Структура часа

1. Емоционално- интелектуална припрема ученика
2. Најава наставне јединице
3. Интерпретативно читање бајке
4. Провера доживљаја
5. Тумачење непознатих речи и израза
6. Рад ученика на наставним листићима
7. Извештавање и обједињавање резултата
8. Самосталан и стваралачки рад ученика
9. Домаћи задатак

Ток часа

Емоционално - интелектуална припрема

Ученици су дан пре обраде добили истраживачке задатке за рад код куће. Претпостављамо да је већина то урадила, али ипак проверавамо.

- Да ли сте сви прочитали бајку " Трнова ружица " Браће Грим?
- Да ли вам се допала ова бајка?

- Шта вам се посебно допало и зашто?

Час можемо наставити разговором о Браћи Грим и њиховој бајци " Три брата " коју су обрађивали у трећем разреду. Учитељ ће ученике подсетити да се у бајци говори о љубави и слози међу браћом. Ученицима се истиче шири појам љубави која је у основи ове бајке.

Најава наставне јединице

Учитељ најављује наставну јединицу и записује наслов на табли, а ученици у својим свескама.

Интерпретативно читање бајке

Следи учитељево изражајно читање бајке како би је деца што потпуније разумела.

Кратка психолошка пауза и провера доживљаја

У циљу провере доживљаја, учитељ поставља следећа питања:

- Да ли вам се допала бајка?
- Шта вам се у њој највише допало и због чега?
- Каква је у вама осећања пробудила?
- Ко је Трнова Ружица?

Тумачење непознатих речи и израза

Ученици су у оквиру истраживачких задатака за рад код куће, добили и инструкције да подвуку непознате речи у тексту и покушају да пронађу њихова објашњења. Питамо их да ли су то урадили, а потом, непознате речи и њихова објашњења записујемо на табли. Претпостављамо да би непознате могле бити следеће речи:

- **Измилиги**- изаћи неприметно
- **Пир**- забава, прослава
- **Суђаја**- мудра жена
- **Вретено**- дугуљаст штапић са зашиљеним крајевима на који се намотава (преде) вуна
- **Неозлеђен**- неповређен
- **Прести**- намотавати вуну на вретено
- **Дворска свита**- дворјани који брину о цару и његовој породици

Рад ученика на наставним листићима

У овој фази часа примењујемо индивидуализовану наставу. Припремљени су наставни листићи са задацима на три нивоа сложености. Сви ученици најпре добијају први наставни листић који садржи најједноставнија питања и задатке. Претпостављамо да ће

већина ученика успешно урадити постављене задатке. Они ученици који су урадили први добијају други наставни листић са мало захтевнијим задацима. Трећи и најтежи листић добијају само они ученици који су успешно савладали други.

Први наставни листић

1. Ко је саопштио царици да ће родити ћерку?
2. Због чега тринаеста суђаја није позвана на пир који је приредио цар? Какву је будућност предвидела царевој кћери?
3. Како је Трнова Ружица доспела у дубоки сан?
4. Како је изгледао двораци након што је Трнова Ружица заспала?

Други наставни листић

1. Зашто је царева кћи названа Трнова Ружица?
2. Пробајте да замислите Трнову Ружицу. Како је она изгледала?
3. Пажљиво прочитајте део у коме се описује како је изгледао пир који је цар приредио. Шта је изговорила тринаеста суђаја када је непозвана дошла на цареву забаву?
4. Када и како је сан лепе принцезе престао?

Трећи наставни листић

1. По чему ова бајка личи на народне?
2. Замислите да сте ви младић који је кренуо да спасе принцезу. Да ли бисте се усудили на такав корак, ако знате да су сви пређашњи покушаји били неуспели? Зашто?
3. Трнова Ружица је запала у стогодишњи сан зато што је била:
 - а) лепа
 - б) упорна
 - в) знатижељна
4. Тринаеста суђаја је због увреде што није позвана на забаву, из освете изрекла клетву. Шта мислите, да ли је она исправно поступила и да ли се у животу треба светити? Зашто?

Извештавање и обједињавање резултата

Након завршетка рада, ученици саопштавају одговоре пред одељењем. Док један ученик излаже резултате, остали ученици слушају, допуњују, износе своја мишљења. После тога, резултати се обједињују и изводе се закључци у виду особина ликова и поруке приче.

Особине ликова:

Трнова Ружица – лепа, радознала, знатижељна

Младић – упоран, храбар, самоуверен, непоколебљив

Следи уочавање поруке бајке, а она би могла бити формулисана овако:

Храброшћу и упорношћу може се савладати свака препрека и остварити жељени циљ!

Самосталан и стваралачки рад ученика

У овом делу часа који се односи на подстицање дечје креативности, ученицима дајемо задатак да ликовно представе Трнову Ружицу или слике из бајке које су на њих оставиле најснажнији утисак. На тај начин правимо корелацију са Ликовном културом.

Домаћи задатак

Ученици треба да покушају да наставе бајку тако што ће имати задатак да напишу састав на тему: *Трнова Ружица и принц у прелепом дворцу*.

4. Модел: *Најбоље задужбине*-народна легенда

Методички подаци:

Наставна јединица: " *Најбоље задужбине*"- народна легенда

Циљ часа: естетска анализа народне легенде " *Најбоље задужбине*".

Васпитно-образовни задаци:

Образовни:

Оспособљавање ученика за самостално читање, разумевање и доживљавање књижевно-уметничког дела; оспособљавање ученика за самосталну анализу и интерпретацију народне легенде, уочавање и разумевање њене садржине, анализу ликова, њихових особина, поступака и понашања; оспособљавање ученика за изношење својих доживљаја и утисака у вези са текстом; за сагледавање књижевног дела у складу са својим личним искуством; богаћење речника мање познатим речима; даљи рад на писменом и усменом изражавању ученика; увежбавање и усавршавање гласног читања и читања у себи; понављање и проширивање појма народна легенда.

Васпитни:

Развијање љубави према читању књижевних дела; формирање естетског укуса ученика; развијање сензибилитета за естетски доживљај уметничких дела; оспособљавање ученика да препознају и доживе праве уметничке вредности и лепоте у књижевним делима и свету који их окружује; богаћење духовног живота; уочавање позитивних и негативних особина ликова у циљу правилног изграђивања личности ученика.

Функционални:

Формирање навике самосталног читања књижевних дела; развијање логичког мишљења и самосталности у раду; подстицање просуђивања и закључивања; примена стеченог знања у пракси; оспособљавање ученика за самосталан и стваралачки рад.

Наставне методе: метода рада на тексту, метода писаних радова, дијалошка метода, метода рецепције

Облици рада: фронтални и индивидуални

Наставна средства: текст приче, наставни листићи на три нивоа сложености

Корелација: Природа и друштво, Ликовна култура

Структура часа

1. Емоционално-интелектуална припрема ученика
2. Најава наставне јединице
3. Интерпретативно читање бајке
4. Провера доживљаја
5. Читање у себи
6. Тумачење непознатих речи и израза
7. Рад ученика на наставним листићима
8. Извештавање и обједињавање резултата
9. Самосталан и стваралачки рад ученика
10. Домаћи задатак

Ток часа

Емоционално-интелектуална припрема ученика

На самом почетку часа, у циљу мотивисања ученика за садржаје текста који ћемо обрадити на овом часу, разговарамо са њима о Светом Сави будући да је текст посвећен њему и његовим делима. Питамо децу да ли знају ко је био Свети Сава и шта знају о појединостима из његовог живота. Потом их ближе упознајемо са чињеницама које је неопходно да познају када је наш највећи просветитељ у питању. Наиме, световно име Светог Саве је Растко Немањић. Он је био најмлађи син великог српског жупана Стефана Немање. Дворски живот га није пуно занимао, већ се од најраније младости интересовао за веру. Желео је да свој живот посвети Богу и свом народу. Замонашио се у својој седамнаестој години у једном манастиру на Светој Гори у Грчкој и ту започео свој монашки живот, као и рад на духовном просвећењу свог народа. Он је најзаслужнији што је српска црква постала самостална. Са својим оцем Стефаном Немањом, који се касније и сам замонашио и добио име Симеон, подигао је манастир Хиландар на Светој Гори, једну од највећих српских светиња. Међу најпознатијим његовим делима је *Житије светог Симеона* које је посветио свом оцу.

Најава наставне јединице

На данашњем часу обрадићемо један нови текст. У питању је народна легенда "Најбоље задужбине".

Записујемо наслов на табли, а ученици у својим свескама. Објашњавамо ученицима појам народне легенде.

Изражајно читање текста

Народну легенду читамо изражајно како би је ученици што потпуније разумели и доживели.

Кратка психолошка пауза и провера доживљаја

Ученицима постављамо неколико питања да бисмо видели како су разумели и доживели текст.

- Да ли вам се допала ова народна легенда и због чега?
- Како сте се осећали док сте је слушали?
- Ко је главни лик у овој причи?
- Какви су трговци?

Читање у себи

У циљу потпунијег упознавања садржине текста ученици ће га још једном прочитати у себи и том приликом подвући непознате речи.

Тумачење непознатих речи

Питамо ученике које су им речи у тексту непознате, а затим њихова објашњења записујемо на табли. Претпостављамо да би непознате могле бити следеће речи:

Гдегод- било где

Гостионица- мотел, ресторан

Мештани- људи који насељавају одређено место

Запао- заглавио се

Чељад- деца

Уклонити- склонити, померити са места

Нејак- слаб

Дворити- служити

Разбојник- лопов

Забатаљен- остављен

Убоги- сироти

Гуњ- кратак сељачки мушки капут

Опанци- део народне ношње, врста обуће

Лишити се- одрећи се

Задужбина- грађевина или неко добро дело која се оставља у наслеђе

Самосталан рад ученика на наставним листићима

У овом делу часа примењујемо индивидуализовану наставу. Ученици ће решавати задатке на три нивоа сложености. Први наставни листић садржи најједноставније задатке. Ученици који успешно ураде први, добијају следећи мало захтевнији наставни листић. Трећи и најсложенији наставни листић решавају само они ученици који су успешно урадили други листић.

Наставни листић бр. 1:

1. Због чега су богати трговци дошли код светог Саве? Какав су савет од њега тражили?
2. Шта им светитељ саопштава?
3. Која добра дела је учинио старији трговац?
4. Чиме се похвалио млађи трговац?
5. Шта је порука ове приче?

Наставни листић бр. 2:

1. Које особине красе Светог Саву?
2. Шта мислите, да ли су богати трговци паметно потрошили свој новац? Зашто?
3. Који трговац је, по вашем мишљењу, учинио већа дела? Због чега?
4. Свети Сава је рекао трговцима да су задужбине које се подижу новцем мање од задужбина које се чине добрим делима. Какве су задужбине, по вама, најбоље и највредније?
5. Шта је то легенда?

Наставни листић бр. 3:

1. Због чега Свети Сава није хтео да каже богатим трговцима које су то најбоље задужбине, већ је тражио од њих да три године иду по свету и чине добра дела?
2. Како се осећају људи који чине добра дела? Познајете ли такве људе у свом окружењу? Какве их особине красе?
3. Замислите да имате много новца. Које добро дело бисте учинили?

4. Како разумете речи Светог Саве: "Задужбина коју неко чини сам собом, својим личним радом, лишавајући се и сам и мучећи се, више вреди од задужбине која се новцем подиже"?
5. Пронађи што више речи које се крију у речи задужбина.

Извештавање и обједињавање резултата

Ученици извештавају о резултатима свога рада. Док један ученик чита одговоре, остали ученици пажљиво слушају и допуњују. После тога, резултати се обједињују и изводе се закључци у виду особина ликова и поруке приче.

Свети Сава- мудар, добронамеран, искусан, паметан, племенит, хуман, несебичан
Трговци- добри, дарежљиви, племенити, хумани

Следи уочавање поруке приче, а она би могла бити формулисана овако:

Задужбине које се подижу новцем мање су од задужбина које се чине добрим делима.

Самосталан и стваралачки рад ученика

Сви ученици добијају задатак да покушају да визуелно представе једну средњовековну задужбину. Учитељ објашњава деци како изгледа једна средњовековна задужбина и шта све треба да садржи и показује слику цркве или манастира како би деци било јасно шта треба да нацртају. На тај начин прави се корелација са Ликовном културом.

Након завршетка рада најлепши цртежи се коментаришу и постављају на пано.

Домаћи задатак

Ученици добијају задатак да напишу састав на тему: "Учинио/ла сам добро дело".

5. Модел: *Пепељуга*-народна бајка

Методички подаци:

Наставна јединица: "Пепељуга" – народна бајка

Тип часа: обрада

Циљ часа: естетска анализа народне бајке "Пепељуга", разумевање и доживљавање бајке.

Васпитно-образовни задаци:

Образовни: оспособљавање ученика за самостално читање, разумевање и доживљавање књижевно-уметничког дела; оспособљавање ученика за самосталну анализу и интерпретацију бајке, уочавање и разумевање њене садржине, анализу ликова, њихових особина, поступака и понашања; оспособљавање ученика за изношење својих доживљаја

и утисака у вези са бајком; за сагледавање књижевног дела у складу са својим личним искуством; богаћење речника мање познатим речима; даљи рад на писменом и усменом изражавању ученика; увежбавање и усавршавање гласног читања и читања у себи; понављање и проширивање појмова: народна бајка, композиција и сл.

Васпитни: развијање љубави према читању књижевних дела; формирање естетског укуса ученика; развијање нежних осећања и пријатних емоција изазваних бајком; развијање сензибилитета за естетски доживљај уметничких дела; оспособљавање ученика да препознају и доживе праве уметничке вредности и лепоте у књижевним делима и свету који их окружује; богаћење духовног живота; уочавање позитивних и негативних особина ликова у циљу правилног изграђивања личности ученика.

Функционални: формирање навике самосталног читања књижевних дела; развијање логичког мишљења и самосталности у раду; подстицање просуђивања и закључивања; примена стеченог знања у пракси, развијање кооперативног духа у оквиру групног облика рада.

Наставне методе: метода рада на тексту, метода писаних радова, дијалошка метода, метода рецепције

Облици рада: фронтални, групни

Наставна средства: текст бајке, наставни листићи за индивидуализовани рад за сваку групу

Корелација: Природа и друштво, Ликовна култура

Истраживачки задаци за рад код куће:

Пажљиво прочитај бајку *Пепељуга* гласно или у себи како би је потпуније доживео и боље разумео. Приликом читања обрати пажњу на следеће:

Подвучи непознате речи и покушај да њихова значења пронађеш на крају књиге.

Одговори у својој свесци на следећа питања:

- О чему говори ова бајка?
- Који се ликови помињу у њој?
- Посебно обрати пажњу на редослед догађаја у бајци. Шта уочаваш?
- Каква су се осећања пробудила у теби док си читао? О чему си размишљао?
- Да ли ти се бајка допала и због чега?
- Који лик је оставио на тебе најјачи утисак? Зашто?

Структура часа

1. Емоционално-интелектуална припрема ученика
2. Најава наставне јединице

3. *Интерпретативно читање бајке*
4. *Кратка психолошка пауза ради сређивања утисака и провера доживљаја*
5. *Тумачење непознатих речи и израза*
6. *Формирање група и анализа бајке*
7. *Провера урађеног*
8. *Самосталан и стваралачки рад ученика*
9. *Домаћи задатак*

Ток часа

Емоционално-интелектуална припрема ученика

Будући да су ученици добили истраживачке задатке за рад код куће, на самом почетку часа проверавамо урађено. Претпостављамо да је већина ученика одговорно приступила овом задатку. Постављамо следећа питања:

Да ли сте сви прочитали народну бајку *Пепељуга*?

Да ли вам се она допала?

Који лик или догађај вам се највише допао? Због чега?

Том приликом настојимо да сваки ученик буде ангажован и укључен у разговор.

Најава наставне јединице

Саопштавамо деци да ћемо на данашњем часу обрадити народну бајку *Пепељуга*. Записујемо наслов бајке на табли, а ученици у својим свескама.

У овом делу часа неопходно је ближе протумачити појам народне бајке, каква је то књижевна врста, које су њене одлике и специфичности.

Интерпретативно читање бајке

Следи учитељево изражајно читање бајке како би је деца што потпуније емоционално доживела и разумела њену садржину. Од ученика треба захтевати пуну пажњу.

Кратка психолошка пауза ради сређивања утисака и провера доживљаја

Неколико секунди ће бити довољно ученицима да среде утиске након слушања бајке и још јачег удубљивања у њену суштину. Какви су им утисци, проверићемо следећим питањима:

Како сте се осећали док сте слушали бајку?

Шта је на вас оставило најјачи утисак?

Каква је Пепељуга?

Тумачење непознатих речи и израза

Један од истраживачких задатака које су ученици добили односио се на проналажење непознатих речи у тексту и могућност самосталног одређивања њиховог значења. Стога захтевамо од деце да наведу непознате речи које су током читања учили. Претпостављамо да то могу бити следеће речи:

Прикучити се- приближити се

Измаћи- исклизнути, испасти

Гонити- терати

Пасторка- кћерка из претходног брака, поћерка

Куђеља- вунена или ланена влакна спремљена за предење

Пландиште- хладовито место где се дању одмара стока

Оканити се- одустати

Мучи- ћути

Зготовити- скувати ручак

Ласно- лако

Просо- врста житарице

Утом- у том тренутку

Великачки- велики

Свакојакије- свакакве

Заклопац- поклопац

Искрасти се- кришом изаћи

На походу- на поласку

Летурђија- литургија, главна дневна служба у православној цркви

Формирање група и анализа бајке

У овој фази часа примењујемо индивидуализовану наставу. Ученике делимо у четири групе на основу њихових способности и успеха. Свака група добија наставни листић са питањима и задацима прилагођеним сазнајним и интелектуалним способностима деце. Учитељ одређује представника сваке групе који ће након завршеног рада извештавати о резултатима.

Наставни листић бр. 1

1. Како је Пепељуга изгубила мајку?
2. Каква је маћеха у овој бајци? На какве све тешке послове приморава Пепељугу?
3. Где Пепељуга проналази утеху? Које се обраћа за помоћ?
4. Царевећ на крају проналази девојку у коју је заљубљен. На који начин то чини?

Наставни листић бр. 2

1. Ко помаже Пепељуги да обави тешке задатке које јој маћеха поставља?
2. Маћеха наређује да се закоље и поједе крава када сазна да је она заправо Пепељугина мајка. Шта то говори о њој?
3. У каквим хаљинама Пепељуга одлази кришом у цркву? Где их проналази?
4. Који је најузбудљивији тренутак у бајци?

Наставни листић бр. 3

1. Какву улогу има петао који се појављује на крају бајке?
2. Наведите све нестварне моменте у бајци. Који је моменат на вас оставио најјачи утисак и зашто?
3. Каква је Пепељуга? Које особине је красе?
4. Упоредите Пепељугину мајку и маћеху. Каква је једна, а каква друга?

Наставни листић бр. 4

1. Да ли је уобичајено да ликови у народним бајкама имају лична имена? Како се зове Пепељуга у овој нашој бајци?
2. Прочитајте део у коме мајка саветује Пепељуги како да се клони невоља. Шта вам то казује о њеној личности?
3. Да имате могућност да то учините, како бисте помогли Пепељуги да преброди тешке муке које јој је задавала маћеха?
4. Маћеха жели да науди Пепељуги на све могуће начине. Познајете ли некога у свом окружењу ко се слично понаша? Шта мислите о таквим људима?

Извештавање група

У оквиру ове етапе часа ученици извештавају о резултатима свога рада. Неопходно је том приликом обезбедити дисциплину, како би се могло чути излагање представника сваке групе. За то је задужен наставник који усмерава њихову пажњу. После тога, резултати се обједињују и изводе се закључци у виду особина ликова и поруке приче.

Особине ликова:

Пепељуга – добра, племенита, лепа, нежна, паметна, љупка

Маћеха – зла, охола, немилосрдна, безосећајна, округна, себична

Мајка- племенита, осећајна, добродушна, мудра

Следи уочавање поруке бајке, а она би могла бити формулисана овако:

Памећу и добротом побеђује се свако зло.

Чини добро не кај се, чини зло надај се.

Самосталан и стваралачки рад ученика

У овом делу часа који се односи на подстицање децје креативности, ученицима дајемо задатак да ликовно представе лик Пепељуге или слике из бајке које су на њих оставиле најснажнији утисак.

Домаћи задатак

За домаћи задатак ученици ће покушати да напишу састав тако да маћеха буде племенита, а Пепељуга незахвална.

6. Модел: Бела и жута девојчица-Перл Бак

Методички подаци:

Наставна јединица: " Бела и жута девојчица " – Перл Бак

Циљ часа: Разумевање, доживљавање и естетска анализа приче " Бела и жута девојчица" Перл Бак.

Васпитно-образовни задаци :

Образовни:

Оспособљавање ученика за самостално читање, разумевање и доживљавање књижевно-уметничког текста; оспособљавање ученика за самосталну анализу и интерпретацију текста, уочавање и разумевање његове садржине, анализу ликова, њихових особина, поступака и понашања; оспособљавање ученика за изношење својих доживљаја и утисака у вези са текстом; богаћење речника мање познатим речима; увежбавање и усавршавање гласног читања (правилног, логичког и изражајног) и читања у себи.

Васпитни:

Развијање љубави према читању прозних књижевних дела; формирање естетског укуса ученика; развијање сензибилитета за естетски доживљај уметничких дела; развијање љубави и поштовања према припадницима других националности; богаћење духовног живота; уочавање позитивних и негативних особина ликова у циљу правилног изграђивања личности самих ученика.

Функционални:

Формирање навике самосталног читања текста; развијање логичког мишљења и самосталности у раду; подстицање просуђивања и закључивања; примена стеченог знања у пракси.

Тип часа: обрада новог градива

Облици рада: фронтални, индивидуални

Методе рада: дијалогска, текстовна, монолошка, илустративно – демонстративна

Наставна средства: Читанка за 4. разред, наставни листићи на три нивоа сложености

Истраживачки задаци за рад код куће:

- Пажљиво прочитај текст " Бела и жута девојчица " Перл Бак.
- Обрати пажњу на ликове који се у тексту појављују.
- По чему је овај текст специфичан?
- Који део приче је на тебе оставио најјачи утисак и због чега?
- Док читаш текст, обрати пажњу на непознате речи, подвучи их и покушај да њихова значења пронађеш на крају књиге.
- Пробај да сазнаш нешто више о Америци и Кини, односно, о народима који у овим државама живе.

Структура часа

1. *Емоционално-интелектуална припрема*
2. *Најава наставне јединице*
3. *Изражајно читање приче*
4. *Провера доживљаја*
5. *Тумачење непознатих речи и израза*
6. *Самосталан рад ученика на наставним листићима*
7. *Извештавање и обједињавање резултата*
8. *Самосталан и стваралачки рад ученика*
9. *Домаћи задатак*

Ток часа

10. Емоционално-интелектуална припрема

На почетку часа проверавамо да ли су ученици урадили истраживачке задатке код куће. Питамо их да ли су сви прочитали текст " Бела и жута девојчица ", да ли им се он допао и због чега. Потом захтевамо од ученика да нам кажу шта су сазнали о Америци и Кини, а пре свега какви су људи који тамо живе. Уколико њихова сазнања нису потпуна, учитељ даје додатне информације. Затим, ученици одговарају на питање које се односи на ликове и њихове особине.

1. *Најава наставне јединице*

Саопштавамо ученицима да ћемо на овом часу обрађивати причу " Бела и жута девојчица " Перл Бак. Записујемо наслов текста и име аутора на табли, а ученицима дајемо задатак да препишу у својим свескама.

У овом делу часа ближе упознајемо ученике са писцем. Говоримо да је Перл Бак рођена у Америци. Са родитељима који су били мисионари, у детињству је живела у Кини. Школовање је наставила у Енглеској и Америци. Писац је бројних романа, од којих је најпознатији " Кинеска трилогија ".

2. *Интерпретативно читање*

Учитељ гласно чита текст, водећи рачуна о свим компонентама лепог, изражајног читања, а ученици пажљиво слушају.

3. *Кратка психолошка пауза ради сређивања утисака*

Постављамо питања ради провере првих утисака о прочитаном тексту:

- Да ли вам се допао овај текст?
- Шта вам се највише допало?
- Који се ликови у њему појављују?
- О чему се говори у причи?
- Како сте се осећали док сте је слушали?

4. *Гумачење непознатих речи и израза*

Ученици су имали задатак да у тексту подвуку и издвоје непознате речи и изразе и да покушају да пронађу одговарајућа значења. Претпостављамо да ученицима могу бити непознате следеће речи:

Разгледати – гледати у свим правцима

Модро – тамно плаво

Додијати – досадити

5. *Самосталан рад ученика на наставним листићима*

У овом делу часа примењујемо индивидуализовану наставу. Ученици ће решавати задатке на три нивоа сложености. Први наставни листић садржи најједноставније задатке. Ученици који успешно ураде први, добијају следећи мало захтевнији наставни листић. Трећи и најсложенији наставни листић решавају само они ученици који су успешно урадили други листић.

Наставни листић бр. 1

- Где се одвија радња ове приче?
- Како изгледају Лен Меј и Елис?

- Где су се девојчице сусреле? Пронађи у тексту.
- Шта су оне желеле да имају?

Наставни листић бр. 2

- Шта су девојчице прво урадиле када су угледале једна другу?
- Шта је заједничко девојчицама Елис и Лен Меј?
- По чему се оне разликују?
- Шта ова прича открива о њима?

Наставни листић бр. 3

- Због чега је ово дружење необично?
- Зашто писац није рекао да су Елис и Лен Меј другарице, већ сестре?
- Како разумеш народну изреку: " Брат је мио, које вере био" ?
- Чему нас ова прича учи? Какви треба да будемо према људима који се по било чему разликују од нас?

6. Извештавање и обједињавање резултата

Ученици извештавају о резултатима свога рада. Док један ученик чита одговоре, остали ученици пажљиво слушају и допуњују. После тога, резултати се обједињују и изводе се закључци у виду особина ликова и поруке приче.

Лен Меј - лепа, паметна, умиљата, добра, комуникативна, друштвена

Елис – драга, лепа, дружељубива, отворена, искрена, паметна

Следи уочавање порука текста, а оне би могле бити формулисане овако:

Гора се с гором не састаје, а човек са човеком вазда.

Нема зиме док не падне иње; ни пролећа док сунце не сине;

ни радости док не делиш с киме.

7. Самостални и стваралачки рад ученика

У оквиру етапе самосталног и стваралачког рада ученика, деца ће добити задатак да драматизују обрађени текст. Најпре ће учитељ одредити ко ће од ученика играти који лик, а потом ће се приступити драматизацији. Од ученика ће се захтевати да воде рачуна о свим компонентама лепог, изражајног говора.

8. Домаћи задатак

За домаћи задатак ученици ће покушати да наставе причу.

6. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

Добијене податке анализираћемо тако што ћемо:

- **Упоредити постигнућа ученика Е и К групе**

Приликом упоређивања размотрићемо да ли постоји:

- *Статистички значајна разлика између ученика III разреда Е и К групе у односу на успех на финалном тесту* који се односи на рецепцију прозних књижевних врста после примене индивидуализоване наставе у Е групи;
- *Статистички значајна разлика између ученика IV разреда Е и К групе у односу на успех на финалном тесту* који се односи на рецепцију прозних књижевних врста после примене индивидуализоване наставе у Е групи;
- *Статистички значајна разлика у односу на пол*, да ли девојчице или дечаци имају више успеха у рецепцији прозних књижевних врста применом индивидуализоване наставе;
- *Статистички значајна разлика у односу на постигнућа испитаника Е и К групе на иницијалном и финалном тесту* после примене индивидуализоване наставе у Е групи.

После успешно спроведеног експерименталног програма, анализом добијених података дошло се до следећих закључака.

6.1. Упоредивање постигнућа испитаника III разреда Е и К групе на иницијалном тесту

Табелом 40.1. и графиконом 40.1 приказан је број бодова који су испитаници остварили на иницијалном тесту. Испитаници К групе су постигли већи просечан број бодова на свим питањима, изузев на питању број 3, а на питању број 10 обе групе су имале исти просечан број бодова.

Испитаници Е групе су имали већи просечан број бодова на питању број 3, на питању број 10 исти број бодова, док су на осталим питањима имали слабије резултате од К групе.

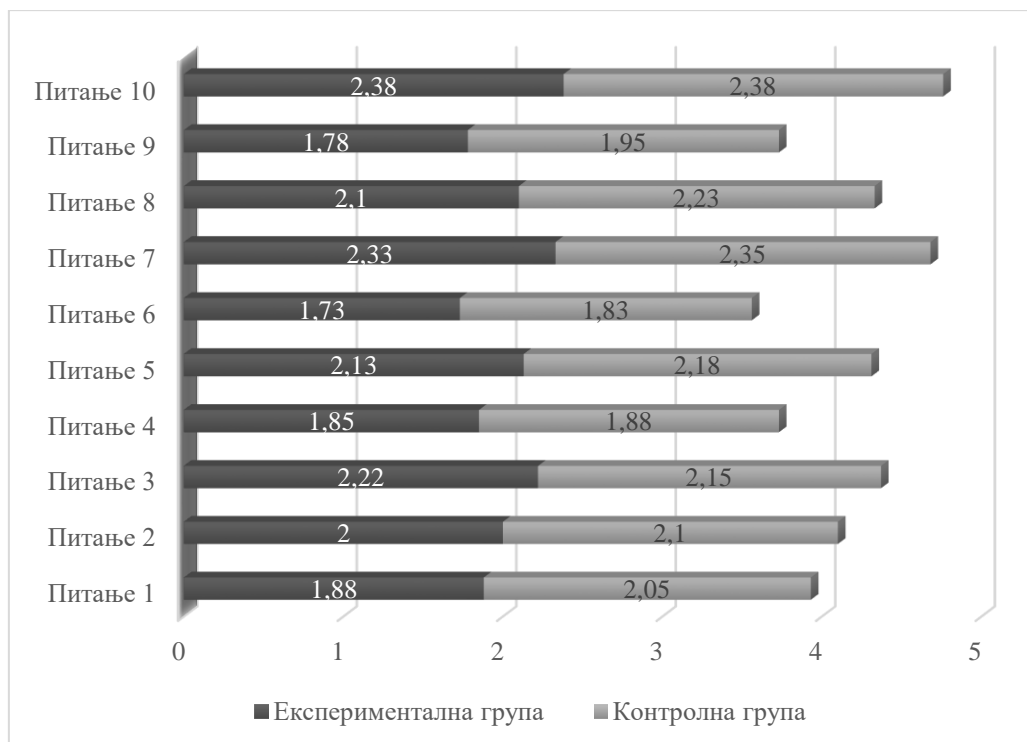
Добијена p - вредност упућује на закључак да, иако је К група имала боље резултате на иницијалном тесту, на ниједном од десет питања та разлика није статистички значајна, односно на ниједном питању нису освојили статистички значајано већи број бодова од Е групе, јер је p - вредност у свим питањима већа од критичне вредности ($p > 0,01$), и ($p > 0,001$).

Просечна вредност укупног броја освојених бодова већа је у К групи у односу на Е групу, али не и статистички значајно већа, што значи да су *групе биле уједначене*.

Усклађеност група у битним појединостима за упоређивање (пол, оцена, успех на иницијалном тесту), сведоче да је одабрани узорак прикладан, а подаци које ћемо добити на финалном тесту значајни.

Табела 40.1. Освојени бодови на иницијалном тесту у Е и К групи - III разред

	Експериментална група			Контролна група			t-test	p
	X	SD	Cv	X	SD	Cv		
Питање 1	1,88	1,46	77,70	2,05	1,40	68,29	-0,948	0,344
Питање 2	2,00	1,42	71,00	2,10	1,38	65,74	-0,553	0,581
Питање 3	2,22	1,32	59,27	2,15	1,36	63,14	0,434	0,665
Питање 4	1,85	1,46	79,17	1,88	1,46	77,78	-0,132	0,895
Питање 5	2,13	1,37	64,44	2,18	1,35	61,85	-0,285	0,776
Питање 6	1,73	1,49	86,33	1,83	1,47	80,58	-0,523	0,601
Питање 7	2,33	1,26	54,11	2,35	1,24	52,81	-0,155	0,877
Питање 8	2,10	1,38	65,74	2,23	1,32	59,27	-0,717	0,474
Питање 9	1,78	1,48	83,42	1,95	1,44	73,69	-0,929	0,354
Питање 10	2,38	1,22	51,51	2,38	1,22	51,51	0,000	1,000
Просечна вредност	2,04	1,39	69,27	2,11	1,36	65,47	-0,381	0,657



Графикон 40.1. Просечан број освојених бодова по питањима на иницијалном тесту Е и К групе III разред

Упоредјујући оцену из Српског језика са освојеним бројем бодова по питањима (Табела 41.1.), као и укупним бројем бодова на иницијалном тесту, у Е групи је утврђена статистички значајна корелација код свих питања 1,2,6,7,9 и 10 ($p < 0,001$), а код питања 3,4,5 и 8, је нижи ниво значајности ($p < 0,05$).

То нам показује да ученици, у складу са оценама које имају из предмета Српски језик, поседују очекивана сазнања када су прозни књижевни текстови у питању.

У К групи је такође присутна статистички значајна позитивна корелација са успехом из Српског језика код већине питања ($p < 0,001$), изузев питања 5 и 7, где је нешто нижи ниво значајности ($p < 0,05$) и на 3. питању где није утврђена значајна разлика међу испитаницима.

На основу добијене вредности коефицијента корелације r може се уочити да корелација укупног броја бодова и оцене из Српског језика је истог нивоа сигнификантности, односно обе вредности коефицијента r су врло сличне, па можемо закључити да се ниједна од група није значајно разликовала по знању, односно, групе су у односу на ниво знања које поседују биле уједначене.

Табела 41.1. Корелација броја бодова на иницијалном тесту са оценом испитаника из Српског језика

Корелација оцене из Српског језика и броја бодова на тесту	Експериментална група		Контролна група	
	г	р	г	р
Питање 1	0,406	0,000	0,417	0,000
Питање 2	0,420	0,000	0,405	0,000
Питање 3	0,211	0,021	0,172	0,060
Питање 4	0,234	0,010	0,393	0,000
Питање 5	0,193	0,035	0,214	0,019
Питање 6	0,344	0,000	0,408	0,000
Питање 7	0,450	0,000	0,233	0,010
Питање 8	0,250	0,006	0,293	0,001
Питање 9	0,456	0,000	0,436	0,000
Питање 10	0,470	0,000	0,441	0,000
Укупан број бодова	0,343	0,000	0,374	0,000

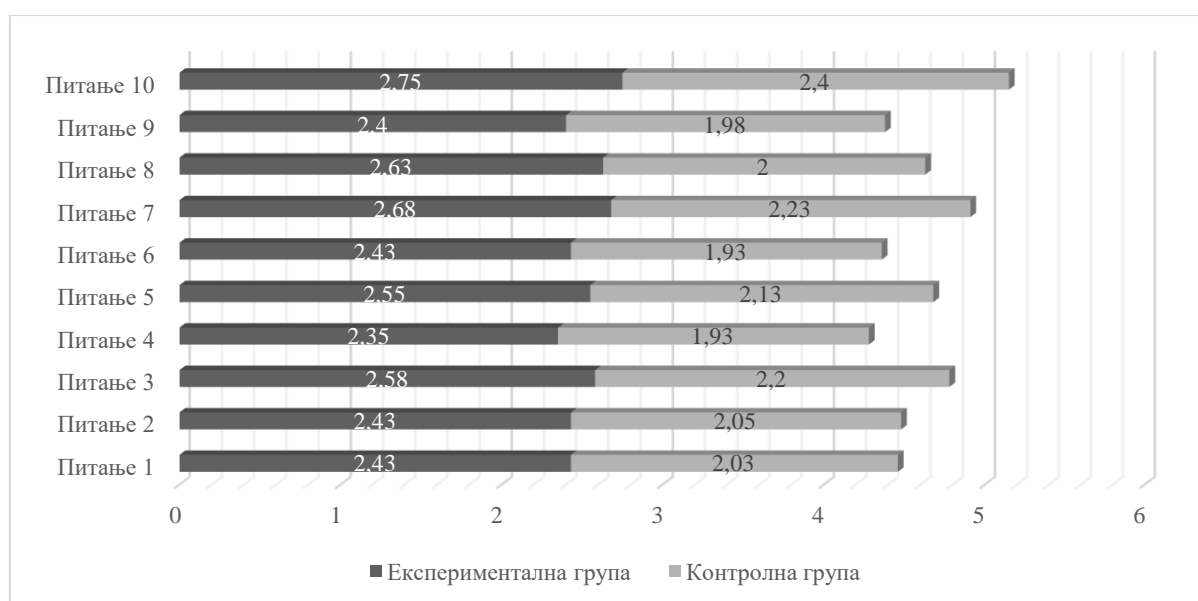
6.2. Упоредивање постигнућа испитаника Е и К групе на финалном тесту III разред

После иницијалног теста уследиле су интерпретације, а онда је рађен финални тест, који се односи на те садржаје. У табели 42.1. и на графикону 42.1. приказани су резултати финалног теста. За разлику од иницијалног теста, на финалном тесту су испитаници Е групе постигли статистички већи просечан број бодова на свим питањима, са значајном сигнификантном разликом у односу на К групу ($p < 0,01$) осим у односу на питање број 2 где је добијена p - вредност већа од критичне вредности ($p > 0,01$). Код овог питања су и испитаници К групе постигли значајан успех. У оквиру другог питања од испитаника је захтевано да пажљиво прочитају одломак из одабраног прозног текста и препознају који је текст у питању и ко је његов аутор. Такође, просечна вредност укупног броја освојених бодова на финалном тесту Е групе статистички је значајно већа од К групе ($p < 0,01$).

У следећој табели и графикону дат је преглед броја бодова који су испитаници остварили на финалном тесту.

Табела 42.1. Освојени бодови на финалном тесту у Е и К групи III разред

	Експериментална група			Контролна група			t-test	p
	X	SD	Cv	X	SD	Cv		
Питање 1	2,43	1,19	48,90	2,03	1,41	69,68	2,377	0,018
Питање 2	2,43	1,19	48,90	2,05	1,40	68,36	2,238	0,026
Питање 3	2,58	1,05	40,80	2,20	1,33	60,56	2,421	0,016
Питање 4	2,35	1,24	52,81	1,93	1,44	75,04	2,446	0,015
Питање 5	2,55	1,08	42,18	2,13	1,37	64,44	2,674	0,008
Питање 6	2,43	1,19	48,90	1,93	1,44	75,04	2,931	0,004
Питање 7	2,68	0,94	35,00	2,23	1,32	59,27	3,048	0,003
Питање 8	2,63	1,00	37,95	2,00	1,42	71,01	3,947	0,000
Питање 9	2,40	1,21	50,21	1,98	1,43	72,34	2,491	0,013
Питање 10	2,75	0,83	30,28	2,40	1,21	50,21	2,618	0,009
Просечна вредност	2,52	1,09	43,59	2,09	1,38	66,59	2,719	0,011



Графикон 42.1. Просечан број освојених бодова по питањима на финалном тесту Е и К групе III разред

Упоредјујући оцену испитаника из Српског језика са бројем бодова по свим питањима (Табела 43.1.) и укупним бројем бодова на финалном тесту у Е групи су утврђене статистички значајне позитивне корелације оцене са бројем бодова на питањима 1,2,3,7, 9 и 10 као и укупним бројем бодова ($p < 0,05$).

У К групи статистички су значајне позитивне корелације са оценом из Српског језика код питања 1,5 и 7 ($p < 0,05$).

Поређењем корелација у Е и К групи, може се рећи да су *виши нивои значајности корелација у Е него у К групи*.

Корелација оценом из Српског језика и броја бодова на тесту	Експериментална група		Контролна група	
	r	p	r	p
Питање 1	0,253	0,005	0,211	0,021
Питање 2	0,253	0,005	0,164	0,073
Питање 3	0,243	0,008	0,107	0,247
Питање 4	0,162	0,077	0,104	0,149
Питање 5	0,152	0,098	0,214	0,019
Питање 6	0,087	0,346	0,126	0,169
Питање 7	0,259	0,004	0,199	0,029
Питање 8	0,052	0,569	0,125	0,174
Питање 9	0,231	0,011	0,172	0,061
Питање 10	0,325	0,000	0,088	0,337
Укупан број бодова	0,202	0,001	0,151	0,128

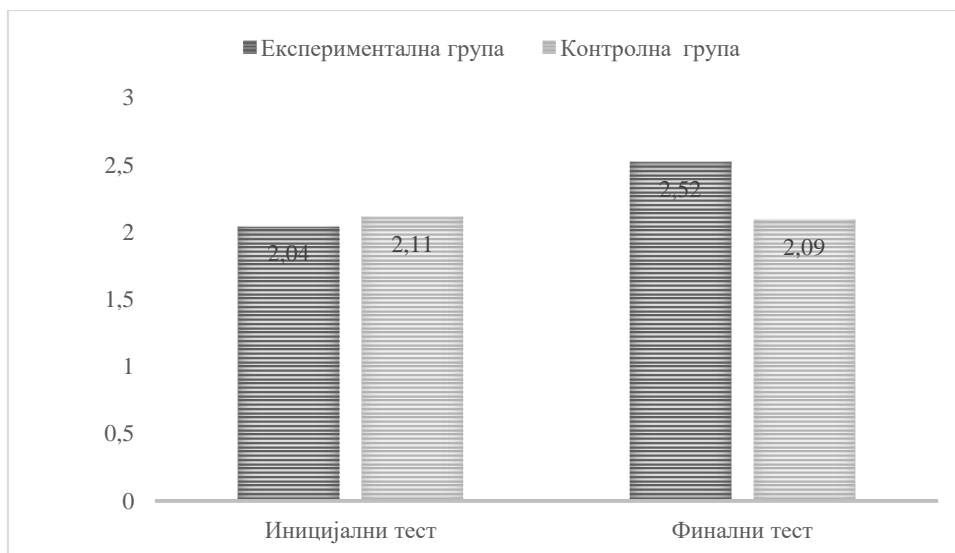
Табела 43.1. Корелација броја бодова на финалном тесту са оценом испитаника из Српског језика

6.3. Упоредивање постигнућа испитаника Е и К групе на иницијалном и финалном тесту III разред

Поређењем укупног броја бодова на иницијалном и финалном тесту Студентовим t-тестом зависних узорака утврђено је да је у Е групи дошло до *статистички значајног повећања просечне вредности броја освојених бодова* ($p < 0,001$), док у К групи није дошло до значајније промене у броју освојених бодова ($p > 0,01$). Израчунати Коенов (Cohen) ета квадрат(0,95) упућује на закључак да је *веома велика разлика између резултата на иницијалном и финалном тесту*.

Група	Иницијални тест			Финални тест			t-test	p
	X	SD	CV	X	SD	CV		
Експериментална	20,4	2,3	11,27	25,2	1,3	5,16	-13,18	0,000
Контролна	21,1	1,9	9,00	20,9	1,5	7,18	0,652	0,530

Табела 44.1. Просечан број бодова на иницијалном и финалном тесту код испитаника Е и К групе



Графикон 43.1. Просечан број бодова на иницијалном и финалном тесту код испитаника Е и К групе

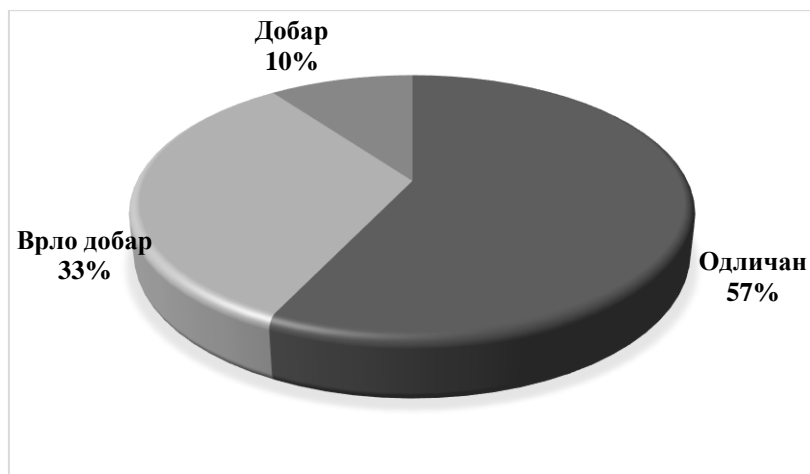
Значајан раст постигнућа испитаника Е групе може се приписати деловању експерименталног фактора, односно независне варијабле – индивидуализоване наставе, која сваком појединачном ученику омогућује да се кроз пажљиво припремљене задатке мисаоно и емоционално ангажује и постигне очекиване резултате у складу са властитим могућностима.

Овим смо у потпуности потврдили пету хипотезу истраживања да ће индивидуализована настава значајније допринети дубљем емоционалном доживљају и потпунијој рецепцији прозних књижевних дела.

Успех испитаника Е групе постигнут на финалном тесту и статистички значајна разлика у односу на испитанике К групе, препорука су овом моделу наставе за његову примену у школи.

6.4. Упоређивање постигнућа испитаника III разреда Е и К групе на иницијалном и финалном тесту у односу на успех

С обзиром на то да су, уопштено гледано, испитаници Е групе били успешнији од испитаника К групе, интересовало нас је ко је био најуспешнији: одлични, врло добри или добри ђаци, односно коме то индивидуализована настава највише помаже да потпуније разуме и доживи прозне књижевне врсте. Од 240 испитаника (графикон 44.1.) највећи број – 137 (57%) је био са одличним успехом, што је у укупном скору више него врло добрих и добрих заједно -103 (43%). Учешће одличних је било статистички значајније од учешћа врло добрих и добрих ученика ($p < 0,001$).



Графикон 44.1. Структура испитаника разреда у односу на општи успех

И у Е групи и К групи значајно већи број испитаника је био са одличном успехом у односу на испитанике са врло добрим и добрим успехом ($p < 0,001$). Из табеле очекиваних распореда (табела 45.1. и графикон 35.1.) утврђена је статистички значајна разлика у структури посматраних група у односу на успех ($p < 0,001$). Наиме, у обе групе је статистички значајније учешће одличних у односу на испитанике са врло добрим и добрим успехом ($p < 0,001$).

Табела 45.1. Структура испитаника III разреда у односу на општи успех

Успех	Експериментална група		χ^2	p	Контролна група		χ^2	p
	Број испитаника	%			Број испитаника	%		
Одличан	68	56,67	40,65	0,000	69	57,50	39,35	0,000
Врло добар	41	34,17			38	31,67		
Добар	11	9,17			13	10,83		
Укупно	120	100			120	100		

- **Иницијално мерење**

Током иницијалног мерења користили смо ANOVA тест и следствене Post Hoc анализе. На иницијалном тесту у Е групи утврђено је да се постигнути број бодова статистички значајно разликовао између испитаника различитог успеха ($F=13,153$, $p < 0,001$), с тим да су највеће постигнуће остварили испитаници са одличним успехом, статистички значајно веће у односу на испитанике са врло добрим и добрим успехом ($p < 0,001$). Испитаници са врло добрим успехом освојили су у просеку мањи број бодова у односу на

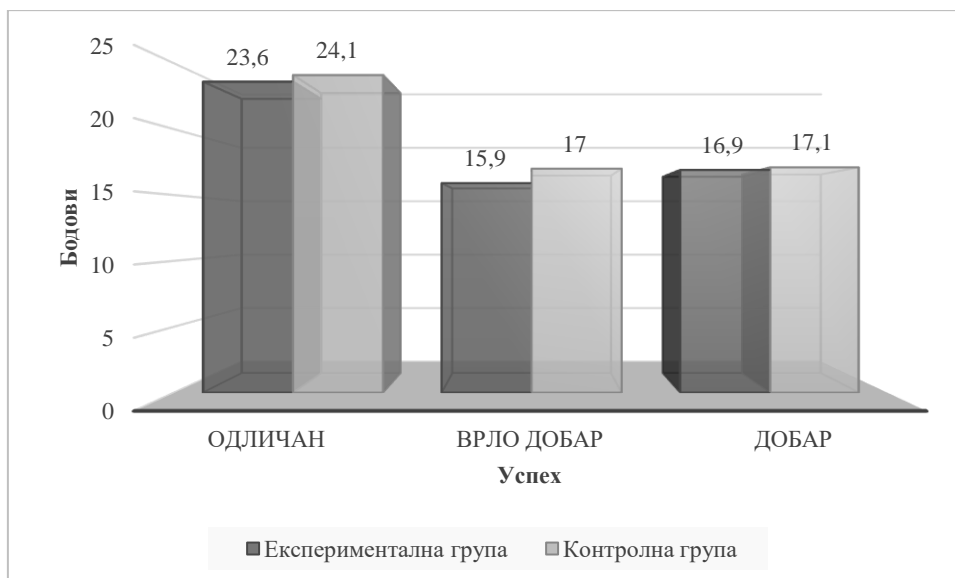
испитанике са добрим успехом, али та разлика се може приписати случајном фактору и није значајна.

И у К групи се број бодова (постигнуће) статистички значајно разликовао у односу на успех испитаника ($F= 11,981, p<0,001$). Post Hoc анализом утврђено је да су испитаници са одличним успехом остварили статистички значајно веће постигнуће у односу на испитанике са врло добрим ($p<0,001$), као и у односу на испитанике са добрим успехом ($p<0,001$), што је реално очекивано с обзиром на то да предходно знање значајно доприноси успеху у даљем раду. Испитаници са врло добрим успехом су постигли приближно исте резултате у односу на оне са добрим успехом, тако да можемо закључити да између ових група нема значајнијих разлика. Стога сматрамо да би примена индивидуализоване наставе помогла ученицима са врло добрим и добрим општим успехом да развију своје индивидуалне способности и остваре значајнији напредак када је рецепција прозних књижевних текстова у питању.

Табела 46.1. Просечан број освојених бодова на иницијалном тесту у Е и К групи у односу на успех испитаника III разред

Успех	Експериментална група			Контролна група			t-test	p
	X	SD	Cv	X	SD	Cv		
Одличан	23,6	0,9	3,81	24,1	1,2	4,98	-0,554	0,587
Врло добар	15,9	1,9	11,95	17,0	1,5	8,82	-0,813	0,427
Добар	16,9	3,0	17,75	17,1	3,2	18,71	-0,075	0,941

Поређењем броја бодова на иницијалном тесту испитаника Е и К групе утврђено је да су обе групе оствариле приближно исте резултате тако да можемо закључити да између група не постоји статистички значајна разлика у постигнућима на иницијалном тесту ($p=0,656$).



Графикон 46.1. Просечан број освојених бодова на иницијалном тесту у Е и К групи у односу на успех испитаника III разред

- **Финално мерење**

Коришћењем ANOVA анализе и следственим Post Hoc тестовима на финалном тесту у Е групи је утврђено да се број бодова статистички значајно разликовао између испитаника различитог успеха ($F=18,044$, $p<0,001$), с тим да су највеће постигнуће остварили испитаници са одличним успехом, веће у односу на испитанике са врло добрим ($p<0,001$). Уочљиво је и да нема значајне разлике међу испитаницима са одличним и добрим успехом тј. може се закључити да су испитаници са добрим успехом постигли изузетно добре резултате који су их приближили резултатима испитаника са одличним успехом. Интересантно је да су испитаници са врло добрим успехом остварили слабије резултате у односу на оне са добрим успехом, при чему се та разлика може сврстати у статистички значајне ($p<0,05$). Ови подаци доказују значајан напредак испитаника са добрим успехом, којима је примена индивидуализоване наставе обезбедила да своје интелектуалне и когнитивне способности развијају у границама својих могућности и да постигну сјајан резултат. Овакав модел наставног рада делује подстицајно на ову категорију ученика, што условљава потпунију рецепцију и доживљај прозних књижевних текстова.

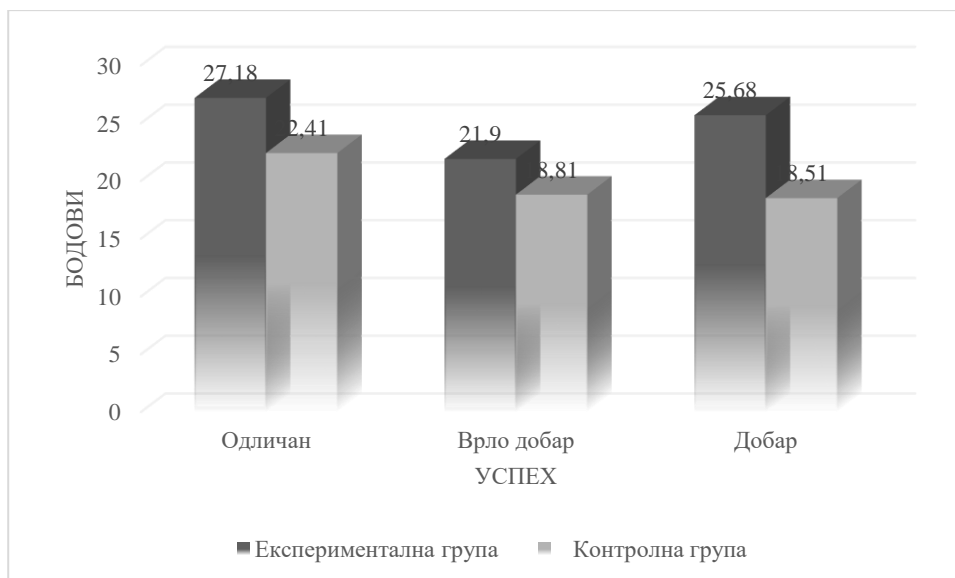
И у К групи се освојени број бодова (постигнуће) статистички значајно разликовао у односу на успех испитаника ($F=8,987$, $p<0,001$). Post Hoc анализом утврђена је статистички значајна разлика међу испитаницима са одличним успехом чија су постигнућа значајно већа у односу на испитанике са врло добрим и добрим успехом. ($p<0,001$). Међу

испитаницима са врло добрим и добрим успехом није било значајне разлике у постигнућима. То показује да настава организована на традиционалан начин не делује довољно мотивационо на ученике са врло добрим и добрим општим успехом, не подстиче развој њихових индивидуалних способности и самим тим, не доноси жељене резултате. Клима у којој се углавном фронтално са ученицима обрађује одређено књижевно-уметничко дело и где су ученици најчешће у позицији пасивних реципијената, не доприноси мисаоном и емоционалном ангажовању деце и развоју њихових индивидуалних потенцијала.

Анализом броја бодова на иницијалном и финалном тесту Студентовим т-тестом зависних узорка (табела 47.1. графикон 47.1) утврђено је да су у *Е* групи статистички значајно повећана просечна постигнућа испитаника између испитаника са одличним и добрим успехом ($p < 0,001$), док су код испитаника са врло добрим успехом те разлике нешто мање али и даље статистички значајне ($p < 0,01$). У *К* групи је уочен статистички значајан пад броја бодова на финалном тесту у односу на иницијални тест код испитаника са одличним успехом ($p < 0,01$). Благи пораст постигнућа забележен је код испитаника са врло добрим и добрим успехом, који су у оваквом окружењу имали позитивну мотивациону климу да докажу да могу боље.

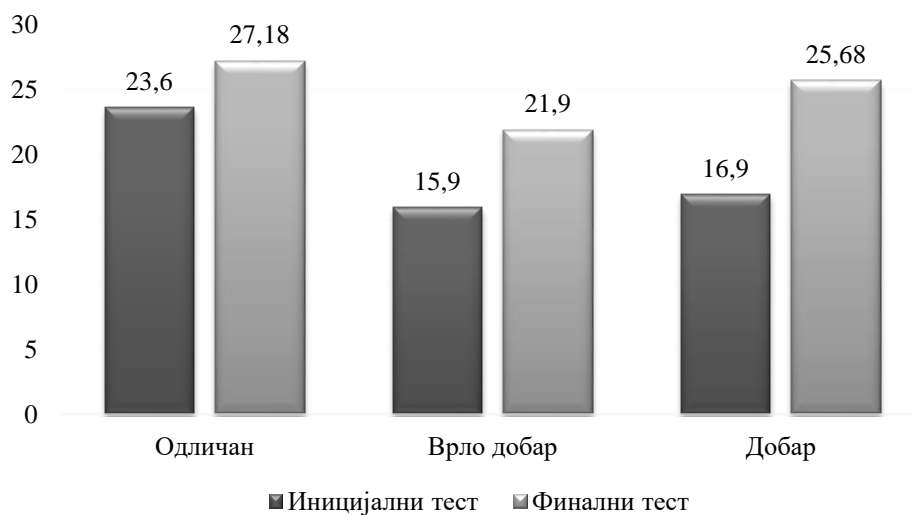
Табела 47.1. Просечан број освојених бодова на финалном тесту у *Е* и *К* групи у односу на успех испитаника III разред

Успех	Експериментална група			Контролна група			t-test	p
	X	SD	Cv	X	SD	Cv		
Одличан	27,18	0,96	3,54	22,41	1,43	6,37	13,951	0,000
Врло добар	21,90	2,14	9,77	18,81	1,71	9,12	7,050	0,006
Добар	25,68	2,61	10,16	18,51	3,28	17,71	15,255	0,000

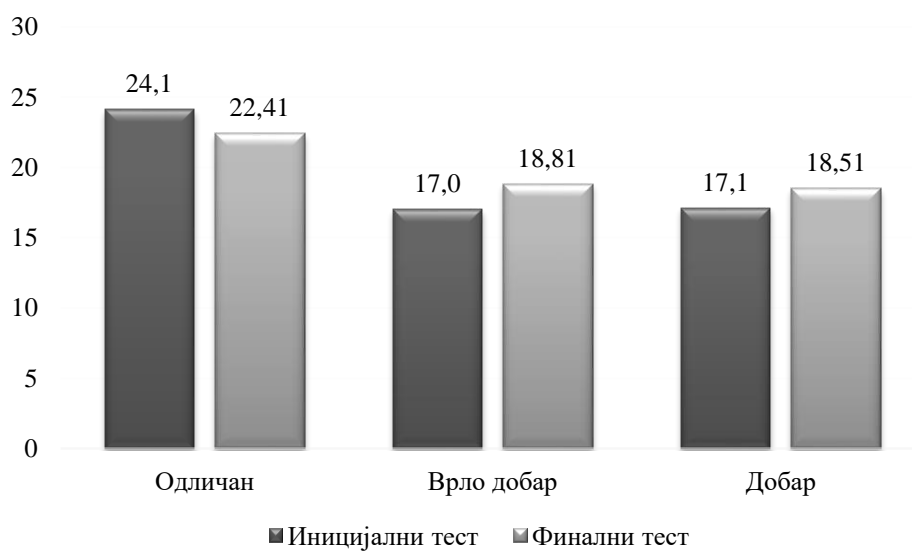


Графикон 47.1. Просечан број освојених бодова на финалном тесту у Е и К групи у односу на успех испитаника III разред

Када се изврши упоредна анализа постигнутих резултата Е и К групе на иницијалном и финалном тесту (графикон 48.1. и 48.2.), може се уочити да су најбоље постигнуће имали испитаници Е групе са одличним и добрим успехом, при чему су ученици са добрим успехом повећали скор за више од 50% у броју освојених бодова на финалном тесту. То показује да ученици са добрим општим успехом потпуније разумеју и доживљавају прозне књижевне текстове уколико се они обрађују применом индивидуализоване наставе, јер она пружа могућност да сваки ученик напредује у складу са својим способностима, а добијени резултати то свакако потврђују. Интересантно је да су пад постигнућа на финалном тесту у односу на иницијални тест имали ученици К групе са одличним успехом. То потврђује да њима традиционалан начин обраде прозних књижевних остварења не пружа довољан подстрек и мотивацију за напредовање, а последица тога су управо слабији резултати. Треба уочити и неочекивано слабији резултат у Е групи испитаника са врло добрим успехом у односу на оне са добрим успехом где је та разлика чак и статистички значајна код финалног теста. Према томе, ученицима са добрим успехом индивидуализована настава изузетно погодује будући да им пружа могућност да, кроз пажљиво припремљене и прилагођене задатке, искажу и развију своје индивидуалне потенцијале и способности.



Графикон 48.1. Упоредни преглед постигнућа Е групе у односу на успех III разред



Графикон 48.2. Упоредни преглед постигнућа К групе у односу на успех III разред

Студентовим т-тестом независних узорака утврђене су статистички значајно веће просечне вредности броја освојених бодова на финалном тесту на питањима 6, 7, 8 и 10 у Е у односу на К групу ($p < 0,05$).

6.5. Упоредивање постигнућа испитаника III разреда Е и К групе на иницијалном и финалном тесту у односу на пол

Приликом упоређивања постигнућа испитаника Е и К групе III разреда на иницијалном и финалном тесту у односу на пол нису утврђене статистички значајне разлике (табела 48.1.) у просечном броју освојених бодова. У обе групе дечаки су били бољи на оба теста, односно имали су већи просечан број бодова и на иницијалном и на финалном тесту, али сматрамо да је то последица дејства случајних фактора.

Табела 48.1. *Просечан број освојених бодова на иницијалном и финалном тесту у односу на пол*

Група	Тест	Женски пол			Мушки пол			t-тест	p
		X	SD	Cv	X	SD	Cv		
Експериментална	Иницијални	19,48	7,00	11,97	21,31	7,86	12,30	-1,650	0,116
	Финални	24,64	4,84	6,55	25,78	3,74	4,84	-1,768	0,095
Контролна	Иницијални	20,55	6,06	9,83	21,55	5,85	9,05	-1,126	0,275
	Финални	20,45	5,85	9,54	21,25	6,09	9,56	-0,898	0,381

6.6. Упоредивање постигнућа испитаника IV разреда Е и К групе на иницијалном тесту

Табелом 50.1. и графиконом 50.1. приказан је број бодова који су испитаници остварили на иницијалном тесту. Испитаници К групе су постигли већи просечан број бодова на пет питања у тесту (1, 3, 6, 7. и 9.), а испитаници Е групе су имали већи просечан број бодова на питањима 2, 4, 5, 8 и 10.

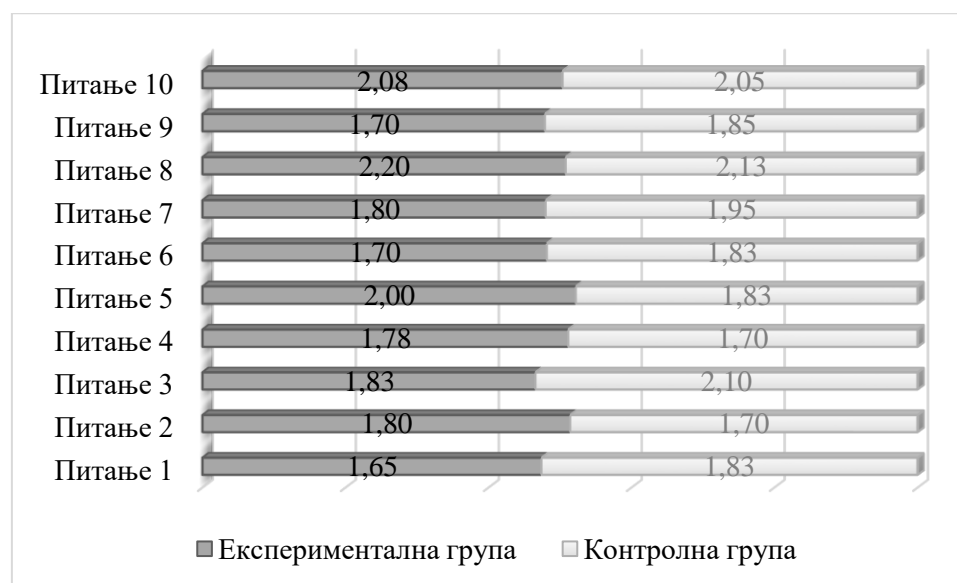
Добијена p - вредност упућује на закључак да су обе групе испитаника постигле уједначене резултате са приближно сличним постигнућима, али да на ниједном од десет питања та разлика није статистички значајна, односно да на ниједном питању нису освојиле статистички значајано већи број бодова од Е, односно К групе.

Просечна вредност освојених бодова по питањима већа је у К групи у односу на Е групу, али не и статистички значајно већа, што значи да су *групе биле уједначене*.

Усклађеност група у битним појединостима за упоређивање (пол, оцена, успех на иницијалном тесту), сведоче да је одабрани узорак прикладан, а подаци које ћемо добити на финалном тесту значајни.

Табела 50.1. Просечан број освојених бодова на иницијалном тесту у Е и К групи - IV разред

	Експериментална група			Контролна група			t-test	p
	X	SD	Cv	X	SD	Cv		
Питање 1	1,65	1,50	90,83	1,83	1,47	80,58	-0,913	0,362
Питање 2	1,80	1,48	81,99	1,70	1,49	87,81	0,522	0,602
Питање 3	1,83	1,47	80,58	2,10	1,38	65,74	-1,494	0,137
Питање 4	1,78	1,48	83,42	1,70	1,49	87,81	0,391	0,696
Питање 5	2,00	1,42	71,01	1,83	1,47	80,58	0,938	0,349
Питање 6	1,70	1,49	87,81	1,83	1,47	80,58	-0,653	0,514
Питање 7	1,80	1,48	81,99	1,95	1,44	73,69	0,798	0,426
Питање 8	2,20	1,33	60,56	2,13	1,37	64,44	0,430	0,668
Питање 9	1,70	1,49	87,81	1,85	1,46	79,17	0,786	0,433
Питање 10	2,08	1,39	67,05	2,05	1,40	68,36	0,139	0,890
Просечна вредност	1,85	1,45	79,31	1,90	1,44	76,88	0,094	0,508



Графикон 50.1. Просечан број освојених бодова на по питањима на иницијалном тесту Е и К групе IV разред

Упоредјујући оцену испитаника из Српског језика са бројем бодова по свим питањима (Табела 51.1.) и укупним бројем бодова на иницијалном тесту, у Е групи нису утврђене статистички значајне позитивне корелације оцене из Српској језика са бројем бодова по свим питањима, као и укупним бројем бодова, изузев код питања 2, где је утврђена статистички значајна корелација ($p < 0,05$).

У К групи није било статистички значајне корелације између броја бодова по свим питањима и укупним бројем бодова са оценом из Српског језика.

Поређењем корелација у Е и К групи може се рећи да су *виши нивои значајности корелација у Е него у К групи.*

Табела 51.1. Корелација броја бодова на иницијалном тесту са оценом испитаника из Српског језика

Корелација оцене из Српског језика и броја бодова на тесту	Експериментална група		Контролна група	
	r	p	r	p
Питање 1	0,050	0,585	0,064	0,486
Питање 2	0,183	0,045	0,046	0,615
Питање 3	0,089	0,336	0,038	0,678
Питање 4	0,062	0,500	0,146	0,112
Питање 5	0,047	0,613	0,115	0,211
Питање 6	0,103	0,264	0,115	0,211
Питање 7	0,102	0,266	0,031	0,734
Питање 8	0,046	0,620	0,002	0,984
Питање 9	0,129	0,159	0,009	0,925
Питање 10	0,060	0,512	0,063	0,496
Укупан број бодова	0,087	0,190	0,063	0,345

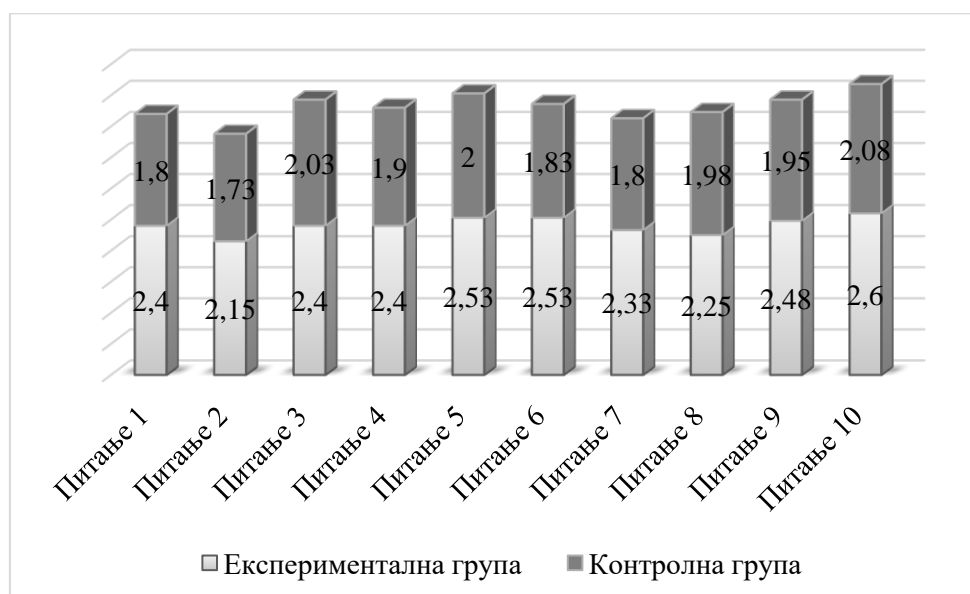
6.7. Упоређивање постигнућа испитаника Е и К групе на финалном тесту IV разред

После иницијалног теста уследиле су интерпретације а онда је рађен финални тест, који се односи на те садржаје. У табели 52.1. и на графикону 52.1. приказани су резултати финалног теста. За разлику од иницијалног теста, *на финалном тесту су испитаници Е групе постигли значајно већи просечан број бодова на свим питањима, са значајном сигнификантном разликом у односу на К групу ($p < 0,001$), осим у односу на питање број 2 и 3 где је добијена p вредност ($p < 0,05$), али значајна и на питање број 8, где је добијена p вредност већа од критичне вредности ($p > 0,01$), па можемо закључити да су испитаници на овом питању постигли приближно исти резултат.* Код овог питања су и испитаници К групе постигли значајан успех. Наиме, у оквиру осмог питања од

испитаника је захтевано да одговоре шта је то народна легенда, заокруживањем једног од понуђених одговора. Такође, просечна вредност укупног броја освојених бодова на финалном тесту Е групе статистички је значајно већа од К групе ($t=8,746$; $p=0,000$). У следећој табели и графикону дат је преглед броја бодова који су испитаници остварили на финалном тесту.

Табела 52.1. Просечан број освојених бодова на финалном тесту у Е и К групи IV разред

	Експериментална група			Контролна група			t-test	p
	X	SD	Cv	X	SD	Cv		
Питање 1	2,40	1,21	50,21	1,80	1,48	81,99	3,450	0,000
Питање 2	2,15	1,36	63,14	1,73	1,49	86,33	2,310	0,022
Питање 3	2,40	1,21	50,21	2,03	1,41	69,68	2,214	0,028
Питање 4	2,40	1,21	50,21	1,90	1,45	76,41	2,903	0,004
Питање 5	2,53	1,10	43,55	2,00	1,42	71,01	3,202	0,001
Питање 6	2,53	1,10	43,55	1,83	1,47	80,58	4,176	0,000
Питање 7	2,33	1,26	54,11	1,80	1,48	81,99	2,966	0,003
Питање 8	2,25	1,30	57,98	1,98	1,43	72,34	1,557	0,121
Питање 9	2,48	1,14	46,25	1,95	1,44	73,69	3,130	0,002
Питање 10	2,60	1,02	39,39	2,08	1,39	67,05	3,329	0,001
Просечна вредност	2,41	1,19	49,86	1,91	1,45	76,11	2,924	0,018



Графикон 52.1. Просечан број освојених бодова на по питањима на финалном тесту Е и К групе IV разред

Упоредјујући оцену испитаника из Српског језика са бројем бодова по свим питањима (Табела 53.1.) и укупним бројем бодова на финалном тесту, у *Е* групи су утврђене статистички значајне позитивне корелације оцене са бројем бодова на питањима 2, 6 и 10 и укупним бројем бодова ($p < 0,05$).

У *К* групи статистички је значајна позитивна корелација са оценом из Српског језика код питања 10 ($p < 0,01$).

Поређењем корелација у *Е* и *К* групи може се рећи да су виши нивои значајности корелација у *Е* него у *К* групи.

Корелација оцене из Српског језика и броја бодова на тесту	Експериментална група		Контролна група	
	г	р	г	р
Питање 1	0,013	0,886	0,061	0,505
Питање 2	0,221	0,015	0,119	0,127
Питање 3	0,046	0,617	0,120	0,190
Питање 4	0,020	0,830	0,090	0,331
Питање 5	0,138	0,133	0,132	0,151
Питање 6	0,210	0,021	0,106	0,247
Питање 7	0,125	0,175	0,147	0,110
Питање 8	0,076	0,409	0,143	0,118
Питање 9	0,099	0,283	0,132	0,150
Питање 10	0,243	0,007	0,264	0,004
Укупан број бодова	0,119	0,048	0,131	0,193

Табела 53.1. Корелација броја бодова на финалном тесту са оценом испитаника из Српског језика

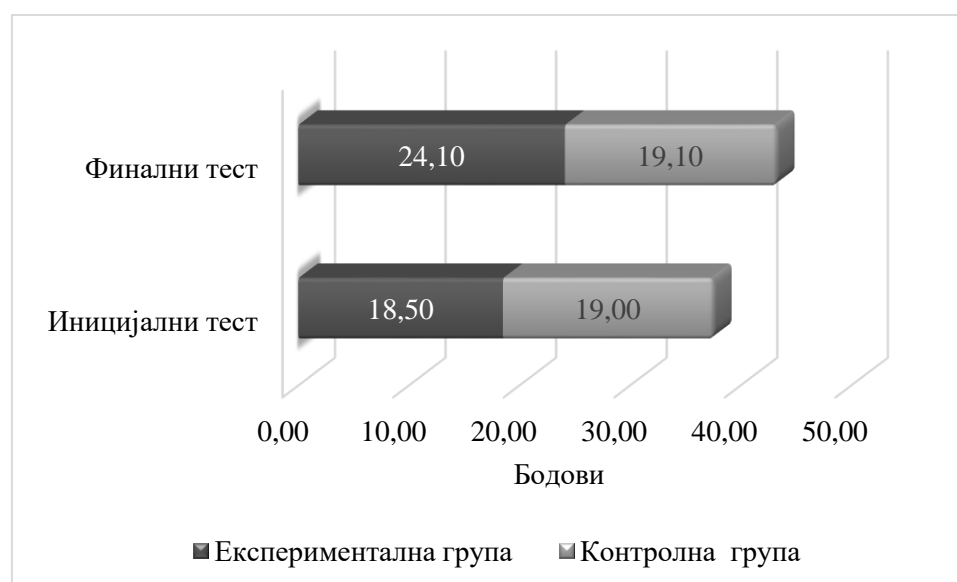
6.8. Упоредјување постигнућа испитаника *Е* и *К* групе на иницијалном и финалном тесту *IV* разред

Поређењем укупног броја бодова на иницијалном и финалном тесту Студентовим *t*-тестом зависних узорака утврђено је да је у *Е* групи дошло до статистички значајног повећања просечне вредности броја освојених бодова ($p < 0,001$), док у исто време у *К* групи није дошло до значајније промене у броју освојених бодова ($p > 0,05$). На основу

израчунатог Коеновог (Cohen) ета квадрата (0,95) можемо закључити да постоји веома велика разлика између резултата на иницијалном и финалном тесту у Е групи, док код К групе није забележена значајна разлика у постигнућу.

Табела 54.1. Просечан број бодова на иницијалном и финалном тесту код испитаника Е и К групе

Група	Иницијални тест			Финални тест			t-test	p
	X	SD	CV	X	SD	CV		
Експериментална	18,53	1,80	9,72	24,05	1,36	5,67	-7,692	0,000
Контролна	18,95	1,54	8,15	19,08	1,16	6,06	-0,327	0,751



Графикон 53.1. Просечан број бодова на иницијалном и финалном тесту код испитаника Е и К групе

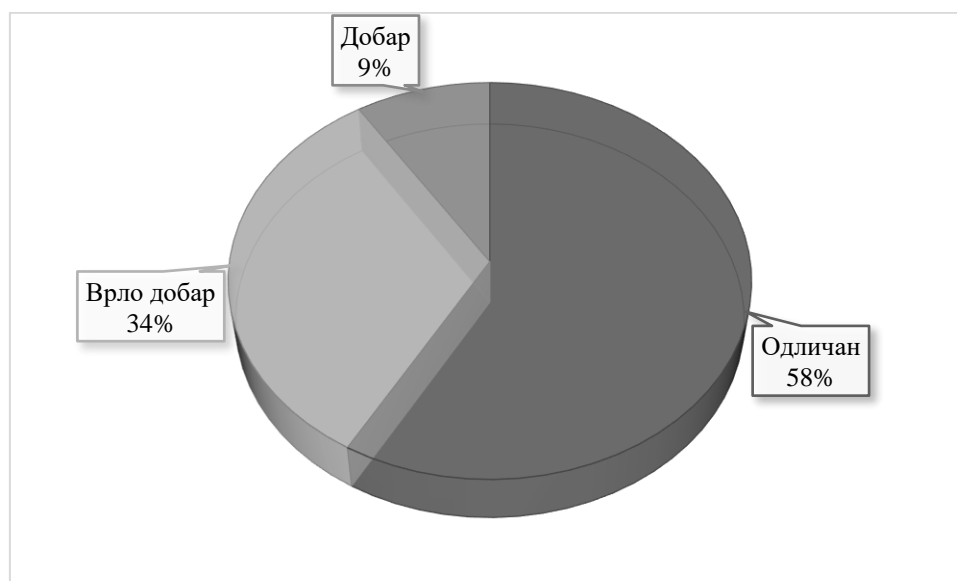
Значајан раст постигнућа испитаника Е групе може се приписати деловању експерименталног фактора, односно независне варијабле – индивидуализоване наставе, чија примена у обради прозних књижевних текстова условљава повећање мотивације за рад, подстиче мисаоно и емоционално ангажовање ученика и доприноси развоју њихових индивидуалних способности.

Овим смо у потпуности потврдили пету хипотезу истраживања да ће индивидуализована настава значајније допринети дубљем емоционалном доживљају и потпунијој рецепцији прозних дела.

Успех испитаника Е групе постигнут на финалном тесту и статистички значајна разлика у односу на испитанике К групе, препорука су за примену овог модела наставе у школи.

6.9. Упоредивање постигнућа испитаника IV разреда Е и К групе на иницијалном и финалном тесту у односу на успех

С обзиром на то да су, уопштено гледано, испитаници Е групе били успешнији од испитаника К групе, интересовало нас је ко је био најуспешнији: одлични, врло добри или добри ђаци, односно коме то индивидуализована настава највише помаже да потпуније разуме прозне књижевне врсте. Од 240 испитаника (графикон 54.1.), највећи број – (58%) је био са одличним успехом, што је у укупном скору више него врло добрих и добрих заједно - (43%). Учешће одличних је било статистички значајније од учешћа врло добрих и добрих ученика ($p < 0,001$).



Графикон 54.1. Структура испитаника IV разреда у односу на општи успех

И у Е и К групи значајно већи број испитаника је био са одличном успехом у односу на испитанике са врло добрим и добрим успехом ($p < 0,001$). Из табеле очекиваних распореда (табела 55.1.) утврђена је статистички значајна разлика у структури посматраних група у односу на успех ($p < 0,001$). Наиме, у обе групе је статистички значајније учешће одличних у односу на испитанике са врло добрим и добрим успехом ($p < 0,001$).

Табела 55.1. Структура испитаника IV разреда у односу на опити успех

Успех	Експериментална група		χ^2	р	Контролна група		χ^2	р
	Број испитаника	%			Број испитаника	%		
Одличан	71	56,67	48,05	0,000	69	57,50	39,35	0,000
Врло добар	40	34,17			38	31,67		
Добар	09	9,17			13	10,83		
Укупно	120	100			120	100		

- *Иницијално мерење*

Током иницијалног мерења користили смо ANOVA тест и следствене Post Hoc анализе. На иницијалном тесту у Е групи утврђено је да се постигнути број бодова статистички значајно разликовао између испитаника различитог успеха ($F=8,473$, $p<0,05$), с тим да су највеће постигнуће остварили испитаници са одличним успехом, статистички значајно веће у односу на испитанике са врло добрим ($p<0,001$) и добрим успехом ($p<0,05$). Испитаници са врло добрим успехом освојили су у просеку мањи број бодова у односу на испитанике са добрим успехом, али та разлика се може приписати случајном фактору и није значајна.

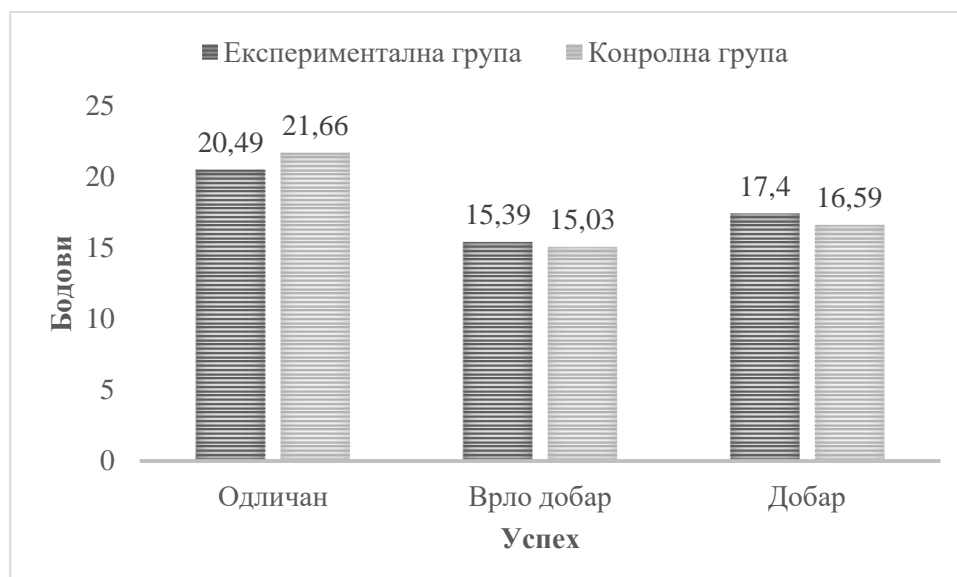
И у К групи се број бодова (постигнуће) статистички значајно разликовао у односу на успех испитаника ($F=16,549$, $p<0,001$). Post Hoc анализом утврђено је да су испитаници са одличним успехом остварили статистички значајно веће постигнуће у односу на испитанике са врло добрим ($p<0,001$), као и у односу на испитанике са добрим успехом ($p<0,001$), што је реално очекивано с обзиром на то да предходно знање значајно доприноси успеху у даљем раду. Испитаници са врло добрим успехом су постигли приближно исте резултате у односу на оне са добрим успехом, тако да можемо закључити да између ових група нема значајнијих разлика.

Овакви резултати нас упућују на закључак да настава која се реализује на класичан начин, без уважавања индивидуалних склоности и способности ученика, не доприноси развоју истих и не пружа довољно могућности за даље напредовање. Такав недостатак традиционалне наставе се успешно може превазићи адекватном применом индивидуализоване наставе.

Табела 56.1. Просечан број освојених бодова на иницијалном тесту у Е и К групи у односу на успех испитаника IV разред

Успех	Експериментална група			Контролна група			t-test	p
	X	SD	Cv	X	SD	Cv		
Одличан	20,49	1,96	9,56	21,66	1,23	5,68	-1,599	0,131
Врло добар	15,39	2,49	16,21	15,03	2,94	19,54	0,295	0,771
Добар	17,40	3,85	22,11	16,59	3,42	20,62	0,498	0,625

Поређењем броја бодова на иницијалном тесту испитаника Е и К групе утврђено је да су обе групе имале исти просечан број бодова, тако да можемо закључити да између група не постоји статистички значајна разлика у постигнућима на иницијалном тесту ($p=1,000$).



Графикон 56.1. Просечан број освојених бодова на иницијалном тесту у Е и К групи у односу на успех испитаника IV разред

- **Финално мерење**

Коришћењем ANOVA анализе и следственим Post Hoc тестовима на финалном тесту, у Е групи је утврђено да се број бодова статистички значајно разликовао између испитаника различитог успеха ($F=5,931$, $p<0,01$), с тим да су највеће постигнуће остварили испитаници са одличним успехом, веће у односу на испитанике са врло добрим и добрим успехом ($p<0,01$). Међу испитаницима са врло добрим и добрим успехом није

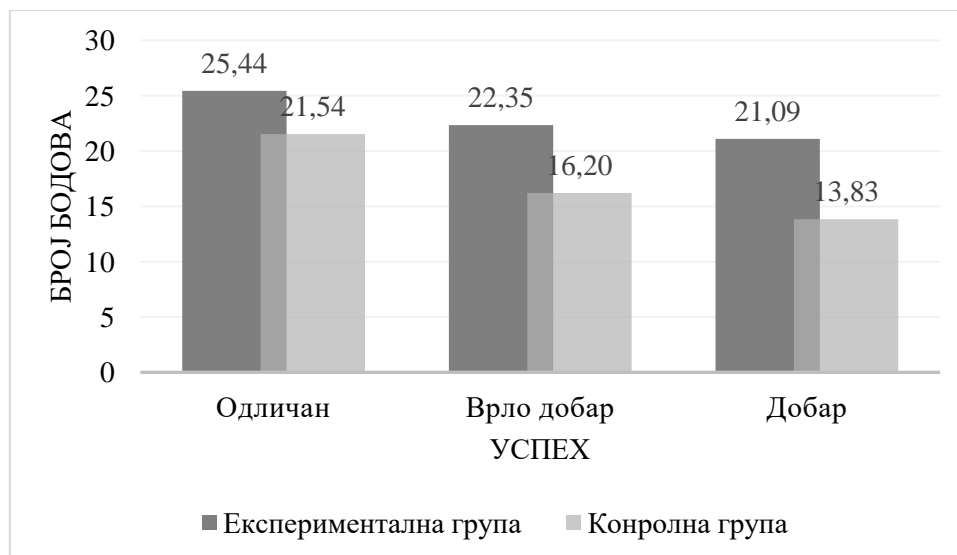
било статистички значајне разлике иако су испитаници са врло добрим успехом постигли боље резултате на финалном тесту. Према томе, обрада прозних књижевних текстова према моделованим припремама, иницирала је боље резултате испитаника експерименталне групе посматрано у целини, али и у односу на општи успех, будући да су све три категорије ученика (одлични, врло добри и добри) остварили далеко боље резултате на финалном тесту од испитаника контролне групе.

У К групи је разлика међу групама у односу на успех још израженија ($F=27,100$, $p<0,001$). Post Hoc анализом утврђена је статистички значајна разлика међу испитаницима са одличним успехом чија су постигнућа значајно већа у односу на испитанике са врло добрим и добрим успехом ($p<0,001$). Међу испитаницима са врло добрим и добрим успехом није било значајне разлике у постигнућима. То показује да традиционална настава не омогућује слабијим ученицима да у границама својих могућности постижу максимум.

Анализом броја бодова на иницијалном и финалном тесту Студентовим т-тестом зависних узорака (табела 56.1. и 57.1) утврђено је да су у Е групи статистички значајно повећана просечна постигнућа испитаника са одличним и врло добрим успехом ($p<0,001$), док су код испитаника са добрим успехом постигнућа нешто мања, али ипак значајна у односу на иницијални тест ($p<0,05$). У К групи није уочена статистички значајна промена броја освојених бодова на финалном тесту у односу на иницијални тест. Код испитаника са добрим успехом забележен је пад постигнућа, док је благи пораст постигнућа забележен код испитаника са врло добрим успехом, који су у оваквом окружењу имали позитивну мотивациону климу да докажу да могу боље.

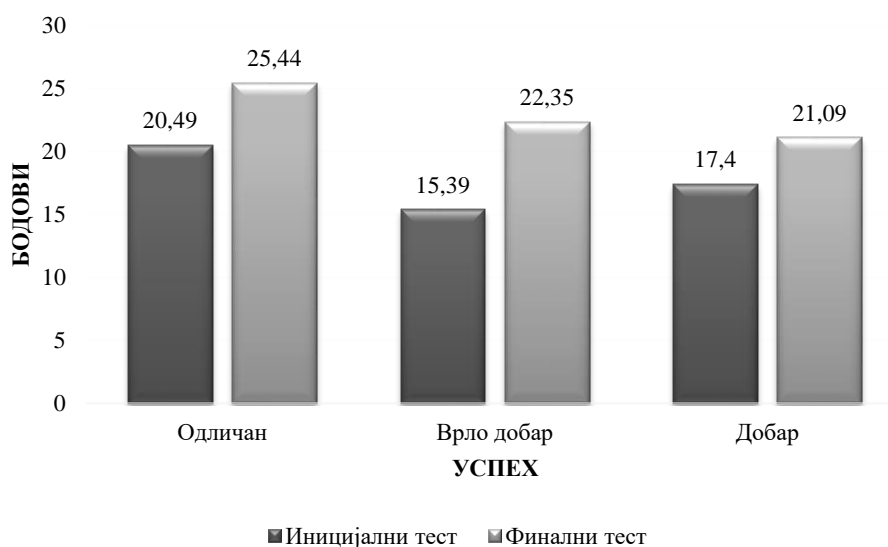
Табела 57.1. Просечан број освојених бодова на финалном тесту у Е и К групи у односу на успех испитаника IV разред

Успех	Експериментална група			Контролна група			t-test	p
	X	SD	Cv	X	SD	Cv		
Одличан	25,44	1,92	7,54	21,54	1,85	8,58	6,982	0,000
Врло добар	22,35	2,65	11,86	16,20	2,28	14,08	5,719	0,000
Добар	21,09	3,83	18,14	13,83	2,94	21,26	4,796	0,000

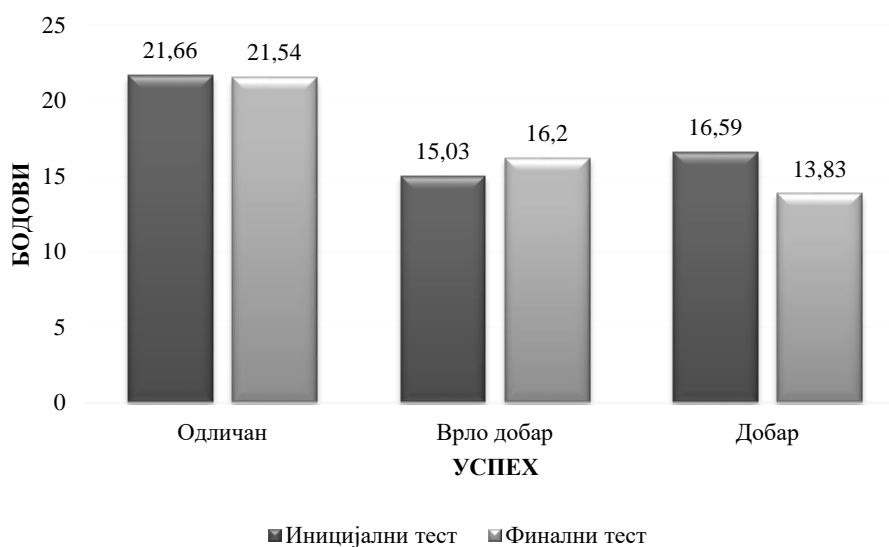


Графикон 57.1. Просечан број освојених бодова на финалном тесту у Е и К групи у односу на успех испитаника IV разред

Када се изврши упоредна анализа постигнутих резултата Е и К групе на иницијалном и финалном тесту (графикон 58.1. и 58.2.), може се уочити да су најбоље постигнуће имали испитаници Е групе са одличним и врло добрим успехом, при чему су ученици са врло добрим успехом повећали број освојених бодова за готово 50% на финалном тесту у односу на иницијални тест. То показује да обрада прозних текстова применом индивидуализоване наставе веома погодује овој категорији ученика, будући да је њихова мотивација за рад на високом нивоу, што потврђују и добијени резултати. Интересантно је да су пад постигнућа на финалном тесту у односу на иницијални тест имали ученици К групе са добрим успехом, што још једном показује да класичан начин обраде прозних књижевних дела, без уважавања индивидуалних разлика и способности сваког појединачног ученика, не погодује слабијим ученицима и не поспешује њихово напредовање и развој.



Графикон 58.1. Упоредни преглед постигнућа Е групе у односу на успех IV разред



Графикон 58.2. Упоредни преглед постигнућа К групе у односу на успех IV разреда

Студентовим т-тестом независних узорака утврђене су статистички значајно веће просечне вредности броја освојених бодова на финалном тесту на питањима у Е у односу на К групу ($p < 0,05$).

6.10. Упоређивање постигнућа испитаника IV разреда Е и К групе на иницијалном и финалном тесту у односу на пол

Утврђене су статистички значајне разлике (табела 58.1.) у просечном броју освојених бодова између полова у К-групи на иницијалном ($p < 0,001$), као и на финалном тесту ($p < 0,05$). На основу добијених вредности можемо закључити да су девојчице постигле значајно боље резултате у К групи на иницијалном као и на финалном тесту. Код Е групе ове разлике нису значајне иако су и у овој групи девојчице биле боље на оба теста. Сматрамо да је то последица дејства случајних фактора.

Табела 58.1. Просечан број освојених бодова на иницијалном и финалном тесту у односу на пол

Група	Тест	Женски пол			Мушки пол			t-тест	p
		X	SD	Cv	X	SD	Cv		
Експериментална	Иницијални	20,27	2,45	12,07	18,67	2,74	14,65	-	0,184
	Финални							1,381	
		23,72	3,08	13,00	22,95	1,68	7,32	-	0,497
								0,697	
Контролна	Иницијални	20,73	2,94	14,20	17,30	2,23	12,91	-	0,009
	Финални							2,931	
		18,57	1,86	10,03	16,61	0,93	5,62	-	0,011
								2,979	

7. ЗАКЉУЧАК

Индивидуализована настава, као један од иновативних модела наставног рада који подразумева прилагођавање наставних садржаја, метода, средстава и облика рада индивидуалним могућностима сваког појединачног ученика, у многome може допринети подизању квалитета васпитно-образовног рада и успешној реализацији програмом предвиђених циљева и задатака. Овај модел наставе може наћи примену у готово свим наставним предметима, укључујући и наставу матерњег језика. Искуства непосредне наставне праксе показују да се ученици веома често сусрећу са проблемом правилне рецепције прозних књижевних текстова, те се намеће потреба за применом таквих модела рада који ће обраду ових књижевних дела учинити пријемчивијом, интересантнијом и на крају ефикасном. Сваки читалац доживљава књижевноуметничко остварење на себи својствен начин, разуме поруке и идеје у складу са својим сензибилитетом и менталном способношћу. Прилагођавање садржаја прозног текста индивидуалном склопу личности сваког ученика понаособ, резултира успешном рецепцијом и реализацијом постављених васпитно-образовних задатака. Према томе, индивидуализована настава може бити веома добро решење у отклањању проблема рецепције прозних књижевних текстова у млађим разредима основне школе. Да би овакво мишљење било и научно поткрепљено, спроведено је истраживање међу ученицима трећег и четвртог разреда основне школе.

Први део истраживачког пројекта односио се на рецепцију прозних књижевних текстова у млађим разредима основне школе (трећи и четврти разред). Тиме смо желели да проверимо да ли постоји заинтересованост деце за читање и истраживање прозних књижевних дела, као и који су најчешћи проблеми са којима се ученици овог узраста срећу у погледу разумевања и емоционалног доживљавања ових остварења. Након реализације експерименталног програма и мерења на крају, анализом добијених података дошло се до следећих закључака:

7.1. Ставови и мишљења ученика о рецепцији прозних књижевних текстова

- Ставови ученика трећег и четвртог разреда показују да постоји велико интересовање ученика овог узраста за читање и проучавање прозних књижевних текстова. Добијени подаци показују, такође, да постоји јака веза између интересовања за прозне текстове и оцене коју ученици имају из предмета Српски језик. Дакле, ученици који имају оцену 5 из овог предмета, потпуније разумеју и емоционално доживљавају прозна књижевна дела. Насупрот њима, слабији ученици, у недостатку адекватних предзнања када су овакви текстови у питању, имају потешкоће у рецепцији што условљава и пад интересовања, па чак и одбојност према овој врсти књижевности.
- Опредељивањем за једну од понуђених прозних књижевних врста, ученици су исказали свој став да су им омиљене прозне врсте бајка и роман (ученици трећег разреда су одабрали бајку, а ученици четвртог разреда роман), што је донекле и очекивано. На узрасту трећег разреда, ученике још увек највише интересују фантастични ликови и догађаји, док ученици четвртог разреда показују веће интересовање за догађаје и ликове који су ближи реалном и могућем. Међутим, забрињавајућа је чињеница да се ученици оба разреда нису определили за чак три прозне врсте (мит, легенда и новела). Стога сматрамо да би другачија организација наставе, а пре свега примена индивидуализоване наставе у обради ових врста, допринела подизању степена интересовања ученика за њихово читање и тумачење.
- Када су у питању романи, ученици трећег и четвртог разреда највише уживају у авантурама главних јунака, басне воле да читају зато што су занимљиве и поучне, а шалјиве приче јер су веома смешне и занимљиве. Такође, већина испитаника сматра да им поуке у баснама веома помажу у животу, што је у складу са оценом коју имају из предмета Српски језик.
- Ученицима трећег разреда највећи проблем приликом читања и тумачења прозних текстова представљају неизвесне и замршене ситуације у којима се налазе ликови, док су се ученици четвртог разреда изјаснили да им непознате речи и изрази у великој мери отежавају рецепцију ових текстова. То се нарочито односи на дела народне књижевности која су засићена речима и изразима народног гово-

ра. Овакве речи се, услед превелике временске дистанце, готово уопште не користе у савременом говору. Све то додатно отежава разумевање и емоционални доживљај поменутих текстова.

- Највећи број ученика трећег и четвртог разреда сматра да би им детаљније објашњење ликова и појава од стране наставника највише помогло да потпуније доживе и разумеју прозне књижевне текстове. То указује на постојеће стање у настави, где су ученици најчешће навикнути да од наставника добијају готова знања, уместо да самосталним мисаоним и емоционалним ангажовањем дођу до њих. Нешто мањи број испитаника сматра да тумачење дела у складу са могућностима сваког ученика може олакшати рецепцију прозних текстова и допринети повећању интересовања за њихово читање и проучавање.

Из свега наведеног можемо закључити да код ученика трећег и четвртог разреда основне школе постоји велико интересовање за читање прозних књижевних текстова (нарочито бајки и романа), али да, такође, постоје и одређени проблеми у рецепцији ових дела, што умањује њихово разумевање и емоционални доживљај.

7.2. Ефекти примене индивидуализоване наставе у обради прозних текстова

У оквиру првог дела истраживања проверавали смо каква је рецепција прозних текстова на узрасту трећег и четвртог разреда основне школе. Добијени резултати указали су на потребу спровођења експерименталног програма који је подразумевао увођење индивидуализоване наставе као експерименталног фактора. Иницијалним и финалним мерењем у експерименталној и контролној групи утврђено је следеће:

- И у трећем и у четвртог разреду, испитаници Е групе освојили су већи просечан број бодова у односу на испитанике К групе на финалном тесту. Док је у Е групи дошло до статистички значајног повећања просечне вредности укупног броја бодова на финалном у односу на иницијални тест, у К групи догодило се статистички значајно смањење укупног броја бодова. Треба напоменути да су групе након иницијалног мерења биле готово уједначене. Овим је потврђена наша прва хипотеза да *постоје*

статистички значајне разлике у погледу нивоа рецепције прозних књижевних текстова између ученика који поменуте текстове обрађују применом индивидуализоване наставе и ученика који их обрађују на традиционалан начин.

- Примена индивидуализоване наставе у обради прозних текстова, допринела је да слабији ученици постигну боље резултате и остваре значајан напредак. Код испитаника трећег разреда који су припадали Е групи, примећено је позитивно напредовање ученика са добрим, а код испитаника четвртог разреда, ученика са врло добрим успехом, који су постигли статистички значајно боље резултате на финалном у односу на иницијални тест. Тиме је потврђена друга хипотеза да *ће ученици остварити напредак у рецепцији прозних књижевних текстова у односу на општи успех на финалном тестирању након примене експерименталног програма.*
- Такође, испитаници Е групе оба разреда остварили су боље резултате на финалном мерењу у односу на оцену коју имају из предмета Српски језик. Индивидуализована настава посебно погодује слабијим ученицима јер се темељи на прилагођавању садржаја, метода и облика рада њиховим појединачним могућностима. Према томе, потврђена је и трећа хипотеза да *ће ученици остварити напредак у рецепцији прозних књижевних текстова у односу на оцену из Српског језика на финалном тестирању након примене експерименталног програма.*
- Обрада прозних књижевних дела применом индивидуализоване наставе показала се веома ефикасном. Испитаници Е групе и у трећем и у четвртном разреду постигли су знатно боље резултате на финалним у односу на иницијалне тестове. Можемо констатовати да овај модел наставе знатно повећава мотивацију за рад, постиче мисаоно и емоционално ангажовање ученика и доприноси да свако напредује у складу са својим способностима. Дакле, потврђена је и наша четврта хипотеза да *ће ученици који су прозна књижевна дела обрађивали применом индивидуализоване наставе остварити боље резултате на финалним тестовима у односу на резултате иницијалног тестирања.*
- На основу свега напред наведеног можемо закључити, да индивидуализована настава може у многоме олакшати рецепцију прозних књижевних дела, а нарочито слабијим ученицима који, радећи по моделу традиционалне наставе, немају прилику да испоље своје индивидуалне способности и интересовања. Применом овог модела наставе, ученицима се омогућује да *потпуније разумеју и дубље емоционално доживе прозна књижевна дела*, чиме се потврђује и наша последња хипотеза.

8. КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Anderson, ML. (2002): *Reforming Science Teaching: What Research says about Inquiry*, Journal of Science Teacher Education, 13(1): 1/12;
2. Andrilović, V., Čudina, M. (1985): *Psihologija učenja i nastave*, Zagreb, Školska knjiga;
3. Андрић, М. (2002): *Методички прилози књижевноуметничком делу*, 2. књига, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
4. Антонијевић, Д. (1991): *Значење српских бајки*, Београд, САНУ;
5. Арсић, М. (2000): *Како унапређивати наставу*, Крушевац, Виша школа за образовање васпитача;
6. Бајић, Љ. (1994): *Методички приступ збирци приповедне прозе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
7. Бајић, Љ. (2004): *Одабране наставне интерпретације*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
8. Баковљевић, М. (1970): *О активној и креативној настави*, Пожаревац, Просвета;
9. Баковљевић, М. (1983): *Суштина и претпоставке мисаоне активизације ученика*, Београд, Просвета;
10. Баковљевић, М. (1985): *Индивидуализација васпитно-образовног рада у школи*, Београд, ИГРО Нова просвета;
11. Банђур, Б., Поткоњак, Н. (1996): *Педагошка истраживања у школи*, Београд, Учитељски факултет;
12. Банђур, Б., Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије;
13. Baert, G., Galton, M., Honeth, P., Svirine, J. M. & Thurler, M. (2002): *Inovacije u osnovnom obrazovanju*, Zagreb, Školske novine;
14. Бетелхајм, Б. (1979): *Значење бајки*, Београд;
15. Brlić Mažuranić, I. (1993): *Vasne i bajke*, Zagreb, Konzor;
16. Bruner, J. (2001): *Kultura obrazovanja*, Zagreb, Eduka;
17. Wellek, R., Warren, A. (2004): *Theory of literature*, Beograd, Utopija;
18. Vigotski, L. (1977): *Mišljenje i govor*, Beograd, Nolit;
19. Вилотијевић, М. (2008): *Дидактика I - предмет дидактике*, Београд, Школска књига;
20. Вилотијевић, М. (1988): *Врсте наставе*, Београд, Учитељски факултет;

21. Вилотијевић, М. (2008): *Променама до ефикасније школе будућности-нова парадигма за организацију будуће школе*, Београд, Српска академија образовања;
22. Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2008): *Иновације у настави*, Врање, Учитељски факултет;
23. Вилотијевић, М. (2000): *Дидактика 2 – дидактичке теорије и теорије учења*, Београд, Научна књига - Учитељски факултет;
24. Вилотијевић, М., Смиљковић, С., Јањић, М., Стошић, Б. (2008): *Индивидуализована настава српског језика*, Врање, Учитељски факултет;
25. Влаховић, Б. (2001): *Путеви иновација у образовању*, Београд, Стручна књига-Едука;
26. Вујаклија, М. (1991): *Лексикон страних речи и израза*, Београд, Просвета;
27. Vukasović, A. (1974): *Rešavanje problema kao odgojni zadatak*, Zagreb, Pedagoški rad;
28. Vukasović, A. (1976): *Intelektualni odgoj*, Zagreb, Izdavački zavod jugoslovenske akademije;
29. Вученов, Н. (1971): *Основна питања организовања и извођења ефективне школске наставе и учења*, Београд, Завод за издавање уџбеника СР Србије;
30. Гајић, О. (2007): *Прилози методици васпитно-образовног рада*, Нови Сад, Филозофски факултет (одсек за педагогију);
31. Garrett, H. E. (1959): *Statistics in Psychology and Education*, New York, Longmans;
32. Георгијевски, Х. (2001): *Српски роман за децу и младе-поетичка питања*, Детињство, бр. 1-2, Нови Сад;
33. Глејзер, Г. Д. (1996): *Циљеви општег образовања у савременом свету*, зборник Иновације и традиција у образовању, Београд-Москва, Заједница учитељских факултета Србије-Руска академија наука;
34. Гојков, Г., Круљ, Р., Кундачина, М. (1999): *Лексикон педагошке методологије*, Вршац, Виша школа за образовање васпитача;
35. Гордон, Т. (1998): *Како бити успешан наставник*, Београд, Креативни центар;
36. Давидов, В. Г. (1999): *Активност ученика у настави у часопису Образовање-теорија и пракса*, Москва-Београд, Руска академија образовања-Заједница учитељских факултета Србије;
37. Денић, С. (2007): *Књижевност-избор књижевних и књижевно-научних текстова*, Врање, Учитељски факултет у Врању;
38. Денић, С. (2014): *Књижевност за децу-крила за зачарани лет*, Врање-Нови Сад, Учитељски факултет у Врању-Змајеве дечје игре;
39. Дешић, М. (1995): *Лингвометодички текстови у књизи Методичка настава српског језика – избор текстова*, Београд, Учитељски факултет;

40. Димитријевић, Р. (1962): *Основи теорије писмености*, Београд, Савремена школа;
41. Димитријевић, Р. (1977): *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика 2*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
42. Dottrens, R. (1962): *Individualizovana nastava*, Сарајево, Veselin Masleša;
43. Ђорђевић, Б. (1998): *Даровити ученици и (не)успех*, Заједница учитељских факултета Србије;
44. Ђорђевић, Ј. (2009): *Индивидуализација и иновирање наставе и учења у школи 21. века*, Нови Сад, Педагошка стварност 7-8;
45. Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава – организација и облици*, Београд, Научна књига;
46. Ђорђевић, Ј. (1996): *Иновације у настави*, Београд, Просвета;
47. Ђорђевић, Ј. (2012): *Схватања о педагошким иновацијама-теорија и пракса*, Београд, Српска академија образовања;
48. Ђорђевић, М. (1985): *Индивидуализација васпитно-образовног рада у школи*, Београд, Нова просвета;
49. Ђукић, М. (1995) *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*, Нови Сад, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, одсек за педагогију;
50. Ђурић, Ђ. (2009): *Компетенције наставника и квалитет образовања ученика*, Београд, Будућа школа 2, Зборник радова;
51. Ерцег, В. (1979): *Наставник у савременој настави*, Сарајево-Београд, Свјетлост-Завод за уџбенике;
52. Живковић, Д. (1975): *Теорија књижевности са теоријом писмености*, Београд-Сарајево, Научна књига-Свјетлост;
53. Живковић, Д. (1994): *Европски оквири српске књижевности*, Београд, Просвета;
54. Živković, D. (1961): *Тумачење књижевног дела*, Загреб, Umjetnost riječi br. 1;
55. Жлебник, Л. (1983): *Опита историја школства и педагошких идеја*, Београд, Просветни преглед;
56. Зорић, Д., Милинковић, М. (2002): *Књижевна разматрања*, Ужице, Учитељски факултет;
57. Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001): *Активно учење 2*, Београд, Институт за педагошка истраживања;
58. Игњатовић, Д. М. (2003): *Књижевна критика и тумачење књижевног дела*, Београд, Књижевно друштво просветних радника Србије;

59. Илић, М. (1998): *Настава различитих нивоа сложености*, Београд, Учитељски факултет;
60. Илић, П. (1997): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, Методика наставе*, Нови Сад, Змај;
61. Илић, П. (1991): *Настава српскохрватског језика и књижевности пред изазовима времена*, Нови Сад, Дневник;
62. Ингарден, Р. (1971): *О сазнавању књижевног уметничког дела*, Београд, Српска књижевна задруга;
63. Ингарден, Р. (1975): *Доживљај, уметничко дело, вредност*, Београд, Научна књига;
64. Јанковић, В. (1996): *Митови и легенде*, Београд, Српска књижевна задруга;
65. Јанковић, П. (1998): *Учитель као персонализујући фактор наставне индивидуализације и диференцијације, Особине ученика и модели диференциране наставе-чиниоци ефикасности основног образовања*, Сомбор, Учитељски факултет;
66. Jensen, E. (2003): *Super nastava, Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*, Zagreb, Eduka;
67. Јовановић, А. (1984): *Како предавати књижевност*, Београд, Завод за издавање уџбеника;
68. Јовић, Н., Кувелјић, Д. (2005): *Како стварати пријатну атмосферу за учење*, Београд, Креативни центар;
69. Јукић, С. (1994): *Занемарена индивидуализација наставног рада*, Зборник 10, Нови Сад, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију;
70. Јуришевић, М. (2006): *Učna motivacija in razlike med učenci*, Ljubljana, Pedagoška fakulteta;
71. *Ка савременој настави српског језика и књижевности* (2004), зборник радова Друштва за српски језик и књижевност Србије, Београд;
72. Kajzer, V. (1973): *Jezičko umetničko delo*, Beograd, Nolit;
73. Кнежевић, Б. (1980): *Обрада литерарно-умјетничког штива у основној школи*, Мостар, Школа данас бр. 3;
74. Квашчев, Р. (1977): *Како развити стваралачке способности*, Београд, Београдски издавачко-графички завод;
75. Константиновић, З. (1971): *О сазнавању књижевног уметничког дела*, Београд, Српска књижевна задруга;
76. Коменски, Ј. А. (1997): *Велика дидактика*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;

77. Круљ, Р., Стојановић, С., Круљ-Драшковић Ј. (2007): *Увод у методологију педагошких истраживања са статистиком*, Врање, Учитељски факултет у Врању;
78. Кундачина, М., Банђур, М. (2004): *Акционо истраживање у школи*, Ужице, Учитељски факултет;
79. Kurnik, Z., Varošaneć, S. (2004): *Individualizacija*, Zagreb, Matematika i škola;
80. Лазаревић, В. (2005): *Индивидуализована настава*, Образовна технологија бр. 2;
81. Lake, K. (1994): *Integrated curriculum, School improvement reserch series*, Northwest Regional Educational Laboratory, Portland;
82. Landi, G. K. (2007): *Zainteresujte đake za učenje*, Beograd, Kreativni centar;
83. Лекић, Ђ. (1980): *Методологија педагошког истраживања и стваралаштва*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
84. Лити, М. (1994): *Европска народна бајка*, Београд, Орбис;
85. Lotman, J. M. (1976): *Struktura umetničkog teksta*, Beograd, Nolit;
86. Малићевић, А. (2014): *Проблемска настава граматике у млађим разредима основне школе*, докторска теза;
87. Мандић, П., Гајановић, Н. (1991): *Психологија у служби учења и наставе*, Лукавац, Графокомерц Туњић;
88. Мандић, П. (1977): *Иновације у настави и њихов педагошки значај*, Сарајево, Завод за издавање уџбеника;
89. Мандић, П. (1987): *Иновације у настави*, Сарајево, Свјетлост;
90. Мара, Ђ. (1995): *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*, Нови Сад, Филозофски факултет;
91. Мара, Ђ. (2003): *Дидактичке иновације као изазов и избор*, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине;
92. Маринковић, С. (1995): *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд, Креативни центар;
93. Марић, Д. (1973): *Врсте наставе*, Београд, Завод за основно васпитање и образовање наставника СР Србије;
94. Марицки, Д. (1978): *Теорија рецепције у науци о књижевности*, Београд, Нолит;
95. Марјановић, А., Ивановић, Р., Јанковић, С., Гашић-Павишић, С. (1990): *Дечје језичке игре*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, Сарајево, Светлост;
96. Марјановић, В. (2000): *Књижевност за децу и младе*, Београд;
97. Markovac, J. (1970): *Nastava i individualne razlike učenika*, Zagreb, Školska knjiga;
98. Марковић, М. (2005): *Индивидуализована настава*, Образовна технологија бр. 2;

99. Марковић, С. М. (1999): *Типологија романа за децу у књизи Звездано јато* (43-44), Драгутин Огњановић, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
100. Matijević, M. (1995): *Mentorska nastava u osnovnoj školi*, Zagreb, Filozofski fakultet u Zagrebu;
101. Matijević, M., Radovanović, D. (2011): *Nastava usmjerena na učenika*, Zagreb, Školske novine;
102. Матић, Р. (1973): *Индивидуализирана настава и активирање ученика*, Педагошки рад 9-10;
103. *Metodički pristup književnoumetničkom tekstu-pripovijetka*, (1973): (glavni redaktor dr Dragutin Rosandić), Sarajevo, Veselin Masleša;
104. *Metodički pristup književnoumetničkom tekstu-roman*, (1973): (glavni redaktor dr Dragutin Rosandić), Sarajevo, Veselin Masleša;
105. Мијановић, Н. (2009): *Индивидуализована настава као основна дидактичка парадигма школе будућности*, у: Будућа школа (зборник радова 2), Београд, Српска академија образовања;
106. Милатовић, В. (1991): *Методика наставе српскохрватског језика у књизи Ђ. Лекић, Методика разредне наставе*, Београд, Нова просвета;
107. Милатовић, В. (2008): *Настава српског језика и књижевности у трећем разреду основне школе-приручник за наставнике*, Београд, Завод за уџбенике;
108. Милатовић, В. (2011): *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, прир. Зорица Цветановић, Валерија Јанићијевић, Вишња Мићић, Београд, Учитељски факултет;
109. Миленковић, С. (2007): *Дете и књига*, Сремска Митровица, Висока школа струковних студија за образовање васпитача;
110. Милинковић, М. (2012): *Бајковите форме у књижевности за децу и младе*, Ужице, Учитељски факултет у Ужицу;
111. Милинковић, М. (2007): *Проучавање књижевног дела у настави, идеје и ликови*, Зборник радова 8, Ужице, Учитељски факултет;
112. Милијевић, С. (1999): *Иновирање наставе природе и друштва*, Бања Лука, Глас српски;
113. Милосављевић, П. (1985): *Методологија проучавања књижевности*, Нови Сад, Просвета;
114. Милошевић-Ђорђевић, Н. (1997): *Прозни облици српске народне књижевности и мале фолклорне форме*, Београд;

115. Митић, В. (1999): *Психолошки чиниоци прихватања иновација у настави*, Нови Сад, Будућност;
116. Могу, Ф. (1959): *Индивидуализована настава и групни рад*, Београд;
117. Мркаљ, З. (2008): *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Београд, Друштво за српски језик и књижевност Србије;
118. Муџић, В. (1962): *Dodatni odgojni rad u osnovnoj školi*, Zagreb;
119. Науман, Н. (1978): *Књижевност и проблеми њене рецепције*, у књизи: *Теорија рецепције у науци о књижевности*, приредила Д. Марицки, Београд, Нолит;
120. Николић, М. (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
121. Николић, М. (1975): *Књижевно дело у наставној пракси*, Београд, Научна књига;
122. Обрадовић, М. (2005): *Реалистичност бајки*, Школски час српског језика и књижевности бр. 1;
123. *Образовање и усавршавање наставника, облици и модели*, Учитељски факултет у Ужицу, Ужице, 2008;
124. Огњановић, Д., Цветановић, В. (1984): *Дечја планета-читанка за студенте педагошких академија*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
125. Олујић, Г. (1982): *Поетика бајке у књизи Дечја књижевност у књижевној критици (18-24)*, Воја Марјановић, Београд, Савремена администрација;
126. Павловић, М. (2008): *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела*, Београд, Завод за уџбенике;
127. Палекчић, М. (1985): *Унутрашња мотивација и школско учење*, Београд-Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства-Свјетлост;
128. Петровић, Т. (2008): *Историја српске књижевности за децу*, Нови Сад, Змајеве дечје игре;
129. Петровић, Т. (2005): *Књижевност за децу, теорија*, Сомбор, Учитељски факултет;
130. Петровић, Т. (2011): *Дете читалац*, Детињство бр. 1;
131. Пијаже, Ж. (1977): *Психологија интелигенције*, Београд, Нолит;
132. Пијаже, Ж. (1990): *Учење и развој (когнитивни развој детета)*, Савез друштава психолога Србије;
133. Половина, Н., Павловић, Ј. (2010): *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*, Београд, Институт за педагошка истраживања;
134. Poljak, V. (1984): *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga;

135. Поткоњак, Н., Шимлеша, П. (1989): *Педагошка енциклопедија*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
136. Поткоњак, Н., Бранковић, Д., Сузић, Н., Илић, М. (2013): *Васпитни рад школе и наставника*, Београд, Српска академија образовања;
137. *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног васпитања и образовања* (2006), Београд, Просветни преглед;
138. *Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* (2006), Београд, Просветни преглед;
139. Продановић, Т., Лекић, Ђ., Дамјановић, В., Стефановић, В. (1972): *Истраживање у настави, методолошки приручник за школе и наставнике*, Нови Сад, Раднички универзитет „Радивој Ћирпанов“;
140. Продановић, Т., Ничковић, Р. (1985): *Дидактика*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
141. *Просветни гласник*, Београд, 18.02.2005. године LIV бр. 1;
142. Радоњић, С. (1966): *Мерење способности учења*, Зборник Филозофског Факултета, књига IX-2;
143. Ратковић, М. (2003): *Наставник у реформи школе*, Каирос, Сремски Карловци;
144. Rogers, E. (1983): *Diffusion of Instruction*, Boston;
145. Rogers, E., Shomaker, R. (1971): *Cominication of Inovations*, Ann Srbor, Free Press of Glencoe, New York;
146. Rosandić, D. (1976): *Književnost u osnovnoj školi*, Školska knjiga, Zagreb;
147. Rosandić, D. (2005): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb;
148. Росандић, Д. (1980): *Проблемска, стваралачка и изборна настава књижевности*, ИГКРО „Светлост“, Сарајево Завод за уџбенике;
149. Росић, Т. (2007): *Српске народне бајке*, антологија, Предговор, Београд, Српска школа;
150. *Савремени токови у образовању наставника*, зборник радова са међународног научног скупа, Врање, 2003;
151. Смиљковић, С. (2002): *Настава српског језика и књижевности I*, Врање, Учитељски факултет;
152. Смиљковић, С. (2006): *Ауторска бајка*, Врање, Учитељски факултет у Врању;
153. Смиљковић, С., Милинковић, М. (2010): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање, Учитељски факултет, Ужице, Учитељски факултет;

154. Смиљковић, С., Стојановић, Б. (2011): *Компаративни приступ методици матерњег језика и књижевности*, Врање, Учитељски факултет;
155. Смиљковић, С., Цветановић, З. (2016): *Даровити за говорење и писање у млађим разредима основне школе*, Врање, Учитељски факултет у Врању;
156. Solar, M. (2005): *Teorija književnosti*, Zagreb, Školska knjiga;
157. Solar, M. (1974): *Ideja i priča, Aspekt teorije proze*, Zagreb, Liber;
158. Станојловић, С. (1999): *Радионице као оквир за активно учење*, у Н. Сузић, П. Стојановић, М. Илић, Д. Бранковић, С. Милијевић, Д. Крнета, С. Станојловић, П. Ђаковић, М. Бањац, Ж. Грбић, *Интерактивно учење*, Бањалука, Министарство просвјете Републике Српске;
159. Стевановић, Б. (1967): *Педагошка психологија*, Београд, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије;
160. Стевановић, М. (1982): *Методички приручник за наставу српскохрватског језика и књижевности у основној школи*, Горњи Милановац, Дечје новине;
161. Стевановић, М. (1986): *Оспособљавање ученика за самосталну интерпретацију књижевних текстова*, Горњи Милановац, Дечје новине;
162. Стевановић, М. (2000): *Модели креативне наставе*, Тузла, R&S;
163. Stevanović, M. (2003): *Didaktika*, Rijeka, Digital point;
164. Стојановић, Б. (2007): *Интерпретација бајке у млађим разредима основне школе*, Врање, Учитељски факултет у Врању;
165. Стојановић, Б. (2009): *Савремени приступ народној књижевности у млађим разредима основне школе*, докторска теза;
166. Стојановић, Б. (2015): *Вредности народне књижевности у настави-теоријски и методички приступ*, Врање, Учитељски факултет у Врању;
167. Стојшин, В. (1985): *Утицај бајке на развој маште ученика млађих разреда основне школе*, Горњи Милановац, Школски час бр. 3;
168. Сузић, Н. (1999): *Како мотивисати ученике*, Српско Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства;
169. Тасић-Митић, И. (2014): *Обрада прозних књижевних текстова применом индивидуализоване наставе*, Врање, Годишњак Учитељског факултета у Врању;
170. Тасић-Митић, И. (2013): *Улога бајке као књижевне врсте у формирању психо-социјалних модела понашања ученика*, Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста, тематски зборник, Врање, Учитељски факултет;

171. Тасић, И. (2010): *Мотивисање ученика за читање, слушање и доживљавање књижевних дела*, Београд, Методичка пракса бр.1.;
172. Годоров, Н. (2006): *Ученици и бајке*, Сомбор, Педагошки факултет;
173. Тартаља, И. (2003): *Теорија књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
174. Требјешанин, Б. (1987): *О односу унутрашње и спољашње мотивације*, Психологија бр. 1-2;
175. Требјешанин, Б., Шефер, Ј. (1991): *Мотивација ученика*, Учитељ у пракси, Београд, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања Србије;
176. Ћатић, Р. (2003): *Основи дидактике*, Зеница, Педагошки факултет у Зеници;
177. Felder, R. M., Brent, R. (2003): *Learning by doing, The philosophy and strategies of active learning*, Education;
178. Филиповић, Н. С. (1988): *Могућности у домету стваралаштва ученика и наставника*, Сарајево и Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
179. Франковић, Д. (1985): *Поддршка иновацијама у образовању*, Крушевац, Иновације у настави 1;
180. Havelka, N. (2000): *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, ZZUINS, Beograd;
181. Цветановић, В. (1996): *Самостални и стваралачки рад у настави српског језика*, Београд;
182. Цветановић, В. и други, (1994): *Књижевност*, Београд;
183. Цветановић, В. и сар. (1995): *Методика наставе српског језика*, избор текстова, Београд;
184. Цветановић, З. (2012): *Читанка у разредној настави*, Београд, Учитељски факултет у Београду;
185. Цветковић, Н. (2003): *Тумачење књижевности за децу 1 и 2*, Косовска Митровица;
186. Чутовић, М. (2011): *Естетички приступ уметничком тексту у настави*, Чачак, Легенда;
187. Чутовић, М. (2014): *Методичка интерпретација басне у млађим разредима основне школе*, докторска теза;
188. Шарановић - Божановић, Н. (1989): *Теоријске основе сазнавања у настави*, Београд, Просвета;
189. Шефер, Ј. (2000): *Креативност деце*, Београд, Институт за педагошка испитивања, Вршац, Виша школа за образовање васпитача;
190. Шеховић, С. (2006): *Дидактика*, Београд, Учитељски факултет;
191. Шеховић, С., Шаћировић, С. (2004): *Да учење буде лако*, Београд, Клуб НТ;
192. Šimleša, P. (1969): *Savremena nastava*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor;

Остали извори:

193. Вучковић, М. (2006): *Румена свитања*, читанка за први разред основне школе, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
194. Жежељ-Ралић, Р. (2007): *Игра речи*, читанка за први разред основне школе, Београд, Klett;
195. Жежељ-Ралић, Р. (2012): *У царству речи*, читанка за други разред основне школе, Београд, Klett;
196. Жежељ-Ралић, Р. (2012): *Река речи*, читанка за трећи разред основне школе, Београд, Klett;
197. Жежељ-Ралић, Р. (2013): *Речи чаробнице*, читанка за четврти разред основне школе, Београд, Klett;
198. Јовановић, С. (2004): *Читанка за други разред основне школе са основним појмовима о језику*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
199. Јовић, М., Јовић, И. (2017): *Читанка за први разред основне школе са поукама о језику*, Београд, Eduka;
200. Манојловић, М., Бабуновић, С. (2007): *Читанка за други разред основне школе*, Београд, Eduka;
201. Маринковић, С., Марковић, С. (2016): *Читанка за први разред основне школе*, Београд, Креативни центар;
202. Маринковић, С., Марковић, С. (2016): *Читанка за трећи разред основне школе*, Београд, Креативни центар;
203. Маринковић, С., Марковић, С. (2016): *Читанка за четврти разред основне школе*, Београд, Креативни центар;
204. Милатовић, В. (2004): *Читанка за трећи разред основне школе са основним појмовима о језику*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
205. Ратковић, М. (2004): *Читанка за четврти разред основне школе са основним појмовима о језику*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
206. Годоров и сар. (2013): *Трешња у цвету*, читанка за четврти разред основне школе, Београд, Eduka;
207. Цветковић и сар. (2012): *Водено огледало*, читанка за трећи разред основне школе, Београд, Eduka;

9. ПРИЛОЗИ

Прилог бр. 1

Упитник за ученике трећег разреда основне школе о рецепцији прозних књижевних врста

Име и презиме _____

Име школе _____

Одељење _____

Оцена из Српског језика у претходном разреду _____

Пол: м-мушки ж-женски

Пажљиво прочитај питања која су пред тобом. Размисли и определи се само за један од понуђених одговора.

Желимо ти пуно успеха!

1. Да ли волиш да читаш прозна књижевна дела (бајке, басне, приповетке, романе, легенде и сл.)?

- а) Да, веома.
- б) Не, нимало.
- в) Помало.

(Заокружи одговор са којим се слажеш.)

2. Које прозну књижевну врсту највише волиш да читаш и истражујеш?

- | | |
|---------------|------------------|
| а) Басну | д) Мит |
| б) Бајку | ђ) Легенду |
| в) Роман | е) Шалјиву причу |
| г) Приповетку | ж) Новелу |

(Заокружи један од понуђених одговора.)

3. У чему највише уживаш док читаш роман?

- а) Авантурама главних јунака.
- б) Динамичном следу догађаја.
- в) Неизвесним ситуацијама у којима се налазе ликови.

4. Зашто волиш да читаш басну?
- а) Јер животиње у њој могу да мисле и говоре.
 - б) Јер је занимљива и поучна.
 - в) Јер је кратка и разумљива.
5. Шта ти је најчешће нејасно у бајкама?
- а) Фантастични догађаји.
 - б) Нестварна бића и појаве.
 - в) Непознате речи и изрази.
6. Чиме те привлаче шаљиве приче?
- а) Веома су смешне и занимљиве.
 - б) Ликови у њима су забавни.
 - в) Тиме што исмевају одређене друштвене појаве или појединце.
7. Да ли ти поуке у баснама помажу у животу?
- а) Да, веома.
 - б) Помало.
 - в) Нимало.
8. Шта ти најчешће представља проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних дела?
- а) Замршене и неизвесне ситуације у којима се налазе ликови.
 - б) Непознате речи и изрази.
 - в) Необични описи ликова.
9. Шта би ти помогло да потпуније доживиш и разумеш прозна књижевна дела?
- а) Детаљнија објашњења ликова и појава од стране наставника.
 - б) Тумачење садржаја дела у складу са могућностима сваког ученика.
 - в) Другачија организација наставе.

Хвала на сарадњи!

Прилог бр. 2

Упитник за ученике четвртог разреда основне школе о рецепцији прозних књижевних врста

Име и презиме _____

Име школе _____

Одељење _____

Оцена из Српског језика у претходном разреду _____

Пол: м-мушки ж-женски

Пажљиво прочитај питања која су пред тобом. Размисли и определи се само за један од понуђених одговора.

Желимо ти пуно успеха!

1. Да ли волиш да читаш прозна књижевна дела (бајке, басне, приповетке, романе, легенде и сл.)?

- а) Да, веома.
- б) Не, нимало.
- в) Помало.

(Заокружи одговор са којим се слажеш.)

2. Које прозну књижевну врсту највише волиш да читаш и истражујеш?

- | | |
|---------------|------------------|
| а) Басну | д) Мит |
| б) Бајку | ђ) Легенду |
| в) Роман | е) Шалјиву причу |
| г) Приповетку | ж) Новелу |

(Заокружи један од понуђених одговора.)

3. У чему највише уживаш док читаш роман?

- а) Авантурама главних јунака.
- б) Динамичном следу догађаја.
- в) Неизвесним ситуацијама у којима се налазе ликови.

4. Зашто волиш да читаш басну?
- а) Јер животиње у њој могу да мисле и говоре.
 - б) Јер је занимљива и поучна.
 - в) Јер је кратка и разумљива.
5. Шта ти је најчешће нејасно у бајкама?
- а) Фантастични догађаји.
 - б) Нестварна бића и појаве.
 - в) Непознате речи и изрази.
6. Чиме те привлаче шаљиве приче?
- а) Веома су смешне и занимљиве.
 - б) Ликови у њима су забавни.
 - в) Тиме што исмевају одређене друштвене појаве или појединце.
7. Да ли ти поуке у баснама помажу у животу?
- а) Да, веома.
 - б) Помало.
 - в) Нимало.
8. Шта ти најчешће представља проблем приликом читања и разумевања прозних књижевних дела?
- а) Замршене и неизвесне ситуације у којима се налазе ликови.
 - б) Непознате речи и изрази.
 - в) Необични описи ликова.
9. Шта би ти помогло да потпуније доживиш и разумеш прозна књижевна дела?
- а) Детаљнија објашњења ликова и појава од стране наставника.
 - б) Тумачење садржаја дела у складу са могућностима сваког ученика.
 - в) Другачија организација наставе.

Хвала на сарадњи!

Прилог бр. 3

Тест за иницијално мерење 3. разред

Име и презиме _____

Име школе _____

Оцена из Српског језика _____

Драга децо,

Прозна дела (бајке, басне, приповетке, легенде, шаљиве приче...) читали сте и радили на часу српског језика у току 2. разреда. Сада ћемо мало проверити ваша знања о томе. Питања су лака, занимљива и са најчешће већ датим одговором. Треба само пажљиво да прочитате задатке, размислите и заокружите одговор за који мислите да је тачан.

Желимо вам пуно успеха у раду!

1. Басна је:

- а) Прича у којој је описан неки значајан историјски догађај.
- б) Прича која говори о животињама.
- в) Кратка алегорична прича у којој животиње имају особине људи.

(Заокружи тачан одговор).

2. Народну прозу (народне приче, бајке, басне...) створио је:

- а) Одређени писац, аутор.
- б) Непознати даровити појединац из народа.
- в) Народ.

(Заокружи тачан одговор).

3. Која животиња је постала најбољи пријатељ девојчици у бајци "Шаренорепа" Гроздане Олујић?

- а) Вук
- б) Пас
- в) Тигар

(Заокружи тачан одговор).

4. Повежи линијама назив дела са одговарајућом врстом.

Седам прUTOва	бајка
Лисица и гавран	драмски текст
Три брата	прича
Зна он унапред	народна приповетка
Врабац и ласте	народна басна

5. На коју бајку се односи порука: "Сложна браћа кућу граде, а несложна разграђују"?

- а) Три брата-Браћа Грим
- б) Бамби-Феликс Салтен
- в) Бајка о рибару и рибици-Александар С. Пушкин

(Заокружи тачан одговор).

6. Пажљиво прочитај наведени одломак и на линијама напиши о којој бајци је реч и ко је њен аутор.

"Довршивши рад, пошла је даље. Успут чу како је зове неки врт:

Зимо, добра Зимо,
хладноћа је љута,
дај ми мало свога
меканогa скута.

Она отцепи леви скут своје хаљине, покри врт, па пође даље. Створи се тад пред другом кућицом, па опет куц! куц! на прозор, а деца и тамо спавају. Украсивши и ту прозоре, пође даље.

Назив дела _____

Име аутора _____

7. Причу "Доживљаји мачка Тоше" написао је:

- а) Бранко Ћопић
- б) Доситеј Обрадовић
- в) Душан Радовић

(Заокружи тачан одговор).

8. Наведи наслове три басне које знаш:

9. У народној приповеци "Седам прUTOва" отац је показао синовима колико је слога у кући важна. Рекао је:

- а) "Не будете ли сноп, бићете седам прUTOва које може сломити и нејако дете."
- б) "Ето тако, оца и мајку треба поштовати, ако хоћете да будете срећни и дуговечни."
- в) "Ти си извео највећу мајсторију, кућа је твоја."

(Заокружи тачан одговор).

10. Ко је највећи баснописац у српској књижевности?

- а) Драган Лукић
- б) Стеван Раичковић
- в) Доситеј Обрадовић

(Заокружи тачан одговор).

ХВАЛА!

Прилог бр. 4

Тест за иницијално мерење 4. разред

Име и презиме _____

Име школе _____

Оцена из Српског језика _____

Драга децо,

Прозна дела (бајке, басне, приповетке, легенде, шаљиве приче...) читали сте и радили на часу српског језика у току 3. разреда. Сада ћемо мало проверити ваша знања о томе. Питања су лака, занимљива и са најчешће већ датим одговором. Треба само пажљиво да прочитате задатке, размислите и заокружите одговор за који мислите да је тачан.

Желимо вам пуно успеха у раду!

1. Бајка је:

- а) Прича у којој је описан неки тужан догађај.
- б) Књижевна врста у којој се појављују фантастични ликови и догађаји.
- в) Прича у којој животиње имају особине људи.

(Заокружи тачан одговор).

2. Повежи линијама назив дела са одговарајућом врстом.

Свијету се не може угодити	прича
Чардак ни на небу ни на земљи	басна
Корњача и зец	народна приповетка
А зашто он вежба	бајка
Стакларева љубав	драмски текст
Мачак отишао у хајдуке	народна бајка

3. Пажљиво прочитај наведени одломак и на линијама напиши о којој бајци је реч и ко је њен аутор.

"Какав други лењ рак би после овог доживљаја прво легао да се одмори, а Рак Кројач прво узе да доврши започете рибље хаљине. Шио их је док се месец није јавио, а онда су већ биле готове и преливале су се као дуга у безброј боја."

Назив дела _____

Име аутора _____

4. Народну прозу (народне приче, бајке, басне...) створио је:

- а) Одређени писац, аутор.
- б) Непознати даровити појединац из народа.
- в) Народ.

(Заокружи тачан одговор).

5. У "Бајци о белом коњу" Стевана Раичковића, бели коњ симболизује:

- а) Мудрост
- б) Лепоту
- в) Слободу

(Заокружи тачан одговор).

6. Ко је био Свети Сава?

- а) Ковач
- б) Мудар човек
- в) Први српски архиепископ
- г) Свадљив човек
- д) Писац и преводилац књига
- ђ) Неписмен човек
- е) Градитељ цркава и манастира
- ж) Економиста

(Заокружи слова испред одговора са којима се слажеш).

7. Наведи наслове три народне приповетке које знаш:

8. Најпознатији баснописац у српској књижевности је:

- а) Доситеј Обрадовић
- б) Љубивоје Ршумовић
- в) Бранко Ћопић

(Заокружи тачан одговор).

9. У бајци "Стакларева љубав" Гроздане Олујић порука гласи:

- а) Слога кућу гради, а неслога разграђује.
- б) Љубав је крхкија од стакла.
- в) Ко другоме јаму копа, сам у њу упада.

(Заокружи тачан одговор).

10. Какав је најмлађи брат у народној бајци "Чардак ни на небу ни на земљи"?

- а) Преварант
- б) Кукавица
- в) Храбар и упоран

(Заокружи тачан одговор).

ХВАЛА!

Прилог бр. 5

Тест за финално мерење 3. разред

Име и презиме _____

Име школе _____

Оцена из српског језика _____

Драга децо,

Прозна дела (бајке, приповетке, легенде, шаљиве приче...) читали сте и радили на часу српског језика у току 1. полугођа. Сада ћемо мало проверити ваша знања о томе. Питања су лака, занимљива и са најчешће већ датим одговором. Треба само пажљиво да прочитате задатке, размислите и заокружите одговор за који мислите да је тачан.

Желимо вам пуно успеха у раду!

1. У приповеци "Врапчић" Максима Горког, мајка врабица је стално упозоравала свог врапчића Пудика на разне опасности које вребају. Због чега је он ипак није послушао?

- а) Зато што је желео да постане познат.
- б) Због превелике радозналости и жеље да упозна свет који га окружује.
- в) Да би показао своју храброст.

(Заокружи тачан одговор).

2. Препознај о којој бајци је реч и ко је њен аутор.

"Какав други лењ рак би после овог доживљаја прво легао да се одмори, а Рак Кројач прво узме да доврши започете рибље хаљине."

Назив дела _____

Име аутора _____

3. Ко је аутор бајке "Стакларева љубав"?

- а) Стеван Раичковић
- б) Десанка Максимовић
- в) Гроздана Олујић

(Заокружи тачан одговор).

4. Повежи линијама назив дела са одговарајућом врстом.

Свијету се не може угодити	приповетка
Врапчић	бајка
Себични цин	народна приповетка

5. Коју поруку нам шаље народни приповедач у приповеци "Ветар и Сунце"?

- а) "Ко рано рани две среће граби."
- б) "Сложна браћа кућу граде, а несложна разграђују."
- в) "Милошћу и добротом може се много више урадити него љутњом."

(Заокружи тачан одговор).

6. Како разумеш реченицу: "Та онај је сваки човјек луђи од овога магарца који оће свијему свијету да угоди."?

7. Коју нам поруку пружа бајка "Стакларева љубав"?

- а) "Љубав је крхкија од стакла."
- б) "Срећа није срећа ако се не дели."
- в) "Ко другоме јаму копа, сам у њу упада."

(Заокружи тачан одговор).

8. Шта је приповетка?

- а) Кратка алегорична прича у којој животиње имају особине људи.
- б) Прича у којој је описан значајан историјски догађај.
- в) Прича која се усредсређује на један догађај, односно једну радњу.

(Заокружи тачан одговор).

9. Које особине поседује цин на крају бајке "Себични цин" Оскара Вајлда?

- а) несебичност и саосећајност
- б) радозналост
- в) недружељубивост

(Заокружи тачан одговор).

10. Одабери један од понуђених наслова који би одговарали приповеци "Свијету се не може угодити".

- а) Свако своју причу има
- б) Триста људи, триста ћуди
- в) Тешко оном ко не мисли својом главом

(Заокружи тачан одговор).

ХВАЛА!

Прилог бр. 6

Тест за финално мерење 4. разред

Име и презиме _____

Име школе _____

Оцена из српског језика _____

Драга децо,

Прозна дела (бајке, приповетке, легенде, шаљиве приче...) читали сте и радили на часу српског језика у току 1. полугођа. Сада ћемо мало проверити ваша знања о томе. Питања су лака, занимљива и са најчешће већ датим одговором. Треба само пажљиво да прочитате задатке, размислите и заокружите одговор за који мислите да је тачан.

Желимо вам пуно успеха у раду!

1. Ко помаже Пепељуги у истоименој бајци да обави тешке задатке које јој маћеха поставља?

- а) петао
- б) мајка
- в) краљевић

(Заокружи тачан одговор).

2. Које су задужбине по речима Светог Саве највредније?

- а) Оне које се подижу новцем.
- б) Оне које су највеће и најлепше.
- в) Оне које се стичу својим личним радом и мучећи се.

(Заокружи тачан одговор).

3. Препознај о којој бајци је реч и ко је њен аутор.

"Предем", рече старица и климну главом. "А шта то тако весело трчкара округ?", рече девојка, па узе вретено и покуша да и сама преде. Али тек што додирну вретено, кад се мађијска клетва испуни и она се убоде у прст."

Назив дела _____

Име аутора _____

4. Повежи линијама назив дела са његовим аутором.

Олданини вртови	Браћа Грим
Прича о дечаку и месецу	Перл Бак
Трнова Ружица	Бранко В. Радичевић
Бела и жута девојчица	Гроздана Олујић

5. Шта недостаје девојчици док ужива у лепотама Олданиних вртова што би употпунило њену срећу?

- а) њена мајка
- б) Бела Мишица
- в) град у коме живи

(Заокружи тачан одговор).

6. Трнова Ружица је запала у стогодишњи сан зато што је била:

- а) лепа
- б) знатижељна
- в) упорна

(Заокружи тачан одговор).

7. Која порука се односи на причу "Бела и жута девојчица"?

- а) Нема зиме док не падне иње; ни пролећа док сунце не сине; ни радости док не делиш с киме.
- б) Ко другоме јаму копа, сам у њу упада.
- в) Тешко свуда своме без својега.

(Заокружи тачан одговор).

8. Шта је народна легенда?

- а) Прича која има тужан крај.
- б) Прича у којој се говори о изузетно необичним и славним личностима, или о настанку и историји појединих насеља и слично.
- в) Прича која се усредсређује на један догађај, односно једну радњу.
(Заокружи тачан одговор).

9. Коју нам поруку пружа бајка "Олданини вртови"?

- а) "Пријатељ се у муци познаје."
- б) "Љубав је крхкија од стакла."
- в) "Срећа није срећа ако се не дели."
(Заокружи тачан одговор).

10. Какав је Тврдица у "Причи о дечаку и месецу"?

- а) вредан
 - б) себичан
 - в) мудар
 - г) племенит
 - д) зао
 - ђ) окрутан
- (Заокружи тачне одговоре).

ХВАЛА!

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА НАСТАВА У ОБРАДИ ПРОЗНИХ ТЕКСТОВА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

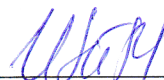
која је одбрањена на Педагошком факултету у Врању Универзитета у Нишу:

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивао/ла на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредио/ла ауторска права, нити злоупотребио/ла интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Врању, 20. 03. 2018. г.

Потпис аутора дисертације:



Ивана Д. Тасић Митић

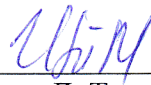
**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ЕЛЕКТРОНСКОГ
И ШТАМПАНОГ ОБЛИКА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Наслов дисертације: **ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА НАСТАВА У ОБРАДИ ПРОЗНИХ
ТЕКСТОВА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

Изјављујем да је електронски облик моје докторске дисертације, коју сам предала за уношење у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу**, истоветан штампаном облику.

У Врању, 20. 03. 2018. г.

Потпис аутора дисертације:



Ивана Д. Тасић Митић

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА НАСТАВА У ОБРАДИ ПРОЗНИХ ТЕКСТОВА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ


Дисертацију са свим прилозима предала сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прераде (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

У Врању, 20. 03. 2018. г.

Потпис аутора дисертације:



Ивана Д. Тасић Митић