



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
МЕТОДИКА НАСТАВЕ

**МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ КОРЕЛАЦИЈСКО-  
ИНТЕГРАЦИЈСКОГ МЕТОДИЧКОГ СИСТЕМА У  
РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор:  
Проф. др Слађана Зуковић

Кандидат:  
Александар Нађ Олајош

Нови Сад, 2016 године.

# УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

## НАЗИВ ФАКУЛТЕТА Филозофски факултет

### KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	Aleksandar Nađ Olajoš
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	dr Slađana Zuković, vanredni profesor
Naslov rada: NR	Mogućnosti primene korelacijsko- integracijskog metodičkog sistema u razrednoj nastavi
Jezik publikacije: JP	Srpski
Jezik izvoda: JI	srp. / eng.
Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Novi Sad AP Vojvodina
Godina: GO	2016.
Izdavač: IZ	autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi sad, Srbija

Fizički opis rada: FO	(broj poglavlja: 12/ stranica:311 / grafikona: 14 /tabela: 14/ referenci:272 / priloga:9)
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Metodika nastave
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	razredna nastava, didaktičko-metodički sistem, korelacija i integracija, učitelj, učenik.
UDK	
Čuva se: ČU	Filozofski fakultet Novi Sad
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	<p>Predmet istraživanja doktorske disertacije odnosi se na sagledavanje pretpostavki za realizaciju korelacijsko - integracijskog metodičkog sistema u razrednoj nastavi. U tom smislu, teorijski deo rada je usmeren na sagledavanje teorijskih polazišta i utemeljenja korelacijsko-integracijskog metodičkog sistema. Empirijski deo rada usmeren je na ispitivanje mogućnosti primene korelacijsko-integracijskog metodičkog sistema u razrednoj nastavi. U tom cilju, istraživanje je realizovano kroz dva segmenta. U okviru prvog segmenta empirijskog istraživanja ispitan je nivo znanja, praktična iskustva i mišljenje učitelja o efektima primene korelacijsko-integracijskog sistema. U okviru drugog segmenta empirijskog istraživanja sagledan je praktičan značaj korelacijsko-integracijskog sistema. Sumirajući rezultate prvog dela empirijskog istraživanja moguće je zaključiti da korelacijsko-integracijski metodički sistem nije u dovoljnoj meri zastupljen u nastavnoj praksi, ali da učitelji prepoznaju značaj i različite mogućnosti primene ovog metodičkog sistema u razrednoj nastavi. Kada je reč o drugom delu empirijskog istraživanja, na osnovu analize nastavnih časova koji su realizovani po modelu korelacijsko - integracijskog sistema moguće je konstatovati da primena ovog metodičkog sistema u nastavnoj praksi pruža velike mogućnosti za ostvarivanje principa korelacije i integracije nastavnih sadržaja, kao i značajan potencijal za kreiranje pozitivne socio-emocionalne klime na času.</p>

Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	11.09.2015.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: prof. dr Jovana Milutinović, vanredni profesor, Filozofski fakultet Novi Sad  član: prof. dr Svetlana Španović, redovni profesor, Pedagoški fakultet Sombor  član: Prović Jakšić dr Branka vanredni profesor, Filozofski fakultet Novi Sad  mentor: prof. dr Slađana Zuković, vanredni profesor, Filozofski fakultet Novi Sad

University of Novi Sad  
Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Doctoral dissertation
Author: AU	Aleksandar Nađ Olajoš
Mentor: MN	dr Slađana Zuković
Title: TI	Possibilities of implementation of a correlation- interaction methodical system in class teaching
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	eng. / srp.
Country of publication: CP	Republic of Serbia
Locality of publication: LP	Novi Sad
Publication year: PY	2016.
Publisher: PU	Author reprint
Publication place: PP	Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi sad, Srbija

Physical description: PD	chapters:12/ pages: 311/ tabs: 14/ charts: 14/ references:272/ appendixes:9
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	Methodic of teaching
Subject, Key words SKW	teaching lesson,didactic-methodical system, correlation and integration, teacher, student
UC	
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	
Abstract: AB	The subject of the doctoral dissertation refers to assessment of assumptions for the realization of a correlation-integration methodological system in class teaching. In that sense, the theoretical part of the dissertation is focused on understanding theoretical starting points and on the establishment of the correlation- integration methodological system. The empirical part of the dissertation is focused on examining the possibilities of implementation of the correlation- integration methodological system in class teaching. For these purposes, the research was realized in two segments. Teachers' levels of knowledge, practical experience, as well as teachers' opinion on the effects of the implementation of the correlation-integration system have been examined within the first segment of the empirical research. Within the second segment of the empirical research, the practical significance of the correlation-integration systems was assessed. Based on the results of the first segment of the empirical research it has been concluded that the correlation- integration methodological system is not sufficiently present in teaching practice, but that teachers recognize the importance and different possibilities of implementation of this methodical system in class teaching. In regard to the second part of the empirical research, based on the analysis of the teaching lessons that were realized based on the model of the correlation-integration system, it is possible to conclude that the implementation of this methodical system in teaching practice provides

	great opportunities for the realization of the principle of correlation and integration of curriculum content, as well as significant potential for the creation of positive socio-emotional climate in a class.
Accepted on Scientific Board on: AS	11.09.2015.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	<p>president: Jovana Milutinović, Ph.D., Professor Faculty of Philosophy, University of Novi Sad</p> <p>member: Svetlana Španović, Ph.D., Professor Faculty of Education, University of Novi Sad</p> <p>member: Branka Provči Jakšić, Ph.D., Professor Faculty of Philosophy, University of Novi Sad</p> <p>member: Slađana Zuković, Ph.D., Professor Faculty of Philosophy, University of Novi Sad</p>

## МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ КОРЕЛАЦИЈСКО-ИНТЕГРАЦИЈСКОГ МЕТОДИЧКОГ СИСТЕМА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

### Резиме

Предмет истраживања докторске дисертације односи се на сагледавање претпоставки за реализацију корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави. У том смислу, теоријски део рада је усмерен на сагледавање теоријских полазишта и утемељења корелацијско-интеграцијског методичког система, историјске перспективе развоја идеја корелације и интеграције, али и сагледавање методичких могућности примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави. Посебна пажња усмерена је на могућности повезивања формалног и неформалног образовања, односно повезивања наставних и ваннаставних активности у циљу креирања наставе по моделу корелацијско-интеграцијског система. Такође, сагледане су и компетенције учитеља потребне за успешну реализацију наставе по моделу корелације и интеграције.

Емпиријски део рада усмерен је на испитивање могућности примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави. У том циљу, истраживање је реализовано у две целине. У оквиру прве целине емпиријског истраживања испитан је ниво знања, практична искуства и мишљење учитеља о ефектима примене корелацијско-интеграцијског система. За потребе овог дела истраживања конструисан је Упитник за учитеље, а узорком је обухваћено 862 учитеља са територије Републике Србије. У оквиру друге целине емпиријског истраживања сагледан је практичан значај корелацијско-интеграцијског система. За потребе овог дела истраживања, креирано је пет идејних методичких модела који су представљали су оквир, односно, полазну основу за креирање наставне припреме за реализацију одређеног наставног часа, заснованог на принципима корелације и интеграције. Предложени модели реализовани су у две Основне школе, а поред посматрања и квалитативне анализе реализованих наставних часова од стране истраживача, након практичне реализације предложених модела испитано је и мишљење 8 учитеља који су реализовали наставне часове, као и мишљење 217 ученика у чијим одељењима су реализовани часови, о предностима и недостацима оваквог начина рада. За потребе овог дела истраживања конструисан је протокол интервјуа за учитеље, упитник за ученике, као и протокол фокус-групног интервјуа за ученике.



Сумирајући резултате првог дела емпиријског истраживања могуће је закључити да корелацијско-интеграцијски методички систем није у довољној мери заступљен у наставној пракси, али да учитељи препознају значај и различите могућности примене овог методичког система у разредној настави. Када је реч о другом делу емпиријског истраживања, на основу анализе наставних часова који су реализовани по моделу корелацијско-интеграцијског система могуће је констатовати да примена овог методичког система у наставној пракси пружа велике могућности за остваривање принципа корелације и интеграције наставних садржаја, као и значајан потенцијал за креирање позитивне социо-емоционалне климе на часу. Учитељи који су реализовали моделоване наставне часове, као и ученици у чијим одељењима су реализовани часови, испољили су позитиван став према оваком начину рада, при чему су учитељи истакли захтевност у планирању и реализацији корелацијско-интеграцијског методичког система.

У целини посматрано, истраживање је указало да корелацијско-интеграцијски систем, упркос одређеним потешкоћама у самој организацији наставе, пружа велике могућности за унапређење квалитета наставног процеса, што импликује потребу рада на појачаном стручном усавршавању учитеља у овој области.

**Кључне речи:** разредна настава, дидактичко-методички систем, корелација и интеграција, учитељ, ученик.

## **POSSIBILITIES OF IMPLEMENTATION OF A CORRELATION-INTERGRATION METHODOLOGICAL SYSTEM IN CLASS TEACHING**

### **Resume**

The subject of the doctoral dissertation refers to assessment of assumptions for the realization of a correlation-integration methodological system in class teaching. In that sense, the theoretical part of the dissertation is focused on understanding theoretical starting points and on the establishment of the correlation-integration methodological system, a historical perspective of the development of the ideas of correlation and integration, as well as assessment of methodological possibilities of implementation of the correlation-integration systems in class teaching. Special attention is paid to the possibility of linking formal and informal education, i.e. linking curricular and extra-curricular activities in order to create classes based on the model of the correlation-integration system. Teachers' competences needed for the successful realization of classes based on the correlation and integration model were also assessed.

The empirical part of the dissertation is focused on examining the possibilities of implementation of the correlation-integration methodological system in class teaching. For these purposes, the research was realized in two segments. Teachers' levels of knowledge, practical experience, as well as teachers' opinion on the effects of the implementation of the correlation-integration system have been examined within the first segment of the empirical research. For the purposes of this part of the research a questionnaire for teachers was designed- the sample consisted of 862 teachers from the territory of the Republic of Serbia. Within the second segment of the empirical research, the practical significance of the correlation-integration systems was assessed. For the purposes of this part of the research, five conceptual and methodological models were created that represented the framework, i.e. the starting point for the creation of lesson plans for the realization of a specific teaching lesson based on the principles of correlation and integration. The proposed models were implemented in two elementary schools. After the practical realization of the proposed models, in addition to observation and qualitative analysis of teaching lessons realized by researchers, opinion of 8 teachers who realized teaching lessons, as well as opinion of 217 students in whose classes those lessons were realized, on the advantages and disadvantages of this type of work was examined. For the purposes of this part of the research a protocol of interviews for teachers, questionnaire for students, as well as a protocol of a focus-group interview for students were designed.

Based on the results of the first segment of the empirical research it has been concluded that the correlation- integration methodological system is not sufficiently present in teaching practice, but that teachers recognize the importance and different possibilities of implementation of this methodical system in class teaching. In regard to the second part of the empirical research, based on the analysis of the teaching lessons that wererealized based on the model of the correlation-integration system, it is possible to conclude that the implementation of this methodical system in teaching practice provides great opportunities for the realization of the principle of correlation and integration of curriculum content, as well as significant potential for the creation of positive socio-emotional climate in a class. The teachers who implemented modeled teaching classes, as well as students in whose classes they were implemented, expressed a positive attitude towards this mode of teaching, and teachers highlighted the complexity of the planning and implementation of the correlation-integration methodical system.

On the whole, the study indicated that the correlation-integration system, in spite of certain difficulties in the organization of teaching itself, provides great opportunities for the improvement of the quality of the teaching process, which implies that there is the need to work on intensive professional development of teachers in this area.

**Key words:**teaching lesson,didactic-methodical system, correlation and integration, teacher, student.

## САДРЖАЈ

Увод.....	4
1. Појам корелације и интеграције.....	9
1.1 Појам и дефинисање корелације и интеграције у науци.....	9
1.2 Развој идеје корелације и интеграције: историјска перспектива .....	12
1.3 Појам корелације и интеграције у настави.....	17
1.4 Дефинисање корелацијско-интеграцијског методичког система.....	26
2. Теоријска полазишта и преглед истраживања о корелацијско-интеграцијском методичком систему .....	30
2.1 Основна теоријска полазишта у корелацијско-интеграцијском методичком систему.....	30
2.2 Концептуална решења у корелацијско-интеграцијском методичком систему: теоријска истраживања.....	34
2.3 Примена корелацијско-интеграцијског методичког система у настави: емпиријска истраживања.....	42
3. Планирање и организација наставе засноване на корелације и интеграцији .....	50
3.1 Теоријске основе планирања у настави .....	50
3.2 Планирање наставе према захтевима корелацијско-интеграцијског методичког система.....	52
3.3 Тематско (интегративно) планирање .....	54
3.4. Примери тематског планирања у разредној настави.....	58
4. Примена корелативно-интегративног приступа у настави.....	64
4.1 Видови унутарпредметног и међупредметног повезивања наставних садржаја	64
4.2 Методичке могућности примене корелације и интеграције у настави.....	67
5. Примена корелацијско-интеграцијског методичког система кроз повезивање наставних и ваннаставних активности.....	87
5.1 Повезивање наставних и ваннаставних активности: формално и информално учење .....	87

5.2 Музеј као простор за примену корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави.....	88
5.3. Позориште као простор за примену корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави .....	95
5.4 Филмска уметност у функцији примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави.....	103
5.5 Школска библиотека као простор за примену корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави.....	107
6. Компетенције учитеља за примену корелацијско-интеграцијског методичког система .....	113
6.1 Дефинисање појма компетенција .....	113
6.2. Компетенције учитеља за примену корелацијско-интеграцијског методичког система .....	114
6.3 Компетенције учитеља за примену тимског рада.....	118
7. Методолошки оквир истраживања.....	130
7.1. Предмет и проблем истраживања .....	130
7.2. Циљ и задаци истраживања .....	134
7.3. Хипотезе истраживања.....	135
7.4. Варијабле истраживања .....	136
7.5. Методе и технике истраживања .....	137
7.5.1. Инструменти истраживања .....	138
7.6. Популација и узорак истраживања .....	141
7.7. Организација и ток истраживања.....	143
7.8. Методичка идејна решења за примену корелацијско-интеграцијског методичког система .....	143
7. 9. Статистичка обрада података .....	145
8. Приказ резултата истраживања и дискусија .....	146
8.1. Ниво знања учитеља о корелацијско-интеграцијском систему.....	147
8.2. Примена корелацијско-интеграцијског система у разредној настави .....	160
8.3. Ефекти примене корелацијско-интеграцијског методичког система .....	194

9.1. Дидактичко-методичка анализа реализованих наставних часова заснованих на корелацијско-интегарцијском систему .....	203
9.2. Анализа интервјуа са учитељима/реализаторима наставних јединица креираних према захтевима корелацијско-интеграцијског система.....	228
9.3. Анализа одговора ученика о реализованим наставним јединицама креираним према захтевима корелацијско-интеграцијског система.....	235
Закључна разматрања и педагошке импликације.....	242
Литература.....	249
Прилози .....	267

## УВОД

*Најбоља обука није она која нам пружа пуке информације,  
већ она која наш живот усклађује са свеопштим постојањем.*

*Робиндрант Тагоре*

Развој друштва, утемељен на знању и процесу глобализације, ствара нове потребе на нивоу друштвеног живота и живота појединца у подручју културе, научнотехнолошког развоја, али и образовања. Образовање, које има најзначајнију улогу у припреми појединца за рад и живот у друштву, у овом контексту добија веће значење, па је, уз науку, постало једно од темељних покретача развоја друштва. Оваква улога образовања ствара потребу и за новим улогама и компетенцијама наставника/учитеља од којих се очекује да постигну висок степен иновативности, креативности, информатичке писмености, способности за тимски рад, стално стицање нових знања. Поменута очекивања није могуће у потпуности остварити путем традиционално оријентисаног наставног процеса који је често усмерен на пуко меморисање чињеница и репродукцију наученог, односно не постоји аспект практичног знања. Овакав вид наставе пружа ученику парцијална знања која нису обједињена у логичке целине. Такође, без обзира на прокламован циљ да ученик треба да буде у центру васпитно-образовног процеса, чињеница је да у традиционалној настави најчешће доминира фронтални облик рада са једносмерном комуникацијом између учитеља и ученика. У наставном процесу ученик заузима пасивну улогу, док учитељ доминира током васпитно-образовног рада. Недовољна мисаона ангажованост ученика, као и немогућност њиховог напредовања индивидуалним темпом у складу са знањима и способностима, негативно се одражава на ефикасност усвајања наставних садржаја. Да би се овај проблем превазишао неопходно је у наставни процес увести иновативне методичке моделе, попут корелацијско-интеграцијског методичког система.

Примена овог методичког система може бити веома погодна и у разредној и у предметној настави, и захтева високу компетентност учитеља/наставника и приликом планирања, припремања и реализације наставних садржаја. Такође,

примена овог методичког система подразумева успостављање активне везе између знања и науке, применљивости и практичности, живота и учења. Наведене категорије намећу потребу да се покуша одговорити на следећа питања: На који начин је могуће успоставити везе између наставних садржаја? У коликом обиму треба повезивати наставне садржаје? Да ли реализација наставе засноване на моделу корелацијско-интеграцијског методичког система представља деконструкт планирања наставног садржаја? Анализа поменутих питања могућа је кроз конструктивистички дискурс, чиме се успоставља полазна теза - планирање и припремање наставног садржаја заснованог на корелацијско-интеграцијском методичком систему је конструкт, а процес реализације наставног садржаја је деконструкт. У овом смислу деконструкција у наставном процесу представља процес сазнања, не толико учачањем присуства колико учачањем разлике између појава, чињеница и представа (Милосављевић, 1985). Из овога произилазе и остали постулати деконструкције, а то су супротности: унутар-изван, душа-тело, дословно-пренесено, присутност- одсутност, форма- значење, природа- култура (Исто: 383). Тако на пример, учитељ планира и припрема наставну обраду некога књижевног дела применом корелацијско-интеграцијског методичког система, а ученици врше деконструкцију наставног садржаја. На овај начин књижевни дискурс постаје место преливања и распршености значења, и на тај начин књижевно дело, које је предмет разматрања, постаје поливалентно. Применом корелацијско-интеграцијског система поливалентност се може протумачити и чињеницом да се књижевном делу прилази из различитих аспеката. У разредној настави књижевности свакако је најзначајнија идеја деконструкције откривања дубоког значења једног текста и на овај начин језик којим се тумачи уметност постаје језик уметности. Деконструкција јесте и инвенција, односно проналажење нових начина говора о свету и књижевности који омогућавају појављивање нечег другог и нечег неочекиваног.

Иако је помак у курикулумској политици са преношења знања на развој компетенција и међупредметну повезаност данас доминантан тренд у Европи али и, шире, у свету, чињеница је да се корелацијско-интеграцијски методички систем код нас слабо примењује у наставном процесу. Овакво становиште поткрепљује и



евидентност малог броја наставних припрема које су доступне на интернету, а које су креиране према принципима корелације и интеграције. На основу анализе поменутих наставних припрема могуће је уочити да се корелацијско-интеграцијски систем донекле примењује у нижим разредима основне школе, односно у разредној настави, док је овај методички система веома слабо заступљен у предметној настави. Такође, најчешће се примењује међупредметна корелација, односно повезивање наставних садржаја из неколико предмета, док унутарпредметна корелација готово да уопште није присутна. Сходно томе, у овом истраживању које је усмерено на *свеобухватно сагледавање претпоставки за реализацију корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави*, покушало се утврдити: У којој мери учитељи примењују корелацијско-интеграцијски методички систем? Које наставне садржаје сматрају адекватним за примену корелацијско-интеграцијског методичког система? У оквиру којег наставног предмета је могуће постићи највиши степен корелације и интеграције? У којој мери учитељи могу да повезују формално и неформално образовање, односно у којој мери могу да повезују наставне и ваннаставне активности? Које предности учитељи уочавају приликом примене корелацијско-интеграцијског методичког система? У целини посматрано, одговори на постављена питања треба да укажу на различите могућности приликом планирања, припремања и реализације наставе по моделу корелацијско-интеграцијског методичког система.

Рад је конципиран у неколико целина: Теоријски оквир истраживања, Методолошки оквир истраживања, Приказ резултата истраживања и дискусија, Закључна разматрања, Литература и Прилози.

Теоријски оквир истраживања чини шест поглавља. Прво поглавље које носи назив „Појам корелације и интеграције” усмерено је на појмовно одређење корелације и интеграције у науци и настави, а сагледан је развој идеје о корелацији и интеграцији наставе кроз историјску перспективу. Поред тога, у овом поглављу дато је одређење корелацијско-интеграцијског методичког система, те истакнуте одређене специфичности и захтеви његове реализације у наставном процесу.

Друго поглавље усмерено је на сагледавање релевантних теоријских полазишта у проучавању корелацијско-интеграцијског методичког система. Такође,

у овом делу дат је преглед теоријских истраживања која нуде различита концептуална решења везана за овај методички систем, као и преглед резултата емпиријских истраживања која указују на ефекте примене корелацијско-интеграцијског система у наставном процесу.

Треће поглавље анализира планирање у наставном процесу по моделу корелацијско-интеграцијског методичког система и примену компјутера у настави. У овом поглављу пажња је усмерена и на дефинисање тематског планирања у оквиру кога се успостављају међупредметне везе између наставних садржаја. Такође, представљено је неколико идејних решења тематског плана у разредној настави.

Четврто поглавље, чини кључни део теоријског разматрања у оквиру кога су дефинисани основни појмови у истраживању, а потом је указано на методичке могућности примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави. У оквиру овог поглавља у фокусу интересовања била је анализа садржаја наставних предмета који су посебно погодни за примену овога дидактичко-методичког система.

Пето поглавље у фокус интересовања ставља повезивање формалног и неформалног образовања, односно повезивање наставних и ваннаставних активности. У оквиру овога поглавља указано је на методичку могућност посете позоришним представама, час у школској библиотеци, усмерена посета музеју, гледање филма или неке емисије који доприносе вишем степену корелације између наставних и ваннаставних садржаја у разредној настави.

Последње поглавље у теоријском делу рада усмерено је на анализу компетенција учитеља, неопходних за примену корелацијско-интеграцијског методичког система. Посебно је истакнут значај тимског облика рада који на ефикасан начин може да допринесе да сложен корелацијско-интеграцијски систем постане приступачнији за примену у разредној настави.

Методолошки оквир истраживања садржи: опис предмета и проблема истраживања о могућностима примене корелацијско-интеграцијског методичког система, циљ и задаци истраживања, хипотезе истраживања, операционализација варијабли, методе и технике истраживања, опис инструмената истраживања,

популација и узорак истраживања, организација и ток истраживања и статистичка обрада података. У оквиру описа тока истраживања посебно је указано на методичка идејна решења за примену корелацијско-интеграцијског методичког система.

Анализа резултата и дискусија вршена је према редоследу постављених истраживачких задатака. У том смислу, извршена је анализа резултата испитивања нивоа знања и обавештености учитеља о корелацијско-интеграцијском методичком систему, практичних искуства учитеља везаних за примену овог методичког система у разредној настави, као и запажања учитеља о ефектима примене корелацијско-интеграцијског методичког система. Такође, извршена је и анализа реализованих часова по моделу корелацијско-интеграцијског система. У оквиру закључних разматрања, поред сумирања резултата спроведеног истраживања указано је на могуће педагошке импликације и препоруке за даљи истраживачки рад у овој области.

Имајући у виду наведено, очекује се да ће истраживање о могућностима примене корелацијско-интеграцијског система дати значајан допринос расветљавању ове проблематике у научном (теоријско-емпиријском) аспекту, али и у практичном (методичком) аспекту. Очекивани допринос у научном погледу јесте целовитије сагледавање корелацијско-интеграцијског система у разредној настави. Такође, очекује се да ће истраживање ове тематике указати на могуће правце даљег истраживања ове тематике, као и на могуће правце унапређења стручног усавршавања учитеља у области корелацијско-интеграцијског система. Посматрано у практичном погледу, очекује се да ће предложени методички модели бити инспиративан референтни оквир учитеље, у смислу креирања и реализације наставних садржаја заснованих по моделу корелацијско-интеграцијског методичког система.

# 1. ПОЈАМ КОРЕЛАЦИЈЕ И ИНТЕГРАЦИЈЕ

## 1.1 Појам и дефинисање корелације и интеграције у науци

Преглед релевантне литературе указује на то да постоји велики број дефиниција корелације и интеграције. Поимање и дефинисање ових појмова условљено је дисциплином која се бави овим терминима. Иако многи радови, посматрано кроз развој друштва, расветљавају идејну концепцију корелације и интеграције, тешкоће још увек представљају терминолошка одређења као и неујдначеност у њиховом разумевању.

Корелација ипак најчешће дефинише као међусобни однос између два корелата, а интеграција је обнављање, допуњавање (Вујаклија, 1985). У науци се за термин корелација користе следећи синоними: сличност, узајамност, узајамни однос, узајамно претпостављање, паралелизам, еквиваленција, међузависност, међусобна повезаност (доступно на: [http:// dictionary.r eference .com /browse/ correlation](http://dictionary.reference.com/browse/correlation)), а за термин интеграција у употреби су следећи синоними: уједињење, консолидација,обнављање,комбиновање(доступно на: [http://www.thefreedictionary .com/integration](http://www.thefreedictionary.com/integration)). Истраживањем корелације баве се многе науке, јер се код многих наука јавља неопходна потреба да се разни аспекти научног истраживања уопште одвијају и заснивају на изналажењу и дефинисњу сложених међусобних веза и утицаја различитих појава, узрока и последица у њиховом пуном повезивању и узајамности (Beaumont, 2012). Корелациона анализа везана је за област стохастичког процеса па сви њени резултати, закључци и судови морају се тако схватити. У даљем тексту покушаћемо дефинисати појмове корелације и интеграције кроз неколико научних дисциплина.

Појмови корелација и интеграција најчешће се везују за статистику, при чему одређене дефиниције расветљавају ове појмове и у настави. Статистичко дефинисање појма корелације не своди се на изражавање узрочне повезаности међу појавама, него се корелацијом указује да међу посматраним појавама постоји испољавање узрочне повезаности (Шекарић, 2010). Симпсон и Кафка дефинишу корелацију као “анализу која се бави удруживањем између две или више

променљивих”, Фергусон сматра да “корелација описује степен односа између варијабли”, док Тауле под овим термином подразумева “анализу сарадње варијација између две или више променљивих” (према: Шекарић, 2010: 17). Посматрано на овај начин, појам корелације у настави је могуће посматрати као међусобни однос између различитих наставних предмета. Појам интеграција такође представља и статистичку одредницу. Интеграција, према Маргарет Роус (Margaret Rouse), “обично значи комбиновање делова тако да они заједно раде или чине целину” (према: Шекарић, 2010: 207).

У лингвистичкој прашкој фонолошкој терминологији проналазимо термин корелација, који означава скуп парова, корелативних фонема, који се сви темеље на опреци према једном разликовном обележју, нпр. у српском језику фонеме (б, д, ц, ђ, г) сви садрже разликовно обележје звучности, а одговарајући фонемски парови (п, т, ч, ћ, к) то обележје немају (Ивић, 2001).

У оквиру филозофског приступа, корелација представља међусобни однос два члана релације, субјекат-објекат, човек-Бог, Бог-природа, где релација представља категорију над категоријама (Esler, 2006). У Речнику филозофских термина (Регенбоген, 2004: 198), корелација представља интеракцију између објекта и субјекта, спољашње или унутарње искуство. У логици, као корелација означава се однос двају изоморфних склопова: ако неком законитом променом структуре један склоп постане једнако обликован као неки други, онда су ти склопови корелативни, а сама законита промена структуре назива се корелатор (Godfrey-Smith, 2004). Филозофске идеје упућују на основну идеју водиљу у креирању корелацијско-интеграцијског система у савременој настави.

Са социолошког аспекта, интеграција означава међуповезаност или повезаност елемената друштва и процесе који доводе до тога стања. Појам се примењује на друштво у целини и на однос између појединца и друштва (Holzner, 2008). Друштвена интеграција се тумачи као резултат заједнички прихваћених вредности или као међуповезаност на темељу поделе рада. Према Диркему (1972), друштвена група је интегрисана ако њени чланови имају заједничку свест и деле иста веровања, ако међу њима постоји интеракција и ако су условљени ка заједничким циљевима. У савременој социолошкој теорији присутни су термини

социјална и системска интеграција. Социјална интеграција подразумева нормативно решавање проблема поретка и означава релативно сигурно постизање консензуса, солидарности или кохезије међу интерактивним појединцима, а системска интеграција углавном укључује корисне и формално уређене односе између појединаца, друштвених група и категорија (Holzner, 2008). Тежиште социјалне интеграције представља однос међу актерима, а тежиште системске интеграције однос међу деловима друштвених састава, нпр. установа.

У области геологије, истраживачи користе термин корелација да разумеју и опишу различите карактеристике физиологије и формација стена (доступно на: <http://www.ge-at.iastate.edu/glossary-of-geologic-terms/>). У биолошкој теорији и пракси проналазимо термин корелација органа и њихових функција. Изразом корелација органа подразумева се "стање узајамне повезаности органа, сваки има своју посебну функцију да обавља, али испуњење ове функције није довољно за његово постојање, јер не би било у стању да обавља своју функцију без помоћи других органа" (Hetherington, 1981:324). Интеграција се јавља и у медицини, где представља спајање делова у целину, повезивање, уједињавање, при чему се остварује јединица вишег реда, кооперација појединих делова индивидуума, поступно током развоја. Примарна интеграција је обједињавање функција тела и мозга у односу према околина, а секундарна интеграција, је заправо, социјализација (доступно на: <http://www.medter.ms.com/script/main/art.asp?articlekey=11219>).

Математички односи се такође називају корелацијама, а овај термин посебно се примењује у пројектној геометрији. Корелација у простору пресликава тачке у равни, и обрнуто, равни у тачке, уз очување њихове инцидентности (Математички речник, 1983:122). Интеграција се у математици везује за операцију проналажења интегралне функције или једначине, а посебно приликом решавања диференцијалне једначине (Исто, 1983).

У оквиру економског приступа интеграција означава повезивање економских функција предузећа и других привредних организација или целих националних организација у јединствену целину (доступно на: <http://www.businessdictionary.com/definition/economic-integration.html>). Интеграција се појавила

већ у доба развијенога капитализма ради јачања производне, техничке, финансијске и тржишне моћи. У новије се доба тај процес интензивира ради стварања великих мултинационалних и транснационалних пословних корпорација и састава, као и националних компанија на високом нивоу економског развоја (Arguello,2000). Интеграција пословних корпорација може бити хоризонтална (интегрисање више предузећа која производе исте врсте производа или истога новог производних процеса) и вертикална (интегрисање предузећа међусобно повезаних према нивоу производње или пласмана производа).

Овај преглед је показао да су појмови корелација и интеграција присутни у свим научним дисциплинама, како у природним, тако и у друштвено-хуманистичким наукама. Такође, развој и поимање појмова корелације и интеграције могуће је сагледати и кроз аспект историјске перспективе, што је посебно значајно за разматрање примене ових појмова у области наставе и васпитно-образовног процеса.

## **1.2 Развој идеје корелације и интеграције: историјска перспектива**

Развојем друштва повећава се научна свест, а тиме и јасније одређење појмова корелације и интеграције. Идеје корелације и интеграције налазимо у далекој прошлости, а ову проблематику анализирали су филозофи у својим делима и расправама. У даљем тексту, укратко ће бити приказана историјска перспектива развоја идеје корелације и интеграције.

### *Идеја корелације и интеграције у грчко-хеленској култури*

Најранија учења о појединим сегментима корелације и интеграције налазимо код грчких филозофа код којих је доминантан корелациони облик размишљања. Корелационо размишљање је врста спонтаног размишљања засниваног на неформалним и *ad hoc* аналогичким процедурама које се заснивају на удруживању и диференцијацији (Routledge Encyclopedia of Philosophy).

Елејски филозоф Ксенофан, у средиште пажње ставља идеју повезаности филозофије и теологије, заступајући идеју да све што јесте је једно или Бог (Коларић, 2000). Потом Питагора је уочио бројчане односе и тамо где их људи нису

ни наслућивали, на пример у музици. Уочио је да повезаност висине тона и броја трептаја, зависе од дужине жица на инструменту. Заправо, математика настаје уочавањем законитости у природи и музици, да би се потом корелирале рачуница и хармонија у самом људском животу (Ђурић, 1961). Емпедокле формулише теорију по којој из једног издваја четири корена, при чему можемо уочити назнаке интеграције. Заправо, наведене елементе су уочили многи други филозофи пре Емпедокла, али он их везује у логичку целину чиме добија јединство (Коларић, 1998). Анаксагорино виђење света садржи опет елементе корелације и интеграције, сматрајући да нема ни настајања ни нестајања, постоји корелација и раздвајање неуништивих честица (Дилс, 1983).

Прве форме систематизованог искуства и знања у васпитању деце појављују се у делима Сократа, Платона и Аристотела. Свакако је значајна и Сократова идеја о повезаности знања и моралног деловања или поступања, која се рефлектује у његовом ставу “врлина је знање”, чиме се јасно наговештава важност повезивања различитих аспеката у целину (Коларић, 1998). Платон у својој филозофији укључује корелацију да би повезао овоземљски, чулни, пропадљиви свет са небеским, духовним и непропадљивим светом. Такође, Платон нарочито истиче да садржаје образовања треба пажљиво бирати из теорије и праксе, како би се утицало на интелектуални и морални развој младих. Аристотел је највећи допринос дао у области дедуктивног закључивања, посебно у изучавању “категоричког силогизма који подразумева да из две премисе логични нужно следи конклузија” (Коларић, 1998: 76). Ово је заправо један од првих принципа корелацијско-интеграцијског система који је применљив и у савременој настави. Такође, Аристотел се залаже за принцип оптерећености младих садржајима и другим обавезама у настави. Овај постулат је изузетно значајан за примену корелацијско-интеграцијског система у наставном процесу - у циљу повезивања наставних садржаја неопходно је одмерити ниво садржаја, јер прекомерно оптерећење неповољно утиче на ученике.

Велики број мислилаца у својим расправама баве се васпитањем и педагошким темама. У старом Риму, истиче се рад Марка Фабија Квинтилијана, који се бавио идејама васпитања и школског система у античком Риму. За наше истраживање о корелацијско-интеграцијском методичком систему посебно



значајни су Квинтилијанови ставови: за успешно образовање неопходно је интелектуално активирати младе, наставу треба прилагодити разликама међу ученицима, учитељи треба да имају широку општу културу, чврста морална убеђења, наставни рад треба да је проткан разоном, пошто се памћење најбоље развија вежбањем, треба доста вежбати, размишљати и радити поступно (према: Вилотијевић, 2000: 24).

Ово су само неки од ставова који јасно упућују на констатацију да повезивање наставних садржаја треба да је засновано на принципима корелације и интеграције. Период грчко-хеленске културе допринео је само развоју оквирних идеја корелације и интеграције. У овом периоду идеја корелације се посебно развија у области математике која остаје присутна до данас.

#### *Идеја корелације и интеграције у средњевековној култури*

Учење у средњем веку настоји да веру у откровење претвори у сазнање које човека уједињује са Богом. Читава филозофија средњег века почива на корелацији вере и интелектуалног сазнања. У овом периоду, можемо уочити корелацију филозофије и уметности како би свештенство приближило хришћанске догме народу и ученицима. Ученим човеком се сматрао онај ко перфектно познаје Библију и црквене књиге (Коларић, 1998). Ипак овако схваћено знање нужно мора бити повезано у целину, а при томе се морао поштовати захтев за унутрашњом корелацијом, односно повезивње библијског текста са неким од теолошких расправа. Овако схватање проналазимо код Дамаскина који филозофску мисао карактерише као интеграцију божанског и људског сазнања, односно узајамну повезаност видљивог и невидљивог света (Татакис, 1996).

Период средњег века наставља да расветљава појмовно одређење корелације и интеграције. Ови појмови, иако смештени у религиозне оквире упућују на значај и важност у даљем развоју науке и наставе.

#### *Идеја корелације и интеграције у нововековној култури*

Након средњевековног погледа на корелацију и интеграцију, европску филозофску мисао оплемењује појачан интерес за повратак човека његовим изворним могућностима. Друштвени развој и писменост условили су потребу

човека за стицањем одређене ширине и дубине знања како би постао свестрана, односно тоталитарна личност. Овај период је обележио и појачан интерес за педагошке проблеме. Монтењ (према: Јукић, 2005) сматра да учитељ не треба да тражи од ученика да само понови градиво, већ да научено прикаже у стотину разних видова и примени на исто толико разноврсних предмета да би добро разумео и савладао одређене наставне садржаје. Према томе, Монтењ инсистира на корелацији између онога што се учи и практичној примени знања.

Идеју корелације учачамо и код Бекона, који је формулисао чувене методе за индуктивно испитивање узрочности: метода сличности, метода разлике, метода заједничких варијација и метода остатка. Чињенице или запажања треба да се прикупљају у одређеном реду, од најнижих до највиших, односно закључивање треба да тече од појединачног ка општем. Овај образац за стицање знања захтева примену принципа корелације, да би се разликовало случајно и суштинско знање (Коларић, 1998). У Локовој теорији квалитета проналазимо аргументе за примену корелације и интеграције, како у научном, тако и у наставном процесу. Према овом аутору, разликује се учење о примарним и секундарним квалитетима, а повезивањем ових квалитета настају сложене или комбиноване идеје. Лајбницова филозофска мисао (према: Коларић, 1998) заснована је на три принципа: идентитета континуитет и предодређеност. За наше истраживање, свакако је најважнији принцип континуитета, према коме “природа не чини скокове” (Коларић, 1998: 160), што значи да ни наставни садржаји не треба да се повезују *ad hoc*, него системски и усклађено. Жан Жак Русо (према: Јукић, 2005) залаже се за идеју корелације теоријских сазнања са њиховом практичном применом, питајући да ли би се ученици умели сналазити у стварности уз коришћење географске карте?

У Хегеловој филозофији (према: Коларић, 1998) битна одлика је кретање у круг или спирали, чији се крајеви спајају у круг, тако да је почетак теме апстрактни крај, а крај је конкретизовани почетак. Према томе, Хегелову дијалектику одликује “круг кругова”, а “процес саморазумевања духа отпочиње опажајно кроз уметност, затим представно кроз религију и најзад појмовно кроз филозофију” (Коларић, 1998: 183). Ову тезу могуће је поткрепити примером међупредметне корелације,

односно повезивањем уметности (књижевност, ликовно, музичко, филм, позориште) са верском наставом и најзад са неким од филозофских погледа на свет.

### *Идеја корелације и интеграције у савременој филозофији и педагогији*

Идеју корелације и интеграције проналазимо и у савременој филозофији и педагогији. Принцип интеграције сусрећемо и код Хербетра Спенсера чије се филозофско-социолошко становиште означава као еволуционизам. Спенсер истиче да се еволуција одвија кроз два дивергентна процеса: диференцијација и интеграција. “Развиће је процес интеграције материје и дисипације кретања, при ком материја прелази из стања неодређене невезане хомогености у стање одређене везане хетерогености” (Петронијевић, 1982: 708). Посматрано кроз аспект наставе, применом интеграције наставних садржаја ученици долази до повезаних научних сазнања.

Идеје интеграције, који одговарају савременом тумачењу овога појма, срећемо у књизи “Принципи психологије” аутора Виљем Џемса, док се родоначелником интеграције сматра Џон Дјуи (према: Thompson-Klain, 2005). Дјуи као познати филозоф васпитања заступа идеју да свака школа треба да буде својеврсна радионица. Дјуи васпитање схвата као “лабораторију идеја, а идеје које се докажу у школи треба реализовати у друштву” (према: Коларић, 1998: 234). Заправо, Дјуи развија теорију о повезаности школе са друштвеном заједницом, критикујући традиционалну наставу. Према Дјуиевом схватању традиционална настава је одвојена од живота, не заснива се на интересовањима ученика и не подстиче ученичке способности (према: Thompson-Klein, 2005).

У феноменолошкој филозофији Е. Хуссерла (према: Узелац, 2008) долази до корелацијског априорија, тј. до заједничкога темеља свих начина спознавања једнога региона предмета и њихових битних корелација.

У педагошкој мисли развој идеје корелације и интеграције проналазимо код В. И. Загбјазинског, који разликује три правца у развоју опште педагогике:

- издвајање поставки и законитости наставе, у ком се диференцирају два пресека: вертикални и хоризонтални;
- други правац - износи потребу у синтези и међусобном богаћењу постојећих концепција у педагогији;

- трећи правац - тежи ка стварању интегративног система знања, концепцију интегративне слике образовања (према: Спремић, 2007).

Развојем науке долази и до јављања покрета за уметничко васпитање. Идеју о овом покрету заговарао је Лихтварк (Lichtwark), који настоји да промовише начело оригиналности, доживљаја, личног изражавања и осећања. У настави истиче да “немачки језик треба развијати у смеру писања састава о личним осећајима уместо обраде наметнутог текста, у настави музике треба неговати народну музику и свирање, а у спорту је неопходно остварити повезаност плеса и војничких вежби” (према: Bamford, Wimmer, 2012). Ако корелацијско-интеграцијски методички систем схватимо као повезивање наставних садржаја у јединствену логичку структуру, тада можемо рећи да се идеја уметничког васпитања уклапа у овај систем. Тако је, на пример, у наставној пракси могуће књижевност повезати са осталим уметностима, а и приликом обраде књижевног дела могуће је ученике усмерити на писмено изражавање.

### **1.3 Појам корелације и интеграције у настави**

Корелација образовања представља координиран процес где главни императив постаје интеграција знања, односно повезивање научних чињеница у јединствене логичке структуре (Махмутовић, 2011). То значи да систем институционалног образовања и васпитања треба да обезбеди вертикалну повезаност циљева, задатака, садржаја и активности, како би се одвијала надоградња и остваривала корелација међу садржајима у смислу квалитетнијег стицања знања применљивог у пракси. У овом смислу, предшколско образовање представља карику на коју се надовезује основношколско образовање, на које се опет надовезује средњошколско образовање које иде све до универзитетског образовања. Иако је овај континуитет неопходан, он се у пракси не остварује у потпуности.

Када је реч о основношколском нивоу образовања, посебно значајан сегмент овог процеса остварује се путем разредне наставе која се реализује у току прве четири године основне школе. Једна од специфичности разредне наставе огледа се

у чињеници да већину предмета реализује учитељ. Учитељ, као прва стручна особа у ланцу институционалног образовања, систематично изграђује знања, умећа и ставове код ученика. У разредној настави градиво се по природи ствари у већој мери преплиће, јер предмети који се проучавају због узраста ученика не прате строгу научну подлогу. Учитељима је остављена могућност да у већој или мањој мери, у зависности од свог умећа, корелирају садржаје различитих предмета и области.

Примена корелацијско-интеграцијског дидактичког система захтева од учитеља велику инвентивност и стручност. Овај систем треба да допринесе бољем разумевању и поступном схватању појединих садржаја. То значи да корелацијско-интеграцијски систем захтева квалитетног учитеља који добро познаје савремене методичке тенденције и зна како ће их применити у својој наставној пракси.

Корелацијско-интеграцијски методички систем могуће применити у раду са ученицима на свим узрастима и у свим подручјима васпитно-образовног рада. Међутим, важно је водити рачуна о психолоким основама корелације и интеграције програмских садржаја које су условљене узрастом, развојем мишљења, закључивања, способности и интересовања ученика. Корелација се планира за реализацију наставних садржаја. Међутим, неки вид корелације остварује се током реализације наставних садржаја без планирања. Овај облик се нарочито уочава у реализацији садржаја из матерњег језика, познавања природе и друштва, музичког и ликовног васпитања. У садашњем концепту наставе постоје предмети у оквиру којих су већ интегрисани поједини елементи тако да ученици стичу целовита знања. Такав предмет је “српски језик у коме ученици паралелно стичу вештину читања, вештину писменог и усменог изражавања” (Ђорђевић, 2007: 76).

У релевантној педагошкој и дидактичко-методичкој литератури идеја о корелацији и интеграцији означена је мноштвом синонима. Сходно томе, аутори примењују неки од следећих синонима: корелација наставе, целовитост наставе, концентрација наставе, скупна настава, комплексни систем, глобалност наставе, интегративна настава, интердисциплинарност наставе. Објашњења ових појмова у

педагошкој литератури нису у потпуности усаглашена нити еквивалентна са корелацијско-интеграцијским системом у настави.

### *Корелација наставе*

Појам корелација наставе везује се за немачког педагога Хербарта, чије је утицај на образовне теорије неспоран чак и у савременој настави. У својој теорији Хербарт истиче да “знање не зависи од количине информација акумулираних у комадима који се не повезују једни са другима, него сазнања треба да се повезују једна са другима у јединствену целину” (према: Lást-Dénes, 1979: 60). Ово је познато у науци као принцип корелације, односно повезивање новог и раније усвојеног градива према критеријуму сличности. Хербарт је наставни процес артикулисао на четири основне етапе: јасноћа, асоцијација, систем и метода (према: Koenig, Zedler, 1998), кроз које је морала проћи обрада сваке наставне јединице. Јасноћа значи саопштавање новог градива од стране учитеља, а постиже се једноставношћу уз поштовање принципа очигледности. Етапа асоцијација представља удруживање новог са старим, односно претходно стеченим знањем. Систем придонosi повезивању спознаја у целину, а метода треба да осигура практичну примену знања.

Аутора Хузјак (2001) истиче да је значење корелације у настави нејасно и неодређено, истичући да смисао корелације представља грађење низа: корелација, однос, пропорција, размер и аналогија. Корелација се дефинише као однос, а однос истиче особину корелативности као структуралност, пропорција је еквиваленција два размера. Из овако филозофски детерминисаног схватања корелације аутор закључује да корелација омогућује освештавање како се сваки елемент односи према неком другом као неки трећи према неком четвртом (Хузјак, 2001: 39).

Корелација наставе је “појам којим се означава повезивање суштинских елемената наставе у складну целину да би ученици формирали јединствен поглед на свет” (Вилотијевић, Н., 2006:15). Термин корелација употребљава и Пољак (1984). Упоредјујући термине концентрација и корелација, поменути аутор истиче постојање једне нијансе која разликује ова два термина – „корелација се односи на повезивање садржаја, односно предмета, а концентрација на начин остваривања корелације“ (Пољак, 1984:169).

У настави, корелација се углавном схвата као повезивање сродних садржаја из различитих предмета, а сврха јој је да наставу учини ефикаснијом и рационалнијом. Смисао корелације није само у томе да кажемо како постоје сродне области него у настави треба тежити функционалној корелацији. Термин функционална корелација подразумева повезивање наставних садржаја сродних наставних предмета и временски уједначене обраде оних наставних садржаја који су слични или се подударају.

### *Концентрација наставе*

Током XIX века, Хербартов следбеник Зилер развија теорију концентрације наставе критикујући недостатке предметног система. Наставу тумачи као разчлањене методичке јединице које испуњавају школски час. Хербартову етапу јасноће дели на појмове анализе и синтезе. Анализа омогућава ученику припрему за учење и олакшава учење нових наставних садржаја, а синтеза представља повезивање нових садржаја са стеченим сазнањима (према: Pukanszky, 2001).

Термин концентрација наставе се у педагошкој литератури односи на садржајно повезивање предмета или садржаја (Шимлеша, 1969). Познати су покушаји концентрације основних садржаја учења око основног предмета или су предмети груписани по сродности, односно програми се своде на оно што је битно, а садржаји се концентришу на тежишне тачке. Захтев је био да се програми сузе, а настава концентрише на оно што је битно. Појам концентрација се ширио, па се тако говорило о идејној, психолошкој, етичкој, персоналној, објективној, субјективној, енциклопедијској, методичкој итд. концентрацији (Вилотијевић, 2000). У реализацији те идеје у почетку се тежило да се пронађе централна грађа као окосница за целокупни рад у поједином разреду. Касније је та идеја разрађена па се дошло до следећих захтева које треба да испуни концентрација настава: сужавање наставних садржаја, избор битних садржаја, целисходан и логичан начин обраде, повезивање садржаја различитих предмета. Зилер се такође бавио и проблемом избора централне грађе. Сматрао је да централна грађа служи као окосница са којом се повезују сви остали предмети, те да та грађа мора бити таква да развија снажна етичко-религијска осећања као основу за формирање погледа на свет (Вилотијевић, Н., 2006).

Концепт концентрације наставе се задржао у савременој настави али у измењеном облику - користи се донекле поједностављено. Концентрација се у основи састоји од три главна приступа: телеолошки, курикулумски и дидактички, који су међусобно повезани (Váthory, 1992). Телеолошки приступ подразумева формулисане циљеве чијом реализацијом долази до постизања образовног идеала читаве културолошке политике, наставних програма и наставног процеса прожетог дефинисаним циљем (Katona, 1990). У ствари, телеолошки приступ заснован је на повезивању друштвено-политичког система са наставним програмом и педагошким идеалима (Váthory, 1992). Курикулумски приступ подразумева дефинисање наставног плана и програма заснованог на идеји концентрације у наставном процесу. Приликом планирања наставе треба дефинисати да ли се концентрација планира за један наставни предмет или за више наставних предмета. Уколико се планира за један наставни предмет, тада наставни садржај обухвата више наставних тема (Váthory, 1992). Дидактички приступ обухвата саму реализацију васпитно-образовног рада, а подразумева међусобну повезаност наставе и учења (Katona, 1990).

#### *Скупна настава*

Дидактички концепт концентрације наставе представља претечу скупне наставе. Теоријски концепт скупне наставе утемељује немачки педагог Бертолт Ото у првој половини XX века, преносећи своја искуства кућног учитеља у школу и наставни процес (Крнета и сар., 1965). Бертолт сматра да образовање треба да се темељи на ономе што ученици питају, на темељу њихових интереса, без неких зацртаних тема. Разредна настава треба да подсећа на породични сто где ученик слободно, без страха поставља питање и то постаје тема за разговор (Pukanszky, 2001). У наставној пракси се тежило да се наставни садржај не обрађује по предметима него по широким заокруженим тематским целинама из природног, друштвеног, производног и другог амбијента. Такође, развија се идеја за увођењем у наставу актуелних питања (расправа док траје интерес за њега), као и идеја о активнијој улози ученика при избору садржаја (Katona, 1990).

У литератури проналазимо и варијанту скупне наставе према плану Петра Петерсона, познатији као Јенаплан, чије су карактеристике: нема разреда него се



ученици разврставају у групе (млађа, средња, старија); настава није организована у предмете, него у тематске целине; истиче значај учениковог питања у настави чиме се постиже повећана мисаона ангажованост ученика, ученик поставља питање на које одговара други ученик, а учитељ је организатор разговора, поставља додатно питање, тражи објашњење, прекида разговор (према: Fodor, 2010).

Применом наведених одлика Петерсонове наставе, ученици могу да поштују и разумеју друге ученике у групи са различитим погледом на живот, као и да развијају високи ниво толеранције према другачијим начинима размишљања (Gáspár, 1981). Сваки ученик се образује ненамерно, доприносећи своје вештине и знања групи.

### *Комплексна настава*

Почетком XX века у Русији се јавља термин комплексна настава. Протагонисти овог система били су: Крупска, Лунчарски, Блонски и други, а основне карактеристике ове теорије су укидање предметне наставе и временско ограничавање школског часа. Уместо предмета из животних и производних подручја, бирани су одређени комплекси који су обрађивани с гледишта природе, рада и друштвених односа.

У савременом тумачењу комплексна настава настаје повезивањем науке и знања у јединствену сложену структуру (Ballér, 1978). Ова структура заснована је на комплексној теми која се састоји из два процеса: знања и активности. Првим процесом, односно знањем се објашњава централни проблем уз што већи број наставних активности који се надопуњују у комплексној теми (Gáspár, 1981).

Комплексна настава заснована је на следећим општим карактеристикама: у настави се полази од већих целина тј. комплекса; све изабране наставне теме се обрађују у оквиру једног комплекса; комплекси треба да теже истом циљу; комплекс може бити ужи и сложенији, ужи комплекс садржи један конкретан објекат или појаву, обрађује се у нижим разредима, а сложенији комплекски обухватају сасвим нове теме у које се укључује велики број наставних предмета (Gáspár, 1981).

У литератури се помиње и термин комплексни поступак почетног читања и писања. Полази од сазнања да се читање учи целовито. Корени овог поступка су у

тзв. глобалној методи која подразумева целовито сагледавање речи и реченица без анализе на њихове саставне елементе. Слова се усвајају целовито, у контексту целокупног живота у учионици (Брчкало, 2010). Измењен је однос између учитеља и ученика. Учитељ не одржава наставу на класичан начин, нема обраде градива на начин у коме је учитељ веома активан а ученици пасивни. Учитељ на часовима организује различите активности у којима учествују сви ученици без обзира на разлике у знању (Сузић, 2005). Сви ученици су током целог часа потпуно активни и свако ради на нивоу свога знања. Овај поступак захтева од ученика максимално ангажовање и висок степен самосталности. Ученик сам одабере одређене активности, сам се ангажује и то га мотивише.

### *Интегративна настава*

Интеграција наставе подразумева повезивање различитих елемената који су издвојени по принципу сличности. Основно дефинисање интеграције наставе налазимо код Хамфрејса (Humphreys, Post & Ellis, 1981), где он истиче да ученици вођени интеграцијом у настави, истражујући, долазе до знања унутар различитих тема везаних за одређене аспекте њиховог окружења. Shoemaker (1991) дефинише интегративну наставу кроз интегративно образовање које једном линијом пресеца више предмета, повезујући различите аспекте курикулума у смислену целину да би се фокусирао на једну ширу тему из различитих наставних области. Интегративна настава “наставни садржај преузима из различитих области и комбинује га у јединствени систем” (Ballér, 1978: 53). Интегративни приступ учењу наглашава интелектуални, друштвени, емоционални и естетски развој, подржава целовит развој ученика, не усресређује се на издвојене, углавном когнитивне аспекте (Буљубашић-Кузмановић, 2007).

У свом раду ауторка Лејк (Lake, 1994) наглашава да примена интегративног курикулума значајно доприноси процесу учења. У теорији се често као синоним за појам интегративни курикулум користи и термин интердисциплинарни наставни план и програм који се дефинише као комбинација неколико школских предмета у један активан пројекат. Интегративни курикулум припрема ученика за процес целоживотног учења. Ауторка Лејк сагледавајући и вршећи компарацију дефиниција интегративног или интердисциплинарног приступа, поменула ауторка

сублимира да сви покушаји дефинисања обухватају: комбинацију школских предмета; наглашену улогу пројекта; успостављање релација између појмова; тематски приступ у организацији наставе и флексибилност у погледу распореда; формирање група за рад (Lake, 1994).

Дробњак (2007) полази од ставова које у својим радовима заступају Вертхајмер, Кафка и Келер с једне, и Ц. Дјуи с друге стране. На бази тога, поменути аутор износи став да се под интегралношћу наставе подразумева остваривање принципа да сви елементи наставног процеса (садржајни, психолошки, сазнајни, социолошки и организациони) буду функционално повезани и да чине хармоничну целину (Дробњак, 2007). Ђорђевић (2007) дефинише интегративну наставу као наставу у којој су границе између различитих предмета или дисциплина избрисане или замагљене. У интегративној настави се остварују смислене везе између сличних аспеката различитих дисциплина. То је приступ у којем се интегришу, међусобно прожимају и синтетишу перспективе неколико дисциплина у нову целину која је већа и значајнија од простог збира саставних елемената, у овом случају – појединачних дисциплина или предмета (Ђорђевић, 2007). Наведени аутори, Дробњак и Ђорђевић, осим термина интегративна настава у одређеном контексту употребљава и термин интегративно учење означавајући њиме један од кључних процеса у интегративној настави. Интегративно учење подразумева сагледавање различитих димензија једног проблема, сагледавање из различитих углова и са различитих страна. У том смислу, у релевантној литератури (Беговић и сар., 2009) се истиче да покрет глобализације и брзе промене у развоју технологије усмеравају образовање на пут интеграције, јер само интегративно образовање доприноси избегавању фрагментног и небитног стицања изолованих чињеница, трансформишући знање у алат за учење и примену нових информација и достигнућа.

Интегративна настава је модел којим се врши међусобно повезивање знања из више наставних предмета, у којој су границе између различитих предмета избрисане или неприметне. Знања се међусобно интегришу, прожимају и синтетишу у нову целину (Ђукић, 2008). Тиме се омогућава целовито учење које доприноси бољем памћењу информација. Знања, која ученици стичу, морају

функционално и смислено бити повезана, а не да садржај једног наставног предмета у потпуности буде одвојен и неповезан са садржајима осталих наставних предмета. Наравно, не треба по сваку цену све тематске целине повезивати, већ повезивање урадити тамо где је то могуће и где ће дати ефекат који треба.

### *Интердисциплинарна настава*

Поред интегративног, велики број аутора (Ivanitskaya et al., 2002; Klein, Newell, 2002; Nowacek, 2005; Vass, 1998), истиче значај и неопходност интердисциплинарног приступа у савременом образовању, јер овај приступ најбоље одговара учењу у стварном животу - повезује различита подручја, омогућује интердисциплинарно разумевање, интеграцију знања и размишљања и стварање нових наставних модела. Значај принципа интедисциплинарности наглашавају и ауторке Зуковић и Гајић (2012), које указују да међупредметно повезивање води ка интегративној и интердисциплинарној настави, истичући да интедисциплинарни приступ захтева “висок степен сарадње између компетентних и ка стваралаштву оријентисаних наставника” (Зуковић, Гајић, 2012: 1383).

У педагошком смислу, под појмом интердисциплинарно поучавање мисли се на процес изградње знања у коме се проблем анализира путем примене различитих дисциплинарних приступа. Наиме, интердисциплинарна настава подразумева примену више од једне школске дисциплине, односно предмета истовремено. Повезивање се организује кроз централну тему, питање, проблем, тему или искуство ученика, а приликом наставне обраде одређене теме свесно се примењују садржаји, начела, вредност и језик два или више наставних предмета (Jacobs, 1989, према: Drake, Burns, 2004). Организациона структура интердисциплинарне наставе се зове тема, тематски јединица или јединица, која је оквир за практичну реализацију наставе.

Поред појма интердисциплинарност наставе, аутори употребљавају и појмове трансдисциплинарност и мултидисциплинарност. Трансдисциплинарност се дефинише “као нешто што истовремено утиче на научне дисциплине, повезује научне дисциплине и надилази научне дисциплине” (Nowacek, 2005: 180). Трансдисциплинарност је комбинација дисциплинарног и недисциплинарног и омогућује интеракцију између науке и друштва, односно повезивање формалног и

неформалног знања у наставном процесу. Мултидисциплинарност је окупљање свих наука релевантих за одређену област, а односи се на ситуацију кад се одређеним проблемом баве две или више различитих наука, али не са истог стајалишта, него свака истражује проблем унутар себе.

Интердисциплинарна настава доприноси решавању неких од проблема у васпитно-образовном процесу. Традиционална настава је подељена на предмете и наставни садржаји се не посматрају као целина, него фрагментно и изоловано. Применом интердисциплинарне наставе долази до трансфера учења, повећане мисаоне ангажованости ученика, а наставни план и програм пружа једну ширу димензију без понављања садржаја у другом наставном предмету (Perkins, 1992).

#### **1.4 Дефинисање корелацијско-интеграцијског методичког система**

У савременој настави корелација се схвата као “довођење у узајамну везу предмета који имају сличности и додирних тачака, нпр. педагогије и психологије, историје и географије, математике и физике итд.” (Вујаклија, 1985: 469). У Педагошком речнику корелација се одређује као „однос у коме било каква и било колика промена једне појаве има за последицу одговарајућу, паралелну промену друге појаве или променљиве“, односно као „функционално повезивање свих елемената наставног процеса у усклађену јединствену целину“ (Педагошки речник, 1976: 476–477). Суштину корелације у настави, дакле, представља повезивање сродних наставних предмета или њихових делова „при чему сваки предмет задржава свој систем, односно као предмет не губи своју самосталност“ (Исто: 477), а ученици том приликом боље разумеју, целовитије и поступније схватају одређене садржаје, појаве, процесе и законе. У нашем случају она представља функционално повезивање грађе различитих наставних предмета који су слични или се међусобно допуњују првенствено у циљу остваривања принципа рационализације и економичности.

У Педагошкој енциклопедији (1989) наводи се да је интеграција наставе савремена методолошка и педагошка одредница реформе школе у свету уопште. Тај је израз и појам само заједнички назив за бројне интеграцијске односе и

поступке у школи и настави, као што је интеграција наставног садржаја, персонална интеграција ученика у различитим бројчаним информацијама, персонална интеграција наставника у тимском раду, интеграција школе и удруженог рада у материјалној и друштвеној делатности, интеграција школе и друштвене средине, интеграција деце с тешкоћама у развоју у редовно школовање и др.

Наведене дефиниције и тумачења корелације и интеграције потврђују чињеницу о сложености и комплексности корелацијско-интеграцијског методичког система. У најопштијем смислу корелација се може дефинисати као однос између две ствари или појаве, а интеграција као повезивање различитих ствари или појава који су издвојени по принципу сличности. Повезивањем идеја корелације и интеграције настаје корелацијско-интеграцијски систем наставе који подразумева да сви елементи наставног процеса буду функционално повезани и да чине хармоничну целину.

Методички систем заснован на “одредницама интеграцијских процеса јесте корелацијско-интеграцијски дидактичко методички систем” (Гајић, Зуковић, 2007: 164). Применом корелацијско-интеграцијског система настоји се превазићи предметна дезинтеграција у настави. При томе, применом корелацијско-интеграцијског система издвајају се два канала: 1.) корелација и интеграција постају канал информационе интеракције ученика са светом у целини у његовој разноликости, актуелизацији природних могућности вишедимензионалног доживљаја стварности, 2.) овладавање различитим начинима спознавања света полазећи од општег ка појединачном (Вилотијевић, Н., 2011: 490).

У корелацијско-интеграцијском методичком систему процес сазнавања треба да се састоји од анализе и синтезе. Да би се једна појава боље проучила и разумела, потребно је анализирати елементе који је чине, а затим је неопходно да се сазнања о тим елементима синтетизују у једну логичну целину. У примени корелацијско-интеграцијског система, анализом се целина разлаже на све њене карактеристике и појединости, а синтезом ученици самостално формулишу одредбе, обрасце и дефиниције (Јукић, 2005).

Корелацијско-интеграцијски систем означава се као “успостављање корелата/еквивалената који омогућавају успостављање веза и односа између различитих уметности, тј. уметничких дела из различитих уметности” (Росандић, 1988: 206). Слично виђење и дефинисање овога система срећемо и код Илића (2006), који под овим системом подразумева корелацију и интеграцију наставних садржаја у изучавању градива. Применом корелацијско-интеграцијског система повећава се мотивација ученика у процесу стицања знања и развијању вештина. Управо настава креирана по овом систему омогућује “развијање оригиналних идеја, активацију ученика који размишљају на целовит начин и који ће бити спремни суочити се с проблемом или питањем које ће покушати решити применом знања и идеја из различитих научних дисциплина” (Dryden & Vos, 2001: 114).

У педагошким истраживањима интегративна настава заснована на принципима корелације и интеграције дефинише се као: опсежно истраживање знања у различитим предметима; пречица кроз предмете, која повезује различите аспекте наставе у логичне целине на холистички начин који одражава реални интерактивни свет; јединствен поглед на заједничко у знању, које је основа за изналажење нових односа, стварање нових модела, система и структура; примењена методологија и језик више дисциплина с циљем преиспитивања централне теме, проблема или искуства; комбиновање неколико школских предмета у један активан пројекат по угледу на начин на који деца савладавају предмете у реалном свету, сједињене у заједничку активност; нови начин мишљења; образовање засновано на идеји преноса знања употребом модела мишљења (Lake, 1994; Finch et al., 2000).

Корелацијско-интеграцијски систем заснован је на идеји повећане мисаоне ангажованости ученика. Применом корелацијско-интеграцијског система, настава постаје активна и усмерена на ученика, омогућује ученику сагледавање различитих димензија једног проблема, из различитих углова и са различитих страна, међусобно повезује знања из више наставних предмета и омогућује ученику систематско стицање знања из различитих области (Lake, 1994).

У целини посматрано, корелацијско-интеграцијски систем у савременој настави могуће је дефинисати као повезивање наставних садржаја који има за циљ

развијање ученикове самосталности. Бројна искуства говоре о томе да савремена школа треба да буде место где ће бити створени услови за слободан и стваралачки развој личности ученика, за пружање корисних и употребљивих теоријских знања, која ће доводити до задовољства и успеха, а да при том неће преоптеретити ученике (Зуковић, Јовановић, 2005: 305). Наведене захтеве могуће је у целини испоштовати у колико се у разредној настави примењује корелацијско-интеграцијски систем.

\*\*\*

На основу напред изнете анализе могуће је уочити да су тенденције развоја идеје корелације и интеграције у наставном процесу присутне до данас, када добијају јасније значење. Наиме, иако су појмови корелације и интеграције најчешће сагледавани парцијално, а ређе као методички систем корелације и интеграције, током XIX и XX века, у педагошкој литератури јавља се низ теорија које сугеришу могуће начине унапређења примене корелације и интеграције у наставном процесу. Овакав приступ био је заснован на критици традиционалног система образовања, са тежњом отклањања слабости предметне наставе. У том смислу, могуће је закључити да све наведене теорије и становишта објективно представљају карику у констиуисању савремених захтева корелацијско-интеграцијског методичког система.



## 2. ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА И ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА О КОРЕЛАЦИЈСКО-ИНТЕГРАЦИЈСКОМ МЕТОДИЧКОМ СИСТЕМУ

### 2.1 Основна теоријска полазишта у корелацијско-интеграцијском методичком систему

Многи аутори који су се бавили проблематиком корелацијско-интеграцијског система залажу се за синтезу водећих психолошко-педагошко-дидактичких концепција. Управо у психолошким, педагошким и дидактичким теоријама и концепцијама проналазимо основу на којој систематизујемо разуђена истраживања у домену овога система. Теоријске поставке и комбинована истраживања Пијажеа, Виготског, Дјуија и Брунера истичу значај целовитог учења као и наставе засноване на активностима које подстичу ученике на постављање питања, самостално трагање за информацијама и сагледавање проблема из више углова (Brooks & Brooks, 1993).

Психолошке теорије, подржане многобројним истраживањима, представљају темељ за обликовање наставног процеса. На основу теорија и истраживања о томе како ученик учи и стиче сазнања, можемо извући закључак како би квалитетније требало унапредити наставни процес (Пешикан и сар.,2010). Педагошко-дидактичке теорије у великој мери пружају сазнања о самој организацији и реализацији наставног процеса. И психолошке и педагошке теорије у наставном процесу треба посматрати у целини јер само заједничким деловањем остварују јединствени циљ, односно подижу квалитет и унапређују наставни процес. У даљем тексту указаћемо на кључне теорије и моделе који представљају основу за разумевање и проучавање корелацијско-интеграцијског система.

#### *Конструктивистичка теорија учења*

Теоријска основа корелацијско-интеграцијског система присутна је у конструктивистичкој теорији учења према којој је учење резултат активне конструкције знања. Учење као процес стицања знања одвија се на основу ученикове конструкције и реконструкције знања које настаје као “резултат његових интеракција са природним светом у одређеном социокултурном контексту, уз динамичко посредовње предходних знања” (Милутиновић, 2012: 26). Овако

схваћено стицање знања успоставља везу између старих и нових сазнања на основу тога што се постојеће знање модификују, допуњавају и реорганизују.

У педагошкој литератури (Милутиновић, 2012) постоји подела на следеће форме конструктивизма: индивидуални, социјални и критички. Индивидуални конструктивизам јесте систем који настоји да укаже на који начин ученик реконструише и усавршава своја знања. Када је реч о корелацијско-интеграцијском систему посебно је значајно што индивидуални конструктивизам наглашава потребу да ученик активно реконструише знање и искуства стечана у формалном и неформалном контексту на индивидуалан начин (Исто, 2012). Социјални конструктивизам подразумева социјалну конструкцију знања, односно да се учење одвија у социјалној интеракцији. Другим речима, социјална средина подстиче ученика у осмишљавању нових ситуација, чиме ученик постаје архитекта своје обуке, а његово знање напредује захваљујући интеракцији менталних активности и окружења (Милутиновић, 2012). Основни постулат индивидуалног и социјалног конструктивизма подразумева да се знање не стиче пасивно, већ је резултат активности конструисања субјекта који сазнаје (von Glasersfeld, 1995, према: Милутиновић, 2012). Критички конструктивизам подразумева улогу социјалног и културног окружења у креирању знања, уз обухватање критичке димензије ради трансформације друштвених значења и пракси (Милутиновић, 2012).

На основу изнетог теоријског одређења конструктивизма, могуће је закључити да приликом реализације наставе по моделу корелацијско-интеграцијског система учење представља активан процес стицања знања, а ученик је у средишту процеса учења. Такође, значајно је истаћи да приликом припремања наставе засноване на моделу корелацијско-интеграцијског система неопходно је наводити практичне примере како би се ученицима омогућило да примене своја стечена знања. Полазећи од става да констуктивистички модел подразумева да ученици самостално креирају своја знања, претрага интернета у потрази за информацијама, коришћење интерактивних компјутерских програма у учењу само су неки од примера за примену корелацијско-интеграцисјког система. Социјални конструктивизам намеће потребу за сарадничким учењем, односно потребу за групним обликом рада у циљу сарадње и интеракције ученика.

Укратко речено, конструктивизам указује на потребу повезивања сазнања, односно представља основу за примену корелацијско-интеграцијског система, јер повезивањем различитих наставних садржаја између неколико школских предмета код ученика се подстиче развој креативности, критичког мишљења, али и доживотног учења.

### *Гешталт теорија*

Теоријска основа корелацијско-интеграцијског система присутна је у Гешталт теорији, чији су главни представници Вертхајмер, Кофка и Келер. Фокус гешталт психологије могуће је сагледати кроз два правца: испитивање учења као целине и ангажовање појединца у искуствима усмереног учења које постаје сврсисходано и смислено (Benjafield, 1996). Учење постаје развојни процес, који карактерише сложен и синергијски напредак у којима интеракције између ученика и животне средине омогућавају интелектуалну реструктурирање и трансформацију која се односе на раст и развој појединца.

У овој теорији полази се од става да се психички процеси не могу рашчлањавати на ситне делиће пошто су организованост и целовитост најважније одлике психичких процеса, а оне се атомизацијом губе. Утемељивачи ове теорије сматрају да је у учењу најважније разумети односе у организованој целини, схватити елементе као чврсто повезане делове организоване целине (Klein, 2006). Истицали су да све што се дешава у целовитости не зависи од природе делова и њихових комбинација, већ је однос супротан: основне особине појединачних делова зависе од природне целине. Целина је увек дата пре делова. Дрво постоји, пре свега, као дрво па тек онда као скуп лишћа, грана, стабла, жила. Структура даје преовлађујуће својство целини, јер делује организујуће. Потенцијални фонд речи једног песника и једног чиновника може бити исти, чак и саме речи које чине лексички фонд могу бити истоветне, али није свеједно која је њихова структура и како су организоване (Крстић, 1996). Вертхајмер је тврдио да постоје контексти у којима оно што се дешава у целини не може да се изведе из карактеристика одвојених делова, него обрнуто – оно што се дешава у делу те целине, у јасним случајевима, одређено је законима унутрашње структуре те целине (Bruner, 1996). У прилог оваквом схватању можемо навести пример из уметности, поједина

романтичарска уметничка дела (књижевна, музичка, ликовна) лакше ће се разумети ако се претходно схвати романтизам као целовит уметнички правац.

### *Теорија мултипла интелигенције*

Корелацијско-интеграцијски систем проналази своје основе и у Штернберговој (Sternberg, 1985) и Гарднеровој теорији мулти интелигенције (Sternberg, 2006). Штернберг сматра да да сви ми поседујемо три врсте интелигенције - аналитичку, креативну и практичну. На овај начин, интелигенција највиши ниво достиже уједињавањем наведених врста (Исто, 2006). Гарднер проширује Штернбергову теорију, предлажући да постоји најмање седам врста инателигенције. Након тога, проширује своју теорију додавајући осму и девету врсту ителигенције (Кане, 1999). За наше истраживање посебно је значајна девета, тј. егзистенцијална интелигенција.

Гарднер је сматрао да се егзистенцијална интелигенција бави практичним, свакодневним питањима. Унутар егзистенцијалне интелигенције корелирају остале врсте (Smith, 2002). Јасно је да и Гарднер и Штернберг сматрају да ученици треба на више начина да долазе до информација. Овај захтев могуће је реализовати применом интердисциплинарног поступка како у настави, тако и у самосталном истраживању ученика. Применом овога поступка ученици користе вишеструке изворе информација, истражују различите теме, примењују различиту технологију и медије (Brandt, 1988).

Гарднер сугерише да његова "теорија даје едукаторима начин размишљања о појединцу и како да се прилагоди наставу на појединца " (Исто, 34). Дакле, ова теорија је остварива када учитељи повежу "вишеструке интелигенције са наставним планом и програмом усмереним на разумевање" (Checkley, 1997: 11). Ово је примарни фокус интердисциплинарног приступа.

### *Теорија социјалног учења*

Концепт корелацијско-интеграцијског система проналазимо у теорији социјалног учења А. Бандуре. Према овој теорији уводи се појам интердисциплинарна учионица у којој ученици заједно решавају проблеме, конструишу знања и успостављају везе између наставних подручја.

Интердисциплинарна учионица је средина у којој је кооперативно учење основа наставе (Brown, Bryan, 1998). Теорија социјалног учења у центар интересовања ставља учење које се дешава у друштвеном контексту. Према овом схватању, ученици уче једни од других, посматрањем понашања других, заправо имитација доводи до резултата (Ormrod, 1999). Овако схваћена идеја учења веома је значајна у кооперативној атмосфери насталој у интердисциплинарној учионици . Ученици су ангажовани у малим групама у којима имају један или више заједничких циљева које настоје остварити.

Постоји још једна карика која повезује коришћење интегрисаног наставног плана и кооперативно учење у теорији социјалног учења. Ученици ће се активно укључити у реализацију одређених активности ако верују да су способни за извршавање тих активности - то јест, када имају висок степен самоефикасности. Ниво самоефикасности се у великој мери повећава када ученици раде у групама (Бандура, 1989). Кооперативно учење није само групни рад ученика, него подразумева да сваки ученик извршава одређени аспект пројекта или задатка групе. Корелацијско-интеграцијски систем је идеално окружење за примену кооперативног учења. Ученикова искуства, културни обрасци и друштво обликују ученика као индивидуу, а наведени елементи не смеју бити искључени из учења (Ormrod, 1999). Корелацијско-интеграцијски систем подстиче ученике да у наставном процесу трагају за овим релевантним везама.

## **2.2 Концептуална решења у корелацијско-интеграцијском методичком систему: теоријска истраживања**

У последње време присутан је висок степен интересовања за афирмацију примене корелацијско-интеграцијског система у настави. Међутим, упркос бројним теоријама и све већем броју објављених научних радова, могуће је приметити да су аутори су дали веома значајне теоријске и емпиријске доприносе научном сагледавању овога система. Истраживања ове проблематике углавном су оријентисана на теоријска разматрања кроз наглашено теоријско полазиште и методичку апликацију. Иако корелацијско-интеграцијски систем пружа сијасет

могућности за истраживање у наставном процесу, чињеница је да су истраживања у овој области још увек недовољна.

У даљем раду указаћемо на основна истраживања и резултате истраживања до којих се дошло, а радове смо анализирали кроз неки од следећих параметара:

- могућности интегрисања наставе,
- интегративни наставни план и програм,
- критеријуми за примену међупредметне корелације,
- знање ученика у примени корелацијско-интеграцијског система,
- интегративно учење,
- тимски рад у примени корелацијско-интеграцијског система,
- критички став према корелацији и интеграцији.

#### *Могућности интегрисања наставе*

Многи аутори (Badley, 1986; Case, 1991; Shoemaker, 1991; Спремић, 2007) настоје указати на могућности и начине интегрисања наставе.

Badley (1986) описује четири начина интегрисања наставе: фузија, укључивање, корелација и хармонизација. Према овом аутору, фузија повезује најмање две одвојене дисциплине, на пример, физичке науке спајају научне дисциплине физику и хемију. Укључивање додаје или апсорбује један елемент плана и програма у други. На пример, наставна јединица океанографија додаје се у наставном плану и програму биологије. Израда корелата између наставних јединица из предмета који се изодвојено уче, јесте пример корелације. Тематске јединице су примери овог облика интеграције. Коначно, хармонизација узима различите наставне елементе који су компатибилни и уједињује их у јединствене логичке структуре.

Case (1991) је дефинисао и објаснио компоненте интеграције и њене импликације за наставну праксу. Облици интеграције укључују: интеграцију садржаја, интеграцију вештина и процеса, интеграцију школе и себе (пресек школских циљева и личне циљеви), и холистичку интеграцију (формална и неформална пракса ученика, наставне методе, правила и иновације ради унапређивања самога процеса учења).

Ауторка Спремић наводи четири нивоа интегративности: 1) Ученици похађају часове из различитих предмета (дисциплина) без могућности да се знања из тих предмета повежу. Овакав вид наставе је углавном заступљен у школама; 2) Ученици имају могућност да стекну увид у знања из различитих дисциплина, али је процес интеграције тог знања остављен ученику; 3) У овом нивоу ученици и учитељи се укључују у процес интеграције по узору на предавања која предаје тим стручњака, али учитељи и даље задржавају своју улогу као предавачи, односно преносиоци знања; 4) Суштински или прави ниво интеграције у којем и ученици и учитељи улажу велике напоре и доприносе изградњи једне нове целине која се састоји од међусобно прожетих знања и вештина из различитих дисциплина (Спремић, 2007:75).

Неки аутори (Miller, Voix-Mansilla, 2004) сматрају да нивои интеграције произилазе из карактеристичног приступа дисциплинама, њихове различите анализе и различите стандардне прихватљивости.

#### *Интегративни наставни план и програм*

Проблем дефинисања интегративног наставног плана и програма проналазимо код великог броја аутора. Интегративни наставни план и програм заснован је на процесу корелације и интеграције наставних садржаја. Huntley (1998) дефинише интегрисани наставни план и програм као концепт у коме учитељ или учитељи, експлицитно повезују садржаје из више научних дисциплина током наставе. Такође, поменути аутор дефинише и интегрисани интедисциплинарни наставни план и програм као концепт у коме је фокус наставног процеса на једној научној дисциплини, а неколико дисциплина се примењују да би разјаснили и сагледали проблем са другог аспекта. Ове везе између дисциплина креира учитељ (Huntley, 1998). Лејк (Lake, 1994) наводи следеће компоненте интегрисаног наставног плана :

- Основне вештине и процесе - под овим термином ауторка подразумева основне вештине, као што су читање и математика, као и друштвене вештине и решавање проблема.
- Наставни план и програм дефинисан у облику наставних тема. Наставна тема је шири појам који интегрише и повезује садржаје више области.

- Планирање реализације наставе кроз питања и активности ученика. Учитељи планирају активности које доводе до развоја знања и вештина ученика.
- Евалуација подразумева процену напретка ученика.

Ове компоненте у великој мери олакшавају планирање наставе засноване на корелацијско-интеграцијском систему. Значај планирања наставе према овом методичком систему је неспоран. Планирање захтева велико умеће учитеља, тимски рад и комплексно истраживање теме.

За наше истраживање посебно су значајни радови Едгертона (Edgerton, 1990) и Торнборга (Thornburg, 2009) који наводе могућности интеграције наставних области у наставном плану и програму. Едгертон указује на могућност интеграције следећих садржаја: а) уметност, математика и књижевност, б) историја и природне науке в) науке и математика, г) историја и књижевност, д) области математике, ђ) физичко и здравствено васпитање, уметност и књижевност (Edgerton, 1990).

Ова класификација може послужити као оквир за планирање и реализацију наставних садржаја у разредној настави. Овако схваћен корелацијско-интеграцијски систем допушта посвећивање много веће пажње уметничким предметима (Levitan, 1991). На овај начин ученици, на пример, могу упознати елементе музичке и ликовне уметности кроз садржаје књижевности, природе и друштва, верске наставе, грађанског васпитања итд.

Идеја повезивања науке и научне фантастике (Thornburg, 2009) пружа добру полазну основу у расветљавању бројних научних чињеница. Учитељи настоје да унапреде своја знања у домену природних феномена како би настава била ефикаснија и занимљивија, што омогућава да чак и апстрактне теорије буду ученику презентоване на адекватан начин. У суштини, наука подразумева научни метод, процесом формулисања хипотезе и потврда, а са друге стране, настава захтева флексибилније објашњење појмова кроз креативност и иновативност.

Неколико аутора (Ofsted, 2008; Barnes, 2011; Laurie, 2011) наглашава идеју да је повезивање градива логички детерминисано. Повезивање тема и наставних садржаја у међупредметној корелацији треба да пружи аутентичан поглед на проблем истраживања и сходно томе, да обезбеди да се наставно градиво логички уклапа у целине на адекватан начин. Барнс и Ширлеј (Barnes, Shirley, 2011), истичу



да међупредметне везе које се успостављају између садржаја треба да су ефикасне и подразумевају висок степен знања, да би се знања стечена у једној области могла примењивати у другој наставној области. Овај захтев може реализовати само учитељ који има широк спектар сазнања из различитих области (Savage, 2011; Lonning, DeFranco, 1997). У том смислу, аутори (Pang, Good, 2000; Barnes, 2011) истичу да је примена корелацијско-интеграцијског система у настави подразумева повезање презентованих садржаја са стварним животним ситуацијама. Ово је посебно важно у разредној настави која треба да тежи повезивању наставних садржаја са елементима стварних ситуација.

#### *Критеријуми за примену међупредметне корелације*

Аутори Бак и Инман (Buck, Inman, 1993) наводе четири критеријума за примену корелацијско-интеграцијског система: објективни и отворени приступ у дијалогу ученика где је посебно важно водити рачуна о квалитету и квантитету аргумената, наставу је неопходно повезивати у блок часове, у организацији наставе треба примењивати категоризацију и анализу знања и искуства ученика, питања и задаци у наставном процесу треба да омогуће ученицима да истражују, а знања до којих дођу да примене у свакодневном животу (Buck, Inman, 1993). Наведени критеријуми треба да пруже ученицима целину знања, сагледан проблем кроз неколико аспеката. А применом наведених критеријума ученици развијају способност да интегришу знања.

У савременој настави заснованој на корелацијско-интеграцијском систему веома је важно дефинисати централну тему око које корелирају остали наставни и ваннаставни садржаји. Наставну тему је неопходно класификовати према њеном односу између дисциплина и одређивање њеног положаја као интердисциплинарног или мултидисциплинарног. Овај захтев је важан за организовање тематског програма из холистичке перспективе. Холистички план и програм може да послужи као мост да се уједине многи наставни садржаји у истом временском интервалу (Finch et al., 1997).

Интегрисани наставни план и програм подстиче код ученика холистичко учење, развија релевантност за резимирање информација и подржава научно-технолошки приступ (Buck, Inman, 1993; Savage, 2011). У свом раду, аутор Клејна

(Klein, 2005) разрађује идеје и појмове тематски приступ, међупредметно дизајнирање у школским предметима интегрисаних јединица. Такође, истиче се важност интегративног приступа образовању јер он доприноси развоју когнитивних вештина и учења (Klein, 2005). Поменути аутор тврди да не постоји јединствени педагошки приступ интегрисаном односно, интердисциплинарном програму. Међутим, кључни фактори за успех су експлицитне дискусије у вези са темом, питањем, проблемом, примена тимске наставе и истраживања у различитим културама.

### *Знање ученика у примени корелацијско-интеграцијског система*

Проучавајући релевантну педагошку литературу, многи аутори своје радове усмеравају на проблем знања стеченог у корелацијско-интеграцијском систему. Знање означава систем “научно проверених, логички повезаних чињеница и генерализација о природи, друштву и човеку које је појединац схватио и усвојио” (Вилотијевић, 2000: 67). Знање у корелацијско-интеграцијском систему креће се кроз три фазе: 1) *корелација знања* - подразумева корелацију, односно повезивање информација и чињеница у логичку структуру, 2) *синтеза знања* - подразумева прожимање знања из различитих дисциплина, 3) *реконструисано знање* - подразумева реконструкцију информација и чињеница (Adler, Flihan, 1997).

Наведене фазе представљају теоријску основу стицања знања приликом примене корелацијско-интеграцијског система у настави. У даљем тексту указаћемо на значај сваке од наведених фаза.

Корелација знања представља прву фазу у примени интегративне наставе, засноване на принципима корелације и интеграције. Ова фаза треба да пружи увид у ширу везу између наставних садржаја, односно сагледавање предмета кроз неколико дисциплина - мултидисциплинарни приступ (Beane, 1991; Drake, 1991; Jacobs, 1989b; Petrie, 1992; Scriven, 1994). Такође, ова фаза подразумева и тимски рад учитеља и наставника, где се наставници различитих наставних предмета баве аспектима једне теме у исто време (Vars, 1991). Корелација знања подразумева информативни карактер (Fogarty, 1991; Jacobs, 1989). Примена фазе корелације знања представља увод у следећу фазу, у којој се знања представљају тематски (Wood, 1997), а тема постаје повезана са неколико дисциплина унутар наставног

плана и програма (Fogarty, 1991). Корелација знања успоставља очигледне везе у наставном процесу, где се наставна тема повезује са појединачним дисциплинама, а улога ученика је праћење и стицање информација.

Друга фаза у стицању знања приликом примене корелацијско-интеграцијског система подразумева преклапање између наставних садржаја и дисциплина (Drake, 1991; Fogarty, 1991). Наставне дисциплине се међусобно повезују и прожимају али свака од дисциплина задржава свој идентитет. Синтеза знања подразумева интердисциплинарност у настави, а учитељи и наставници различитих предмета настоје да укажу ученицима односе међу дисциплинама и наставним садржајима (Drake, 1991; Jacobs, 1989; McIntosh, Meacham, 1992; Scriven, 1994). Неки аутори називају ову фазу интегративном, повезујући је са међупредметном корелацијом (Fogarty, 1991). У овој фази ученици треба да сједине сазнања из различитих наставних предмета у нову мисаону целину.

Последња фаза у стицању знања применом корелацијско-интеграцијског система је реконструкција знања. Ова фаза подразумева генерализацију или уопштавање, где сазнања до којих су ученици дошли на основу претходних фаза, уопштавају на све друге теме. Да би се испунио захтев ове фазе неопходно је синтетисати садржаје у наставном плану и програму (Petrie, 1992). Реконструкција знања представља нову тему која истражује питања или појмове из две или више научних дисциплина (Beck, Cora, Pease, 1991; Vars, 1991). Ученици у овој фази стичу целовиту слику о наставној теми. На овај начин знања која стекну постају трајнија и применљива у свакодневном животу (Beane, 1997).

За наше истраживање битно је напоменути да неки аутори (Fink, 2003; Edwards, 1996; Easton, Schelling, 1991) сматрају да се применом интегративне наставе, засноване на принципима корелације и интеграције, развија квалитет и трајност знања. Ђорђевић указује да корелацијско-интеграцијски приступ омогућава целовити контекст за учење који води ка већој могућности да се направе и запамте везе и да се решавају проблеми (Ђорђевић, 2007).

### *Интегративно учење*

Већина аутора употребљава термин интегративно учење, означавајући њиме један од кључних процеса у интегративној настави заснованој на принципима

корелације и интеграције. Наши аутори (Ђорђевић, 2007; Спремић, 2007; Ђурић, 2007; Ђукић, 2008) под интегративним учењем подразумевају сагледавање различитих димензија једног проблема из различитих углова повезујући знања у смислену мрежу значења. Венвил и сарадници (Venville et al., 2002) указују на могућност да приликом реализације наставе засноване на међупредметној корелацији, ученици треба да развијају вештине решавања проблема уз методу истраживања.

#### *Тимски рад у примени корелацијско-интеграцијског система*

Настава заснована на принципима корелације и интеграције доприноси тимском раду учитеља и наставника (Gray, Halbert, 1998; Sandholtz, 2000; Buckley, 2000; Stewart, 1996). За наше истраживање изузетно је важно да укажемо на облике тимског рада учитеља у разредној настави. Тимски рад учитеља подразумева групу инструктора који заједнички подстичу процесе учења код ученика (Buckley, 2000). Аутор Сандолтз (Sandholtz, 2000) дефинише три конфигурације тимског рада учитеља: 1. два или више учитеља деле одговорности, заједно планирају, истражују и реализују наставу засновану на поступцима корелације и интеграције; 2. неколико учитеља планира наставу, а један учитељ реализује наставу; 3. неколико учитеља планира наставу, даје инструкције и споводи евалуацију. У овом случају, учитељи и планирају и реализују наставу, учитељи су у улози саветника за ученике (Sandholtz, 2000). Ауторке Зуковић и Гајић (2012), указују да међупредметно повезивање води ка интегративној и интердисциплинарној настави, истичући да интедисциплинарни приступ захтева “висок степен сарадње између компетентних и ка стваралаштву оријентисаних наставника” (Зуковић, Гајић, 2012: 1383).

#### *Критички став према корелацији и интеграцији*

Известан број аутора упућује критички став према корелацијско-интеграцијском систему, сматрајући га недовољно адекватним за наставни процес. Прочавајући литературу уочили смо да се критике према корелацијско-интеграцијском систему односе на:

- идеју да знање стечено применом овога система постаје површно и фрагментисано (Alexander et al., 1992),

- наставни предмети губе свој идентитет, јер се наставни предмет посматра као збир научних дисциплина (Czerniak, 2007; Parkinson, 2010; Barnes, 2011),
- недовољан степен повезаности између тема (Jarvis, 2009; Laurie, 2011), време потребно за планирање наставе према овом систему (Shoemaker, 1991),
- идеју да настава не треба да прати свакодневно животно искуство и интересовања ученика (Carr, 2007),
- идеју да настава не може да се фокусира на процес расправе јер на тај начин ученици постају демотивисани (Savage, 2011).

Alexander (1992: 248) истиче да чињенице или информације нису исто што и развијање знања. Kerry (2011), који је заговорник међупредметне корелације, сматра да један наставни предмет даје само делимичан увид у одређену тему или проблем, и да би се омогућило да се у потпуности разуме тема или проблем, ученици треба да трагају за сличним темама у другим наставним предметима.

### **2.3 Примена корелацијско-интеграцијског методичког система у настави: емпиријска истраживања**

Одабрана емпиријска истраживања (Macmath et al., 2009; Applebee et al., 2007; Leung, 2006; Harrell, 2010; Лукић-Радојчић, 2011; Костовић-Вранеш, Шолић, 2011; Lenski, 2001; Ђорђевић, 2011) наглашавају позитивне ефекте примене корелацијско-интеграцијског система у настави, и истичу улогу учитеља и наставника у примени овога система. Као позитивне ефекте интегративне наставе у литератури се наводи да применом корелацијско-интеграцијског система ученици: развијају вештине решавања проблема и резоновања (Kerry, 2011); примењују не само знања и вештине научене у једној теми на другу, већ синтетишу информације и идеје из различитих извора (Barnes, 2011); развијају своје когнитивне способности и критичко мишљење (Рерко, 2009); развијају способност да сагледају и разумеју проблем са више аспеката о датој теми (Baloch, Hynes, Berger, 1996); развијају конструктивно знање (Рерко, 2009); развијају тимски дух и радне навике (MacIver, 1990); развијају вештине самоучења (Baxter, King, 2004).

Савремено образовање намеће задатак интеграције наставе јер ученици развијајући своје интелектуалне способности преко наставног процеса, током

времена, изграђују систем веза између наставних и ваннаставних активности (Tarpey, Vucholc, 1997). Применом корелацијско-интеграциског система долази до флексибилности наставе којом се настоји унапредити образовање (Kulynych, 1998).

У релевантној литератури посебно се истиче интердисциплинарна студија (Applebee et al., 2007) чије је истраживање укључивало 11 тимова, 30 наставника и 542 студента. Тимови су пројектовали интердисциплинарни приступ наставних планова и програма, почев од једноставног обрасца корелације (повезивање унутар програма) до комплексније форме. Студија закључује да интердисциплинарни наставни план и програм доприноси повећању постигнућа ученика, али истовремено овај вид наставе захтева низ јасних инструкција наставницима (Applebee et al., 2007). Овај закључак проналазимо и код аутора Леунга (Leung, 2006) који спроводи истраживање засновано на основу националне образовне стратегије о подржавању наставника за извођење интегративне наставе. Резултати анкете за наставнике указују да изузетно велики број испитаника (94, 9%) подржава интегративни наставни план и програм. Даља истраживања указују да наставници сматрају да је отежано извођење наставе према захтевима интеграције и корелације (87%), а такође велики проценат одговора указује на чињеницу да овом систему није посвећена довољна пажња у методичком образовању, те 93% наставника сматра да је за извођење наставе засноване на корелацијско-интеграциском систему потребна додатна едукација (Leung, 2006). Критику на немогућност адекватног повезивања садржаја налазимо код аутора Харела (Harrell, 2010) који истражује ниво припремљености наставника виших разреда основне школе за реализацију наставе засноване на принципима корелације и интеграције. Узорак је чинило 93 наставника и 151 студент наставничког смера. Фокус истраживања односио се на испитивање квалитета реализације наставе применом корелације и интеграције. Аутор долази до закључка да је наставни кадар у Тексасу обучен да предаје свој предмет и да изузетно тешко успостављају везе са другим наставним предметима. Од укупног броја анкетираних наставника, чак 73% њих није показало способност логичког повезивања градива (Harrell, 2010).

Ставовe наставника о предностима интегративне наставе проналазимо и код истраживања (Лукић-Радојчић, 2011) чији се циљ односио на испитивање

наставничких ставова о добрим странама које пружа интегративна настава као један од иновативних модела. Узорак истраживања чинили су наставници ОШ „Милан Ракић“ из Мионице. Истраживањем је обухваћено 65 наставника разредне и предметне наставе. Утврђено је да испитаници имају апсолутно подељено мишљење о добрим странама интегративне наставе зависно од степена стручне спреме и година радног стажа. Међутим, чак 86% испитаника препознало једну од добрих страна интегративне наставе, а то је тимски рад, који је тренутно слаба тачка нашег образовног система (Лукић-Радојчић, 2011). Иако ово истраживање јесте скромнијег обима, важно је за наше истраживање јер потврђује да се интегративна настава недовољно користи код нас, као и да је неопходно стручно усавршавање наставника и учитеља из ове области. Значајно је указати и на истраживање (Костовић-Вранеш, Шолић, 2011) које је реализовано са циљем да се утврди колико и које садржаје од I до IV разреда основне школе интедисциплинарно повезују учитељи. Наиме, у истраживању је испитиван ниво повезивања наставних садржаја Природе и друштва са садржајима других предмета, а посебно са садржајима Енглеског језика. Истраживање је спроведено у 22 основне школе на узорку од 56 учитеља класификованих у три категорије (учитељи разредне наставе, учитељи разредне наставе с појачаним студијама енглеског језика и учитељи енглеског језика). Утврђено је да учитељи разредне наставе врло ретко и недовољно интердисциплинарно повезују садржаје Природе и друштва са садржајима других предмета, а када то и чине, најчешће повезују са садржајима наставе књижевности. Учитељи слабо повезују садржаје Природе и друштва са садржајима Верске наставе и Енглеског језика. Ауторке су мишљења да је узрок то што учитељи не предају те предмете. Учитељи разредне наставе с појачаним студијама енглеског језика у односу на учитеље, нешто чешће повезују садржаје Природе и друштва са другим наставним предметима, а посебно са садржајима Енглеског језика. При одабиру садржаја за интедисциплинарно повезивање, учитељи енглеског језика бирају наставне теме чије садржаје користе за илустрацију појмова на енглеском језику или за утврђивање сличности и разлика између матерњег језика и земаља англосаксонског културолошког идентитета. На темељу резултата истраживања, ауторке наглашавају да учитељи недовољно

примењују интердисциплинарни приступ у настави, а као разлози наводе се мањак времена, слаба комуникација са колегама и недостатак дидактичко-методичких знања, јер сложенији облици повезивања захтевају високу методичку оспособљеност (Костовић-Вранеш, Шолић, 2011).

Неки аутори (Lenski, 2001) презентују модел брејнсурфинга (Brain Surfing) који наставници могу да користе у току дискусија у настави књижевности. Истраживање је започето у трећем разреду основног образовања, читањем књижевног дела “Храброст” (“The Courage” Sarah Nohle), започињући разговор чији је циљ богаћење интертекстуалних веза и повезивање садржаја школских предмета. Дискусија која је уследила била је богата, а 47% исказа је кодирано као интертекстуалне међупредметне референце. Brain Surfing је метафора за активно тражење начине да повежу знање које се налазе у различитим областима мозга, као сурфовање Интернетом. Ученици су конструисали значење из текста на различите начине повезујући значења са стеченим знањем из осталих школских предмета. Користећи се овим методичким поступком, исто тако можемо приказати и различитости између књижевног и филмског дела.

Једно од значајних истраживања које разматра однос филма и наставе српског језика (Тодоров, 2010), било је усмерено сагледавање односа деце према филмском стваралаштву. Узорак је чинило 366 ученика основне школе „Жарко Зрењанин“ у Новом Саду. За наше истраживање посебно је значајно питање које ауторка поставља ученицима: Да ли би волео/ла да чешће гледаш филм на часу српског језика? Од укупног броја анкетираних ученика, чак 87,1% је одговорило потврдно што указује да у наставу књижевности треба корелирати са сценском, односно филмском уметношћу. Ово потврђује да би настава заснована на корелацијско-интеграцијском систему, у коме се поред наставне обраде књижевног дела ученицима презентује и филм допринела квалитету наставе. Ауторка закључује да је интересовања наших ученика за филмско стваралаштво очигледно и зато је неопходно да оно нађе, пре свега због корелацијско-интеграцијских веза, више места у настави српског језика. На значај корелацијско-интеграцијских могућности филма и филмске уметности у савременом наставном процесу указује и истраживање (Нађ-Олајош, 2011) је спроведено у Основној школи “Иван



Милутиновић” у Суботици, на узорку од 200 ученика од I до IV разреда. Утврђено је да би већина ученика волела да погледа филм на часу и да напишу састав о погледаном филму.

На значај повезивања Музичке културе са другим предметима указује истраживање (Ђорђевић, 2011) које је реализовано на узорку од 274 ученика нижих разреда основних школа у Новом Саду. Подаци указују да је музика највише заступљена у првом разреду (43.3%), а најмање у четвртом разреду (4.8%), а музика се највише слуша на часовима Српског језика. Такође, истраживање је показало и статистичку разлику у ставовима ученика у односу на тип школе, јер најчешће музику на часовима слушају ученици из сеоске средине, а најмање у градској средини.

Важно је указати на истраживање интегративног дана (Петровачки, Бајрамовић, 2013), центрираног око наставне теме *Јабука*. Истраживање је реализовано у ОШ Ђорђе Натошевић у Новом Саду, током 2010/2011. године. Полазећи од становишта да је знање наших основаца неповезано, често испарцелисано, најчешће неприменљиво и некорисно, осмишљен је модел за примену нових облика интегративне наставе. Реализатори су били учитељи и наставници поменуте школе. Тема *Јабука* је одабрана због тога што је пружала могућност да се у реализацију пројекта укључе садржаји из што више предмета, као и што више учитеља, наставника и ученика. У оквиру наставе српског језика и књижевности ученици су истраживали елементарне семантичке слојеве у вези са појмом и речју јабука, асоцијативне и аналогне везе, симболичке процесе и симболичке системе изграђене на представи појма јабука. Лексема јабука била је полазиште и за испитивање развојног семантичког аспекта: какво значење деца на различитим узрастима приписују одређеним лексемама које конкретизују појам јабука, или су са њим у некој значењској вези, како разумеју одређене исказе, које стратегије користе на разним узрастима да би се изразили и како формирају значење онога што је исказано језичким средствима. На редовним часовима или слободним активностима разговарало се о мотиву и симболици јабуке у многим културама: почев од библијске јабуке, симбола сазнања и искушења, преко богате грчке митологије у којој су јабуке симболи бесмртности, лепоте али и раздора,

механизма којим је изазван Тројански рат, до симболике у нашој народној и уметничкој књижевности у којима су јабука љубав, лепота, здравље, лек.... Истраживања у природним наукама: биологији, географији, физици, као и практични и лабораторијски огледи из хемије и домаћинства, били су корисно повезивање научних теорија и животних ситуација и донели су добре резултатете. На часу информатике ученици су се упознали са америчком компанијом Епл (енг. Apple Inc.) срп. Јабука која се бави развојем, производњом и продајом личних рачунара, медија плејера и рачунарског хардвера и софтвера. На часовима домаћинства истраживали су значај јабуке у кулинарству, па су записивали рецепте за колаче и друга јела са јабукама. Јабука је својим савршеним обликом, бојом, мирисом, укусом и различитим лепим уметничким представама постала инспирација ученицима за њихов самостални литерарни, музички или ликовни стваралачки рад. Наиме, самостално или уз минималну помоћ наставника, писали су песме, приче, сликали, вајали, компоновали и сл. Истраживање је показало вредност тимског рада наставника и повезивања сличних области, чиме је створена стваралачка и сарадничка атмосфера у школи у целини.

Гутри и сарадници (Guthrie et al., 2000) истражују повезаност коришћења интегрисане наставе и мотивације ученика. Аутори су испитивали ученике трећег и петог разреда у области читања и њихове мотивације за читањем. Експеримент је био састављен из две фазе. У првој фази ученици добијају инструкције путем традиционалних метода (приручници, тестови, наставни листићи), док су у другој фази ученици активну улогу заузели у дискусији, интегрисању језичких вештина, повезивању читања и других наставних предмета. Истраживање је потврдило да постоји повећана радозналост ученика када су имали прилику да интегришу теме и да их примене у реалном свету. Ова искуства доводе до повећања унутрашње мотивације (Guthrie et al., 2000) .

Ефекти примене интегративног курикулума у образовању даровитих проналазимо у истраживању спроведеном на Универзитету у Вирџинији које је трајало 2 школске године (Oh et al., 2012). Узорак су чинили ученици контролних и експерименталних група, укупно 2200 ученика америчких основних школа. Истраживање је обухватало области језика и књижевности као прва област, а друга

математика и наука. Наставници експерименталних група добили су наставне јединице, пропратне садржаје и наставна средства за ученике, као и приступ електронским базама података. Од укупног броја ученика експерименталне групе, 75% постигло је значано већи успех од ученика контролне групе.

На основу анализе презентованих истраживања могуће је констатовати да су добијени налази указали на позитивне ефекте, али и на различите проблеме и потешкоће током реализације наставе засноване на принципима корелације и интеграције. Такође, истраживања јасно указују на комплексност овога методичког система, као и недовољну припремљеност учитеља и наставника за примену корелацијско-интеграцијског система.

\*\*\*

На основу презентованих теоријских и емпиријских истраживања о корелацијско-интеграцијском систему, можемо констатовати следеће:

- У свету је објављена веома богата литература о корелацији и интеграцији у наставном процесу.
- У експерименталним истраживањима код нас, само се називу елементи корелације и интеграције, али је написано више значајних теоријских радова и понуђен је низ методичких апликација.
- У већини теоријских радова доминира истицање могућности примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави. Мало аутора анализира могућност примене овог система у предметној и средњошколској настави. У радовима се често нагласак ставља на стручност и инвентивност учитеља.
- Истраживања су показала да корелацијско-интеграцијски систем представља облик ефикасног учења који развија креативност, стваралаштво и критички однос код ученика. У том смислу овај дидактичко-методички систем пружа ученицима функционална и смислено повезана знања.
- Примена овог модела у пракси је показала да се код ученика јавља високи ниво мотивације јер сваки ученик, следећи своје афинитете, активно учествује у изучавању наставног садржаја, развијајући интересовања и способности.
- Евидентан проблем представља појмовно одређење корелацијско-интеграцијског система, јер се аутори служе мноштвом синонима уз тенденцију увођења нових

термина. Неки аутори овај систем називају интегративна настава, па сходно томе уводе термин интегративни курикулум, интегративни дан, интегративно учење.

- Захтеви корелацијско-интеграцијског система подразумевају адекватну наставну припрему учитеља и наставника, јер циљ овога методичко-дидактичког система јесте успостављање релација између наставних садржаја. На тај начин наставна тема се захвата комплексно и свестрано.
- Корелацијско-интеграцијски систем пружа велике могућности примене и у наставним и у ваннаставним активностима.
- У емпиријским радовима акценат се ставља на важност стручног усавршавања учитеља и наставника о корелацијско-интеграцијском систему, као и могућностима реализације у настави.
- Досадашња теоријска и емпиријска истраживања истичу позитивне ефекте корелацијско-интеграцијског система у настави, нарочито у повезивању садржаја књижевности, језика и Природе и друштва. Такође, позитивни ефекти примене корелацијско-интеграцијског система евидентни су и у области развијања мисаоних операција као што су: анализа, синтеза, класификација и слично.

### **3. ПЛАНИРАЊЕ И ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ ЗАСНОВАНЕ НА КОРЕЛАЦИЈЕ И ИНТЕГРАЦИЈИ**

#### **3.1 Теоријске основе планирања у настави**

Да бисмо указали на методичке могућности планирања наставе засноване на корелацијско-интеграцијском систему указаћемо на различите теорије планирања. Теоријске расправе о дидактичким питањима планирања и програмирања наставе утемељене су на више теоријских праваца: критичко-конструктивна теорија, теорија поучавања и учења, кибернетичко-информацијска теорија, курикулумска теорија, критичко-комуникативна теорија (Банђур, 1991:114). Кроз приказе наведених теорија, у даљем тексту указаћемо на неке од карактеристика које сматрамо релевантним за остварење корелације и интеграције у наставном процесу.

Првобитна концепција дидактике засноване на теорији образовања израсла је из духовно-научне оријентације коју карактерише практично сазнајни интерес. Овако конципирана дидактика наилази на критике, па након тога, Клафки ствара нову, свеобухватну концепцију коју назива критичко-конструктивном дидактичком теоријом. Нова теорија интегрише два теоријска правца: првобитну концепцију и дидактику засновану на теорији учења, и темељи се на духовно-научном, емпиријско-аналитичком и критичком постулату (Клафки, 1991). Према мишљењу Клафкија, планирање настава се схвата као повезивање поучавања и учења, односно представља интеракцијски процес где ученици уз помоћ учитеља све самосталније стичу нова знања и сазнајне облике.

У теорији поучавања и учења, за корелацијско-интеграцијски систем посебно је значајан Хазбуршки модел планирања. У поменутом моделу, посебно се истиче повезаност ученика са циљевима наставе и планирање наставе у интеракцији свих учесника у наставном процесу, а планирање наставе одвија се на четири нивоа: перспективно планирање, тематско планирање, процесно планирање и корективно планирање (Гудјонс, 1994: 47).

У кибернетичко-информацијској теорији, посебно је за идеју корелације и интеграције значајан аутор Кубе (Cube, 1970), који васпитно-образовни процес представља путем модела регулацијског круга, где јасно разграничава поједине делове и приказује процесуалну повезаност вођења према одређеном циљу. Кибернетичко-информацијска теорија је нашла примену у образовном процесу у проблемској и пројектној настави, на којој се заснива и настава планирана према захтевима корелације и интеграције.

Курикулумска теорија термилошки се одређује као циљно усмерени приступ. Наиме, курикулум је систематска структура на основу које се организује процес учења. Овај дидактички приступ ослања се, с једне стране, на резултате емпиријског истраживања наставе, на стварне чињенице из наставе и њихове међусобне зависности, те с друге стране, на резултате нормативне дидактике, која се бави питањем којим циљевима тежимо и како уопште доспевамо до циљева (Гудјонс, 1994: 81). За корелацијско-интеграцијски систем значано је истаћи циљно усмерени приступ према којем курикулума садржи три међусобно зависна процеса: планирање, организација и контрола учења (Исто). Према курикуларној теорији, односно циљно усмереном приступу, планирање учења се одвија у четири корака: 1. Прикупљање што већег броја циљева учења за одређену наставну јединицу; 2. Циљеви морају бити дефинисани на начин који јасно описује понашања која се од ученика очекују да би се постигли циљеви; 3. Циљеве треба разврстати према врсти понашања и према садржајима; 4. Одлучивање које циљеве оставарујемо у одређеној наставној јединци (Miller, 2011).

На овај начин, остварују се транспарентност (јасно су приказани циљеви којима тежимо), проверљивост (учитељ има могућност провере онога што је планирао), учешће ученика, учитеља и родитеља у процесу планирања наставе, и делотворност (циљеви су конкретно описани) (Miller, 2011).

У последње време курикулум се означава као отворени и променљиви конструкт који се прилагођава потребама и способностима ученика. Настава све већу пажњу поклања критичком мишљењу, креативности, метакогницији, стратегијама учења, компетенцијама, самоодређењу итд. (Александрић, 2009).

Управо овако схавећен курикулум пружа могућност примењивости принципа корелације и интеграције у настави.

Критичко-комуникативна теорија представља школско поучавање и учење као комуникацијски процес. Настава је комуникативни процес јер подразумева перманенцију, однос, одређеност, економичност, институцију, очекиваност, правила и улоге, садржаје и односе, контролу, сметње, средства или циљеве (Банђур, 1991). У критичко-комуникативној теорији корелација подразумева отворену комуникацију и боље разумевање међу особама, односно у овом случају позитивнији и квалитетнији однос на релацији учитељ/ученици, сам процес поучавања и учења мора постати комуникативнији, мора се више усмерити на ученика. Ученику треба допустити да изнесе неко своје мишљење, став или само обичан коментар о наставном садржају.

Наведене теорије указују на сложеност планирања у разредној настави. Због тога се наведеним теоријама приписују одређене замерке: делимично узимају у обзир специфичност наставничког занимања, теоријски карактер огледних („празничких“) часова није детаљно образложен, и запостављају ученике, што представља основну слабост (Вилотијевић, 1997).

### **3.2 Планирање наставе према захтевима корелацијско-интеграцијског методичког система**

Настава, у најширем смислу, подразумева темељно планирање и програмирање наставних садржаја. Планирање у настави подразумева постављање дидактичко-методичке апаратуре наставног процеса и обезбеђивање неопходних услова како би, полазећи од правила и принципа дефинисаних у овој области, настава могла да се реализује систематично и организовано (Крнета и сар., 1965). Развој науке и све већа диференцијација различитих научних дисциплина, као и развој и настанак нових научних дисциплина, повећавају број наставних предмета и наставних тема. Управо због тога, корелацијско-интеграцијски наставни систем незаобилазан је у савременом планирању и реализацији наставе.

У даљем тексту указаћемо на званична документа која представљају основу процеса планирања и организовања наставног процеса према захтевима корелацијско-интеграцијског методичког система. Прво и најважније јесте доношење школског програма, као базичног и изворног документа из кога произлазе остали педагошки документи у процесу планирања конкретног наставног и ваннаставног рада у школи. Планирање наставе засноване на корелацијско-интеграцијском систему може да се започне и увидом у школски програм, односно учитељ сазнаје које могућности може да примени у реализацији наставе.

Следећи значајан документ је Наставни план и програм, у оквиру којих је могуће разликовати глобални и оперативни. Глобални Наставни план и програм прописује васпитно-образовна подручја, односно предмете који се изучавају у школи, редослед проучавања предмета по разредима и број недељних часова за поједине наставне предмете (Осмић, Томић, 2008). Глобални план може да укључује и учешће стручних служби у планирању и реализовању образовно-васпитног рада (педагога, психолога, библиотекара), сарадњу са институцијама и службама изван школе (предузећа, установе) и културним институцијама, сарадња са родитељима и локалном средином, праћење постигнућа ученика и слично (Богићевић, 2006). Приликом реализације наставе применом корелацијско-интеграцијског система, планирање започиње избором теме из глобалног плана. У даљим етапама планирања, односно у оперативном плану, изабрана тема се разчлањује и успоставља корелате.

Тако се, на пример, у настави Познавања природе, неопходно је наставне садржаје обрађивати у периоду када ученици могу најбоље да запажају и доживљавају објективну стварност. У првом и другом разреду, на почетку школске године треба реализовати наставне теме које развијају социјализацију ученика (Породица, Школа), потом теме које се односе на Саобраћај, Временску оријентацију, док у другом полугодишту треба најпре реализовати садржаје неживе природе, а у касно пролеће садржаје живе природе. У трећем разреду могуће је успоставити корелацију између наставне теме Животне заједнице са реализацијом школе у природи, посетом воћњака, винограда. У четвртном разреду најпре се реализују садржаји неживе природе, да би у другом полугодишту се обрадиле



наставне теме Човек, а након тога Биљке и Животиње (Грдинић, Бранковић, 2005). На сличан начин, и у разредној настави књижевности, градиво се распоређује по тематском принципу, а у складу са узрастом ученика. За узраст ученика разредне наставе теме су породица, школа, кућа, завичај, домовина, свет бајки, басни и слично (Илић, 2006). Овако разчлањене теме пружају могућност учитељу да повезује садржаје како унутар наведеног предмета тако и са осталим предметима, али и ваннаставним активностима.

Оперативни наставни план и програм представља разраду глобалног програма и служи као инструментариј за реализацију наставног процеса. Један од елемената оперативног плана и програма је повезивање наставних садржаја између наставних целина и наставних предмета. Сходно томе, учитељ приликом планирања обраде наставних садржаја из Српског језика може да повеже наставне садржаје Ликовне и Музичке културе. Наравно, у плану се даје само оквирна шема корелације која се каснијим припремањем за реализацију наставног часа може допунити и модификовати.

У разредној настави, наставни садржаји се распоређују у облику концентричних кругова. Концентрични круг подразумева проширивање и продубљивање наставних садржаја у старијем разреду, односно, наставни садржаји се понављају само се продубљују са новим сазнањима. Управо захваљујући овако планираним наставним садржајима могуће је примењивати корелацијско-интеграцијски систем. Наставни предмети се дидактички трансформишу на основу психофизичких способности ученика, па тако имамо случај да се у разредној настави постиже нижи степен диференцирања научних сазнања (Пољак, 1984). Као пример, нижег степена диференцијације науке у настави могуће је навести предмет Свет око нас, односно Природа и друштво. У наведеном предмету ученици стичу елементарна знања о природним појавама која ће током свог даљег школовања надограђивати. На овај начин постиже се концентracија наставе, односно овако схваћена подела наставног градива постиже висок степен корелације и интеграције.

### **3.3 Тематско (интегративно) планирање**

Наставне теме из глобалног плана се конкретизују у тематском планирању. Овај план се назива и оперативан јер садржи план реализације појединих тема. Тематским планом се не одређује временски период за реализацију наставног садржаја, него како ће се остварити наставни садржај (Баковљев, 2005).

Тематски план указује на елементе без којих се не може успешно реализовати обрада наставне теме, односно он указује на оно што учитељ мора предузети и обезбедити за наставни процес. При томе се посебна пажња посвећује проучавању литературе коју учитељ треба да проучи, о ученичким инструктивним задацима, наставним средствима, задацима за ученике који предходе наставној обради. Такође, за ученике који показују већи степен интересовања за проучавање одређених садржаја у односу на оно што је предвиђено програмом, треба предложити и вануџбеничку литературу, као што су разне енциклопедије, часописи, адресе сајтова (Богичевић, 2006).

У фокусу интегративног тематског планирања је индивидуализован програм усмерен на ученика који се темељи на кооперативно-интегративним дидактичким приступима. Тематско интегративно планирање је интердисциплинарно и своди се на мрежно планирање. Мрежа чини оквир за интеграцију наставних садржаја, односно повезује се једно наставно подручје са другим, пружајући могућност сагледавања проблема са свих аспеката.

Примена тематског интегративног планирања подразумева: избор одговарајуће теме, покретање олује идеја о садржају наставног пројекта, адекватно познавање садржаја теме, прикупљање материјала потребног за реализацију теме, планирање начина организације наставног часа (Walsh, 1997).

Полазна тачка интегративног тематског планирања наставе је сагледавање програма различитих предмета као делова јединственог школског програма и препознавање наставних тема и наставних јединица, њихово груписање и повезивање у заједничке целине. У тематском интегративном плану се одређује корелација наставних садржаја што захтева учешће тимова у оквиру школе који чине учитељи, предметни наставници, стручни сарадници и ученици (Грујић-Јанкуловић, 2010). Тематски интегративни приступ пружа високо степен корелације, нарочито успостављање међупредметних веза (Jensen, 2003). Настоји се

да се наставни садржај повеже у кохерентне целине, како би ученици целовито уочавали појмове, појаве, стицали сазнања.

Ауторка Шефер (2003) даје нацрт истраживачких активности по фазама рада (помагало у планирању тематске наставе):

*1. Припрема:* Циљеви: учитељ одређује циљеве свога рада; Психолошка припрема деце: учитељ подстиче радозналост и ствара атмосферу у вези са темом истраживања

*2. Организација група и увод у методологију рада* - Тема: излиставање проблема и појмова, обједињавање проблема у тематску целину; Групе: формирају се радне групе; Методологија: ученици се информишу о корацима истраживања; увод у научну методологију; ученици планирају ток истраживања: циљ, задатке, методе рада, технике за прикупљање података; консултују се с учитељем и родитељима и другим стручњацима; прикупљају метеријал, литературу, аудио и видео снимке; спонтано се обавештавају о теми; одређују терен и места која треба посетити (музеје, изложбе, лабораторије, баште...); постављају евентуалне претпоставке које треба потврдити или оборити.

*3. Реализација истраживања и обрада података:* прикупљају податке: из литературе, с филма видео и аудио снимака релевантних за тему; уводе се у обраду података; класификују/групишу податке по изабраном релевантном критеријуму; повезују научне и уметничке информације у вези са темом.

*4. Закључивање:* резимирају податке; изводе непознате елементе уколико је тема у виду проблемске ситуације; решавају проблеме групно, индивидуално или с наставником.

*5. Излагање резултата група и провера знања:* ученици пишу кратак постер/ извештај истраживања с описом резултата и метода рада; припремају питања за одељење из области теме или проблема; одговоре ученика одељења прегледа група; дискутују о резултатима; додатно се консултује литература и стручњаци.

*6. Критика рада групе:* метакогнитивни приступ, односно ученици анализирају стратегије рада група и селекују најбоље стратегије на основу аргумената дискусије у одељењу.

7. *Завршница* - тематска целина се заокружује на начин који одабира учитељ: питањем, анегдотом, историјским документом, причом из давнина (Шефер, 2003: 85).

Овако схваћено тематско планирање и реализација може се проширити, усложњавати на више нивоа. У тематски планираној настави треба увек прво тематски, а то најчешће значи садржајно, осмислити целину која се обрађује, односно основну идеју/тему. Тек потом треба варирати ситуације, односно активности ученика или методе подучавања тако да захвате све типове задатака у различитим способностима (Шефер, 2003).

Тематско планирање је типичан облик планирања васпитно-образовног рада у предшколској установи јер се темељи на схватању да треба полазити од целовитих дечијих искустава и проблематике коју дете налази у свом окружењу. Приликом разраде теме важно је водити рачуна о повезивању нових садржаја са већ стеченим дечијим искуством (Каменов, 1997). Поменути аутор сматра да ученик који је похађао предшколски програм тематски планираним активностима много теже савладава градиво у школи због расцепканости наставног градива.

Тематско планирање наставе има за циљ развијање истраживачког мишљења, разумевање садржаја и појмова из области природних и техничких наука, подстицање креативног понашања ученика стварањем великог броја идеја, приступање проблему из различитих углова, повезивање и примену сазнања из области различитих школских дисциплина.

Тематски планирана настава доводи до обогаћивања стваралачких потенцијала ученика, што је и крајњи циљ, нарочито у настави техничког и информатичког образовања која се наслања на постављање, разумевање и решавање проблема у реализацији пројеката из различитих области технике, повезивање и примену сазнања из области различитих школских дисциплина.

Писци читанки за основне школе придржавају се тематског груписања текстова, па тиме знатно олакшавају учитељу планирање. Они обично поглавља у читанкама насловљавају поетским исказима који упућују на мотивску и смисаону сродност обухваћених текстова. На пример: На звезданим друмовима (стваралаштво и визионарство), Из облака прстен паде (љубав и фолклорни

мотиви), Човек само срцем добро види (племенитост и морална узвишеност), Градитељи света (рад и стваралаштво), Веруј, земљо! (родољубље), Грана од облака (машта и чудесан свет), Иза шума, иза Гора (чежња и стваралачка машта), Свет у капи росе (оригинална гледишта и трагање за лепотом). Уз одговарајуће текстове се планирају обрада, увежбавање и обнављање градива из граматике, говорне културе и писмености. Тако се групише саодносно градиво са разних подручја у кохерентне целине.

У даљем тексту навешћемо неколико модела тематског планирања у разредној настави.

### 3.4. Примери тематског планирања у разредној настави

Тематско планирање може бити за један наставни дан и тада говоримо о тематском дану. Овај вид наставе подразумева централну тему која се прожима кроз све наставне предмете у току једног школског дана. Навешћемо пример тематског дана за IV разред основне школе, где је централна тема Пепељуга.



График 1. Могући план тематског дана Пепељуга

Представљени модел тематског дана центриран је око наставне теме Пепељуга, народна бајка, а тема се даље разрађује у уметничкој групи предмета, као и у Верској настави. Ова бајка, која је Наставним планом и програмом предвиђена за IV разред основне школе, приликом обраде и инетрпретације, пружа изузетно много идеја за примену корелацијско-интеграцијског система.

Наставни дан се започиње наставом књижевности, где се врши школска интерпретација народне бајке. Ову бајку је могуће поредити са неком од варијанти које су ученицима већ познате. Затим, тематски дан наставља се наставом уметности - Ликовне културе, а могуће је теме повезати и са наставом Музичке културе у виду слушања музике за бал. Настава Физичког васпитања може да послужи за организовање бала, док интеграцију вршимо на основу знања ученика који похађају Верску наставу у виду објашњења термилошких одредница Литургија и Миса. Народна традиција пружа ученицима сазнања о веровањима као и о симболици вретена.

Наводимо још један занимљив модел тематског планирања, заснован на корелацијско-интеграцијском систему (График 2).



График 2. Могући тематски план Ветар и сунце

Представљени модел тематског дана центриран је око наставне теме Ветар и сунце, народне приповетке, а тема се даље разрађује кроз наставне садржаје Природе и друштва, Ликовне културе, Музичке културе, Народне традиције, Физичког васпитања и Грађанског васпитања. Народна проповетка Ветар и сунце, предвиђена је Наставним планом и програмом за III разред основне школе, изузетно је погодна за примену корелацијско-интеграцијског система.

Наставни дан започиње наставом књижевности, где се врши школска интерпретација народне приповетке и одређивање подналова приповетке. Након тога, тематски дан прелази на уметничке предмете, где ученици на часу Ликовне културе могу да илуструју приповетку. На часу музичког ученици могу да понављају певање неких од песама које су савладали попут: Ветар или Ситна је киша падала, а такође је могуће опонашање фијукања ветра. Настава Грађанског васпитања може да послужи за неговање лепог и доброг понашања кроз разговор. Учитељ може да одреди парове и зада им задатак да се препиру, нпр. око гумице или оловке, могуће је да и ученици сами одреде разлог за препирку. Ученици кроз разговор износе своје мишљење о пружању помоћи. Учитељ може да их подсети како су се слагали Ветар и сунце. Настава народне традиције пружа могућност повезивања са наставном јединицом Кућа-огњиште, вода, осветљење, а настава Физичког васпитања може да послужи за организовање игролике активности Ветар и сунце.

Модел тематског планирања је веома присутан и у америчком образовном систему где је основна идеја водила креирање и стицање информација, а не количина знања. Многи аутори (Armstrong, 2009; Sherrill, 2004; McKee, Ogle, 2005) наводе идејна решења тематских планова.

#### *Пример 1.*

Модел тематског планирања према аутору Армстронгу (Armstrong, 2009), заснован је на теорији мултипла интелигенције и међупредметне корелације. Основна тема плана је Примена интерпункцијских знакова у реченици, а циљ је разумевање функције и разлике између четири, интерпункцијска знака: упитника, тачке, зареза и узвичника. Поред наставе језика, аутор предлаже повезивање са наставом Ликовне културе, Музичке културе, Физичког васпитања. Унутар наставе

језика предложена је и унутарпредметна корелација (писмено и усмено изражавање). Предложени пример наставног садржаја креиран је за узраст ученике 9-10 година, што по нашем образовном систему припада разредној настави.

Понедељак (лингвистичка интелигенција): ученици слушају вербална објашњење функције знакова интерпункције, читају примере реченица у којима је употребљен неки знак интерпункције, а потом попуњавају радне задатке.

Уторак (просторна интелигенција): Учитељ презентује график на којем су представљени знаци интерпункције, знаци се приказују на сликовит начин. Сходно томе, знак питања је представљен сликом удице, јер знак питања подсећа на "удицу" захтевајући одговор; знак узвика представљен је фунтом на поду јер желите да вратите новаца ономе коме је испео; тачка се представља малим кругом и зарез је представљен сликом кочнице, јер захтева да се привремено зауставите усред реченице. Ученици могу да креирају своје слике знакова интерпункције (са различитим бојама).

Среда (телесно-кинестетичка интелигенција): Учитељ настоји да стимулише ученике да користе своја тела да формирају знакове интерпункције док чита реченице које захтевају ове ознаке (нпр, закривљена став тела за знаком питања).

Четвртак (Музичка интелигенција): ученици подражавају различите звуке за знаке интерпункције (као Виктор Борге (Victor Borge) што је учинио у комедији рутине), а затим понављају ове звукове и уносе своје модификације које захтевају коришћење четири знака интерпункције.

Петак (логичко-математичка интелигенција): Учитељ дели ученике у групе од по четири до шест. Свака група има кутију подељену у четири одељка, од којих је сваки одељек један од знакова интерпункције. Групе разврставају реченице, које су написане без знакова интерпункције, у одељке према потребама интерпункције.

Понедељак (међуљудска интелигенција): Студенти у групе од по четири до шест. Сваки студент има четири карте, а свака картица има другачију знак интерпункције написан на картици. Учитељ представља неки од знакова интерпункције на графоскопу. Чим ученици виде знак, бацају одговарајућу картицу у центру круга својих групе. Након тога, учитељ ставља примере реченица без знака



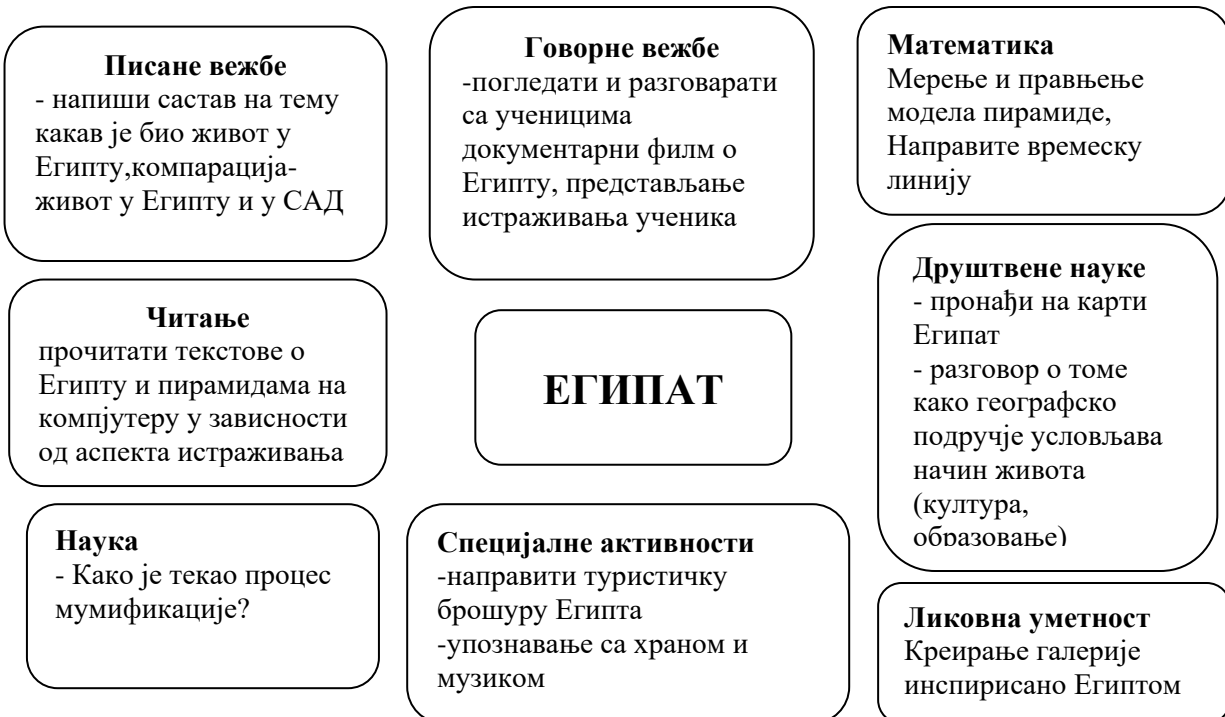
интерпункције, а ученици бацају картицу са знаком који је потребан у датим реченицама.

Уторак (интраперсоналне интелигенција): Ученици креирају сопствене примере уз сваки од знакова интерпункције; реченице треба да се односи на лични живот (нпр, питање да неко од других ученика да одговор, изјава шта они снажно осећају).

Среда (природна интелигенција): Ученицима се додељују животиње и њихови одговарајући звукови за сваки од знакова интерпункције (нпр, тачка може бити пас који лаје; зарез, патка која каже ква-ква; знак питања, мачка која мњауче; узвичник, лав који риче). Како учитељ чита одломке неког текста, ученици опонашају звук животња која одговара сваком знаку интерпункције.

*Пример 2.*

Модел тематског планирања проналазимо и код аутора Мора и сар., (Mora et al., 2004) који полазе од централне теме Египат, коју повезују са наставним предметима Наука, друштвене науке, Ликовна култура, Математика и специјалне активности, а такође у плану је укључена и унутарпредметна корелација наставе језика (писмено и усмено изражавање). Предложени пример је за трећи разред основне школе, односно за узраст 8 – 9 година.



*График 3. Тематски модел обраде наставног садржаја Египат*

Наведени модел тематског дана центриран је око теме Египат. Ученици неколико дана пре реализације тематског дана добијају истраживачке задатке: да напишу састав, да истраже одређене појмове, да пронађу на компјутеру одређене податке и информације. Тематски дан започиње гледањем документраног филма, након чега следи разговор о истраживачким задацима ученика. Тема се повезује са науком, Друштвеним наукама, Ликовном уметношћу, Математиком, Специјалним активностима, Читањем и писаним и говорним изражавањем. Сматрамо да наведени модел представља доприноси сагледавању могућих дидактичко-методичким решења за планирање корелацијско-интеграцијског система у разредној настави.

## **4. ПРИМЕНА КОРЕЛАТИВНО-ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ**

### **4.1 Видови унутарпредметног и међупредметног повезивања наставних садржаја**

Корелацијско-интеграцијски методички систем могуће је дефинисати у ужем, тј. интерном и ширем, тј. екстерном смислу. Ужа или интерна корелација подразумева функционално повезивање садржаја између наставних подручја унутар истог наставног предмета. Тако се, на пример, у савременој методици наставе српског језика могу се повезати наставна подручја: језик, књижевност и култура изражавања. Слично, у настави музичке културе могу се повезати свирање и певање. Интерна корелација се постиже променом методског поступка у настави и готово је присутна на сваком наставном часу.

У ширем смислу корелацијско-интеграцијски систем се заснива на повезивању сродних наставних предмета у заједнички дидактички систем, а постиже се сагледавањем садржаја осталих предмета из наставних планова који имају додирне тачке са садржајем који се настоји реализовати. Међупредметна или шира корелација подразумева повезивање и усклађивање наставних садржаја из различитих школских предмета који су слични или се међусобно допуњују у јединствену логичку структуру. Стога се у методичкој литератури у настави српског језика и књижевности наводи се могућност корелације са другим уметностима (Росандић, 1988; Илић, 2006). Могуће је повезати обраду књижевног текста са ликовном, музичком, сценском и филмском уметношћу. Такође, овај вид корелације могуће је применити и у верској настави. Верска настава може и треба да се ослања на поступке сличне настави књижевности како бу ученици целовитије доживели библијске текстове (Баус, 2002). Циљ верске наставе није познавање нити уочавање књижевно уметничке грађе тестова, већ способност развијања моралних норми, као и тежња да ученик изгради свој поглед према хришћанским вредностима у животу.

Међупредметна корелација захтева и сасвим нови облик организације наставног процеса који подразумева “повезивање програмске целине и наставних

предмета, њихове садржаје, методологије, циљеве и задатке у јединствену структуру” (Гајић, Зуковић, 2007:170). Суштина међупредметне корелације у настави састоји се у примени тематског приступа. Овај приступ омогућује повезивање садржаја из различитих научних дисциплина, односно школских предмета у оквиру одабране теме. На тај начин се омогућује комплексно изграђивање појмова који су обухваћени темом, јер се садржаји могу сагледати са више аспеката, а настава на тај начин постаје динамичнија.

Разноврсне могућности примене корелације и интеграције унутар једног или између више школских предмета посебно долазе до изражаја у разредној настави, јер је овај тип наставе карактерише висок степен садржајне комплементарности унутар наставног градива, односно тематка сродност (Баус, 2001). С обзиром на многе сличности у градиву, препоручљиво је сагледати предлоге сродних тема, односно тематских целина по предметима како би се могао постићи што виши ниво корелације и интеграције.

У савременом образовању све се више тежи “међудисциплинарном знању које се заснива на интегративним и синтетичким процесима” (Вилотијевић, 2006:16). Циљ је да се знање интегрише на основу међудисциплинарних веза и по хоризонтали и по вертикали, што би требало да допринесе целовитој визији и свестранијем сагледавању проблема и појава. У наставном процесу применом корелацијско-интеграциског методичког система долази до формирања међудисциплинарних веза:

- *Међудисциплинарне непосредне везе* у наставном процесу формирају се када се усвајање градива једног предмета заснива на знању другог наставног предмета, па тако одређени наставни садржаји из физике захтевају одређени ниво знања из математике;

- *Истраживачке међудисциплинарне непосредне везе* се успостављају када се општи проблем истраживања посматра и анализира кроз неколико научних дисциплина. За овакво проучавање у разредној настави могућа је тема “Јесен”, која би могла обухватати садржаје наставе Српског језика, Ликовне и Музичке културе, Природе и друштва, а као основни проблем може се поставити питање на који начин

наведене научне дисциплине представљају карактеристике јесени као годишњег доба;

- *Ментално посредоване везе* се формирају када се кроз неколико наставних предмета формирају исте вештине и способности. Овај вид међудисциплинарних веза доприноси унутарпредметној интеграцији, обједињавању садржаја различитих предмета;

- *Посредовано примењене везе* се формирају када се појмови стечени у једном наставном предмету примењују у проучавању другог наставног предмета (Вилотијевић, 2007).

Повезивање наставних садржаја и предмета могуће је сагледати и кроз вертикалну, хоризонталну и практичну корелацију (Kerry, 2011).

У вертикалној корелацији наставних садржаја настоји се да се садржај предмета који је креиран за нижи разред користи и за наставу истог предмета у вишим разредима (Brown et al., 1998; Vars, 1991; Kerry, 2011). У разредној настави ученици стварају појам о реченици, да би потом савладали поделу на промелјиве и непромелјиве речи, како би у предметној настави савладали падежни систем у језику.

Хоризонтална корелација представља координирање учења различитих предмета. То се остварује на два начина - повремено и систематски (Vars, 1991; Kerry, 2011). Учитељ може да повеже садржаје једног наставног предмета са наставним садржајима других предмета.

Практична корелација подразумева учење различитих предмета путем којих ће се остварити корелација са различитим аспектима живота. Према Херберту Спенсеру (Pukánszky, 2001) главни циљ образовања је да припреми ученике за будући живот. Овај циљ се може постићи само ако се образовање у корелацији са практичним животом. Такође, у наставној пракси неопходно је тежити функционалној и природној корелацији која се логички намеће и која је заснована на узрочно-последичним везама, како би проблем био сагледан са неколико аспеката. На тај начин корелација између школских предмета доприноси економичности и рационализацији наставе.

## 4.2 Методичке могућности примене корелације и интеграције у настави

Корелација у настави се односи на функционално повезивање и усклађивање наставних садржаја из различитих области који су слични или се међусобно допуњују. Без познавања наставне материје једног предмета не може се потпуније схватити и усвојити градиво другог предмета (Кубурић, Зуковић, 2010:83), што значи да корелација погодује трансферу и повезивању знања из различитих области и подручја (Гајић, Зуковић, 2007:163). Примењујући корелацијско-интеграцијски систем у настави, ученици стичу сазнања која у себи спајају искуство, системско мишљење и оригинални приступ проблему.

Корелација доприноси схватању система који интегришу садржаје различитих области и подручја. Наставне активности треба да се прожимају, претачу и допуњују како би један исти проблем био сагледан са језичког, математичког, ликовног или музичког аспекта. Круто одвајање појединих активности доводи до уско схваћених знања и неспособности да се то знање из једне наставне области примени у пракси, тј. у решавању сличне проблематике у другим активностима. Корелација и трансфер подстичу и развијају мишљење и омогућавају разумевање теоријских знања и њихову практичну примену.

Корелација се појављује као један од захтева у савременој настави који је потребно испунити приликом припремања и реализације наставне јединице. Такође, савремена настава подразумева и да ученици користе корелацију ради успешније примене знања. Од учитеља се очекује да подстиче ученика на корелацију. Стога се очекује да учитељ: препоручује ученицима да користе додатне изворе информација (часописе, стручне књиге, интернет...); подстиче ученике да при учењу новог садржаја користе знања и вештине стечене у другим областима; подстиче ученике да примене научено у свакодневном животу; заједно са ученицима прави програме за поједине ваннаставне активности, на основу ученичког интересовања; упознаје ученике са могућностима и начином коришћења школске опреме, интернета и литературе кроз ваннаставне и ваншколске активности (Правилник о стручно педагошком надзору, 2007).

У даљем тексту указаћемо на објављене методичке радове који осветљавају проблематику примене корелацијско-интеграцијског система у настави. С обзиром на предмет нашег истраживање настојали смо наводити методичке моделе наставних садржаја разредне наставе. Наставни садржаји у разредној настави нуде могућност комплексног организовања, уз увођење паралеле са наставним садржајима других предмета, што доприноси стицању и развијању опште културе ученика.

### *Корелацијско-интеграцијски систем у настави матерњег језика*

Настава матерњег језика треба да развије, обогати и прошири језичке способности ученика у комуникацији како би се он успешно уклопио у своје окружење и остварио своју личност.

У методици српског језика и књижевности говори се о интегралном приступу настави језика и књижевности. Спој ова два подручја чини треће подручје, а то је култура изражавања, јер се у њему они функционално испољавају и повезују. Иако је књижевност уметност, а лингвистика наука, неопходно их је повезати у настави. При томе треба уважавати обе области, јер оне имају равноправан однос и међусобно су условљене. Отуда се и говори у настави српског језика и књижевности о принципу јединства. О овом јединству пишу многи наши методичари, истичући да “као што у природним наукама треба испитати појединости, па на основу тих испитивања доносити закључке, тако и при учењу језичке грађе треба оживети језичко осећање, да се правила лако могу извући из саме грађе, из онога што је већ асимиловано” (Павловић, 1962: 68).

У настави српског језика и књижевности, једно од најважнијих питања јесте како ученицима приближити сферу науке и сферу духа у својој свести, јер су различите основе опажања, лингвистика у основи има законитости и мисаоно-логичке радње, а књижевност поседује машту и емоције. Ученици треба истовремено и равномерно да развијају језичку и књижевну културу. Садржаји предмета Српски језик нуде бројне методичке могућности за повезивање како унутар самог предмета, тако и са садржајима других предмета.

Ауторке Зуковић и Гајић (2012), сагледавајући примере методичких апликација књижевних дела која припадају и уметничкој и народној књижевности,

настоје указати на могућност повезивања књижевности и верске наставе. У том светлу ауторке истичу да је у епској поезији саткана наша културно-историјска традиција и да су етичке вредности подигнуте на пијадестал. На овај начин епска песма добија и васпитну улогу. Ово је битно у времену у коме живимо, када су многе вредности доведене у питање, а многе неправедно фаворизоване. У епским песмама су опеване трајне вредности попут искрености, часности, поштења, доследности, оданости, племенитости и многе друге. На учитељима је велика одговорност да епску поезију приближе ученицима, а за то је потребна добра припрема учитеља. На примеру епске песме “Марко Краљевић и бег Костадин”, која се обрађује у трећем разреду основне школе, ауторке показују пример корелације и интеграције која се може успоставити са садржајем Верске наставе у току разговора о прослављању крсне славе, свецу који је заштитник дома и породице, обреда у кући и цркви и слично. И уметничка књижевност пружа могућност корелације са Верском наставом. Ауторке на примеру обраде лирске песме В.Попе “Каленић”, истичу специфичност ове песме у њеној поливалентности која пружа могућност повезивања текстуалних и вантекстуалних релација. Корелацију је могуће остварити са садржајима Верске наставе, Историје, Музичке културе (духовна музика) и Ликовне Културе. Верска настава допушта неговање позитивних и племенитих осећања развијајући интересовања за прошлост свога завичаја, а Историја допушта повезивање садржаја Србија у доба Немањића, средњовековни манастири. Такође, ауторке настоје да укажу на могућност корелације садржаја из Библије и Верске наставе. У наставном плану за I разред средње школе предвиђена је обрада Легенде о потопу, Беседа на Гори и јеванђеље по Матеју. Ауторке закључују да савремена настава очекује да “књижевност постане центар новог образовног модела утемељеног на повезивању сродних садржаја са заједничким циљем да се градиво сагледа из више различитих наставних подручја, предмета и области” (Зуковић, Гајић, 2012:1390).

У методичкој литератури (Гајић и сар., 2009) разматрају се и могућности примене савремене технологије у међупредметној корелацији и усклађивање између садржаја различитих наставних предмета на примеру реализације обраде наставне јединице „Јесен” Д. Цесарића, у четвртном разреду основне школе.



Приликом школске интерпретације поменуте песме учитељ може направити мултимедијалну презентацију коју ће уз помоћ рачунара и видео пројектора презентовати ученицима и на којој ће бити исписана питања која подстичу ученике на размишљање и анализу песме. Такође, презентација би требало да садржи интересантне слике и фотографије у којима ученици могу пронаћи занимљивости везане за јесен. Обрада ове наставне јединице се може извршити у корелацији са предметима: Познавање природе, Музичка култура, Ликовна култура и др. (Гајић и сар., 2009).

Илић (2002) наводи могућност корелације између наставе књижевности, Верске наставе и Грађанског васпитања на наставној обради епске народне песме “Марко Краљевић и бег Костадин”, која се изучава у III разреду основне школе. Настава књижевности остварује висок степен корелације са Верском наставом, јер у сваком књижевном тексту лежи библијски подтекст. Библијски подтекст је лако уочљив у делима која припадају народној књижевности, јер су у њима увек наглашене њихове етичке вредности, што посебно важи за бајке, басне, пословице и епске песме. У методичкој апликацији, аутор наводи могућност примене корелације, која се остварује од самога почетка до краја обраде ове песме, она је видљива при тумачењу дијалога двојце јунака. С ученицима је неопходно повести разговор о крсном имену или слави, прослављање Митровдана, бегово нехришћанство и Марково хришћанство, а основа овога дијалога је у сазнањима из Веронауке и грађанског васпитања.

Методички модел представљен према захтевима корелацијско-интеграцијског система налазимо код ауторки Пертовачки и Штасни (2010) које истичу могућност шире корелације на примеру теме из историје књижевности - Романтизам и Ликовне културе. Наглашава се да слика Жерико Теодора, Сплав “Медузе”, може да послужи као полазиште за увођење ученика у поезију романтизма, а могућност уже корелације представљена је на примеру дела “Убивство с предумишљајем”, С. Селенића, где се повезују језик и књижевност. Такође, ауторке истичу и могућност интегративне наставне јединице “Дрвеће говори”, истичући да овај модел укључује и ученике из основношколског и средњошколског система. Сходно томе, за полазиште ученицима основне школе

одабрана је прича “Књига за Марка” Светлане Велмар-Јанковић, а ова тема се шири у седмом разреду на примеру Павла Софрић Нишевљанин “Дуб”, а у средњој школи тема се наставља у правцу анализе Ћосићевих романа “Корени и Време смрти”, где ученици истражују однос главних ликова и дрвећа.

Савремене тенденције у настави које подразумевају интердисциплинарност и тематско повезивање садржаја из различитих подручја пружају нове могућност адекватног укључивања бајке у наставни процес, првенствено поштујући уметничку природу овог књижевног жанра. Лаловић (2010) ставља акценат на интердисциплинарни приступ у интерпретацији усмених бајки. Бајци као уметничком делу треба прићи поштујући њена унутрашња, суштинска својства и из њих извлачити њен смисао. Обрада бајки у оквиру наставе књижевности, а у корелацији са другим наставним предметима, може одлично да послужи у остваривању вишеструких васпитно-образовних циљева, а естетски и морални аспекти бајке на овај начин бивају до краја истражени.

Ауторка Мркаљ (2010) наводи низ примера где наставу књижевности повезује са осталим наставним предметима, нпр. средњовековна уметност код Срба; архитектура (Студеница, Жича), фреско-сликарство (Милешева Сопаћани), књижевност (Мирослављево јеванђеље, житије свеститеља). Такође, ауторка наглашава да је пример добре корелације присутан у Читанци за III разред опште гимназије, где је увид у књижевноисторијске периоде обogaћен паралелама из области науке, технологије, политике, историје, музичке и ликовне уметности, архитектуре, психологије, историје позоришта и филма (Мркаљ, 2010: 53).

Ауторка Дробњак (2007) наставну тему “Саобраћај” разрађује на часовима Српског језика, Света око нас, Музичке културе и Математике. У настави Српског језика, на примеру песме о саобраћају, успостављена је унутрашња корелација, односно повезивање књижевности и језика. На основу књижевног дела ауторка наводи могућност утврђивања знања из језика (утврђивање појмова самогласник, сугласник, слог, субјекта, предикат, подела речи на слоге). Наставни предмет Свет око нас, повезује поменуто књижевно дело и дефинисану тему саобраћај, где ученици кроз понављање проширују сазнања о овој теми, а врши корелацију са Ликовном културом сликање бецева са мотивима саобраћаја. Музичку културу

ауторка повезује са темом кроз обраду песме “Трамвај, ауто, воз”, а наставу Математике повезује са наставном јединицом “Права, полуправа и дуж”, где ученици стечено знање примењују на сложеној слици раскрснице (Дробњак, 2007). На овај начин, представљен је модел интегративног дана, заснованог на принципима корелације и интеграције, сједињујући у целине садржаје различитих предмета.

Аутор Ђорђевић (2007) даје пример повезивања наставне теме “Ал се небо осмехива”, кроз радионичарски рад са наставом Српског језика, Ликовне културе, Музичке културе, Природе и друштва и Математике. Ученици су подељени у четири групе, а раде према тренутним афинитетима. Једана група се бави анализом песме, а друга је усмерена на ликовно осликавање доживљаја песме, трећа група драмским приказом ситуације из песме са предлогом решења, а четврта решавањем задатака из Математике са темом из обрађене песме. Све групе праве плакат као повратну информацију свога рада. Приказ ове методичке апликације поред корелације и интеграције укључује и елементе пројектне наставе.

Наставну тему “Раско Немањић-Свети Сава”, ауторка Спремић (2008) повезује са наставом Српског језика, Математике, Познавања друштва, Ликовне културе и музичко-драмског изражавања. Наставни дан започиње изражајним читањем приповетке “Златно јагње” (ауторка Светлана Велмар Јанковић) око које се повезују и интегришу остали садржаји. Ученици су подељени у пет група где свака група представља један наставни предмет. Група за Српски језик анализира приповетку, група за Ликовну културу осликава елементе из књижевног дела, група за Музичку културу драматизацијом представља неки моменат из приповетке и изводи песму “Химна Светом Сави” на металофону, група за Математику решава задатке са темом о Светом Сави, а група из Познавања друштва покушава сагледати лик и дело Раска Немањића из историјског угла.

Поменути методички радови (Дробњак, 2007; Ђорђевић, 2007; Спремић, 2008) представљају *модел интегративног дана*, заснованог на садржајној међупредметној корелацији. Овај вид корелације подразумева повезивање наставних садржаја више школских предмета, односно када одређени наставни

садржај обрађују два или више школских предмета са својим специфичностима, успостављајући јединствену наставну целину.

У релевантној методичкој литератури (Главина, 2005) наводи се и методичка могућност интегративног месеца. Интегративни месец је реализован у периоду од 15.10.2004 до 12.11.2004., где је централна тема била *Месец књиге – Иване Брлић Мажуранић*. Ауторка, је у сарадњи са 10 учитеља, планирала, припремала и реализовала идеју интегративног месеца, посвећеног књижевници Мажуранић, ради подстицања читања лектира. Извршено је повезивање: матерњег језика, Природе и друштва, Математике, Ликовне културе, Музичке културе, Енглескога језика и Часа одељенског старешине. Ученици су посетили школску библиотеку и осмислили изложбу књига Иване Брлић-Мажуранић. Стварали су плесне покрете на задану музику, драматизовали и читали по улогама, довршавали започету причу, мењали завршетак басне према властитом мишљењу, стварали своју бајку, донели правила о читању и чувању књига, решавали језичка питања, гледали ТВ-емисије, гледали цртани филм, припремали се за разговор с књижевницом и суделовали у конкурс за најбољи литерарни и ликовни рад те суделовали у планирању наставнога дана.

Тематска интегративна настава омогућује контекстуални приступ књижевним делима која обрађујемо. Стојановић (2011) истиче важност корелације и интеграције као предуслов за успешну интерпретацију народне књижевности. Интересовање ученика млађег основношколског узраста за епске јунаке је неспорно, иако постоје бројни проблеми приликом школске интерпретације епских песама. Очигледни проблеми схватања и разумевања епских песама намећу потребу да се ова дела сагледају са различитих аспеката. Велика временска дистанца са које ученици основне школе доживљавају и покушавају да тумаче епску поезију намеће потребу да трагамо за новим путевима и начинима њене интерпретације. Самостални, или уз помоћ учитеља организован, истраживачки рад ученика о тековинама прошлости, културном благу и оригиналним идејама наших предака, прожет стваралачким играма, омогућава да ученици активно савладају културно-историјске садржаје, а самим тим представља добру подлогу за потпунију рецепцију и комплетнији емоционални доживљај књижевних дела тога

доба. Ауторка у раду, уважавајући све неопходне предуслове тематског планирања и водећи рачуна да успостави чврсту везу међу сродним садржајима наведених предмета, предлаже план за интерпретацију дела народне књижевности у трећем разреду. Наставна јединица “Марко Краљевић и бег Костадин” – обрада епске народне песме, повезује се са садржајима наставе Природе и друштво, Музичком и Ликовном културом и Народном традицијом. Анализирајући поменуто епску песму, ученици из Природе и друштва стичу знања о знаменитим људима из њихове околине, Музичка култура “Дим се вије на врх Чакора”, Народна традиција: биљке и кућа (огњиште, вода, осветљење...), радови и празници, а ликовна култура: Орнамент, Шта је контраст, Магија светлог и тамног (Стојановић, 2011: 484).

Кнежевић (2008) указује да ће обрада књижевног дела бити целовитија и ученицима разумљивија ако се употпуни сликом и музиком. Обрада књижевних дела у нижим разредима основне школе захтева од учитеља креативност, не само у анализи дела, већ га упућује и на могућности корелације са другим предметима. Посебан акценат дат је на приказу песничких слика у књижевном делу, које се реализују у корелацији са Ликовном културом. Тим путем дете најједноставније схвата појам слике и појам лика у књижевном делу. Поред слика, деци је неопходно, када то књижевно дело допушта, омогућити и слушање музике. На тај начин појачава се емоционални доживљај. Дакле, Књижевност, Ликовна и Музичка култура, чине јединствен систем при обради књижевних дела. Приказани су модели обраде приповетке, песме и бајке у корелацији са Ликовном и Музичком културом: “Бајка о рибару и златној рибици” (Пушкин), “Чардак ни на небу ни на земљи” (народна бајка), приповетка “Писак локомотиве” (Миленко Ратковић), лирска песма “Ау, што је школа згодна” (Љубивоја Ршумовића).

Ауторке Ролман и Хилдеберг (Rollman, Hildebrand, 2003) презентују модел компаративно корелацијско-интеграцијског система на бајкама о Пепељузи. Ученици се упознају са овим бајкама из различитих земаља, уочавају сличности и разлике у књижевном погледу садржаја бајке. Приликом интерпретације ученици се упознају са географским, историјским и културолошким елементима земље из

које се анализира бајка, а након обраде ученици стварају свој драмски приказ у коме су обједињени сви елементи који се подударају у обрађеним делима.

На основу изнетих примера методичких апликација може се закључити да настава матерњег језика, а нарочито настава књижевности, пружа велике методичке могућности за реализацију наставе засноване на принципима корелације и интеграције. Књижевност у великој мери представља централну тему око које настају унутарпредметна и међупредметна повезивања наставних садржаја.

### *Корелацијско-интеграцијски систем у Верској настави*

Улога Веронауке у образовању је изузетно велика. Она не само да учи вери, истинским вредностима, традицији, већ даје и јасан филозофски одговор на питања о животу која се свакако јављају међу младима и стога као таква пружа неопходна сазнања данашњим ученицима.

Сложене захтеве верске наставе реализује вероучитељ. Личност вероучитеља је од изузетне важности јер он, поред стручног знања, мора поседовати и све позитивне црте личности. Верска настава треба да буде у најтешњој вези с осталим предметима, а понуђени садржаји треба да се допуњују са садржајима осталих наставних предмета (Кубурић, Зуковић, 2010). Верска настава је у највећој мери повезана са наставом књижевности. Пошто је религија основа бића и постојања, она утиче и на уметност, историја уметности постаје историја духа. Духовна историја, јесте “корелација људске душе са Богом, а уметност почива на продубљивању постојања која су дата у религији” (Тодоров, 2006: 29). У народној књижевности има доста бајки, а и других жанрова, попут басни и митова у којима има доста религиозних мотива. У бајкама постоје религиозни мотиви који, вешто испреплетени са осталима, чине чврсту композициону структуру (Исто, 32). Многе народне бајке представљају праве ризнице религијских визија наших предака и отуда бајку морамо посматрати кроз дух времена, у равни историјских и културних догађања.

Учитељи могу да имплементирају садржаје верске наставе у различите школске предмете, односно у поједине наставне области. Иако је верска настава као предмет пружа изузетне могућности корелације и интеграције, мали број аутора нуди конкретна методичка решења.

Приказ могућег методичког модела корелације Веронауке и наставе Српског језика и књижевности дат је кроз пример обраде народне бајке “Пепељуга”, предвиђене за четврти разред основне школе (Нађ Олајош, 2013). Наиме, наставна обрада поменуте бајке може се повезати са градивом из Веронауке, Ликовне и Музичке културе, Народне традиције, те као такав, интердисциплинарни приступ може дати позитивне ефекте у погледу квалитета и трајности знања. У народној бајци “Пепељуга”, религиозни елеменат је директно пренесен у бајку. Марин одлазак на литургију представља бит догађаја који ће довести до преокрета њене судбине (Антонијевић, 1991:82). У овој бајци литургија представља место где Мара од сиромашне и понижене особе постаје уважена девојка и где захваљујући губитку папучице њеним пасијама долази крај.

Полазећи од идеје да је верска настава аутентичан наставни предмет, неки аутори (Ивановић, Нађ Олајош, 2014) настоје указати на могућности повезивања садржаја Верске наставе са наставом књижевности, наставом страног језика, Ликовном и Музичком културом. Аутори наводе могућност повезивања наставе књижевности и Верске наставе, приликом наставне интерпретације у одређеној лектури (новели или драми), која обрађује моралну проблематику која остаје отворена и нерешена. У таквој ситуацији могу се тражити, пронаћи и понудити одговори из Библије или поступци библијских ликова. Школска интерпретација схваћена на овај начин поред корелације остварује и компарацију између изабраног књижевног и библијског текста. Осим тога, многе библијске и религиозне теме сусрћемо у светској књижевности. За разумевање Илијаде и Одисеје нису неопхоне неке биографске чињенице писца, али без познавања грчке религије и друштвених односа Хомеровог доба не би се имао целовит и комплетан приступ делу. То се не односи само на економске токове, већ и на положај уметника, који је део друштвене заједнице. Такође, приликом наставне обраде стиха или стилских фигура предметни наставници се такође могу послужити Библијом. Важно је нагласити да настава књижевности и Верска настава, не трпе ригидно постављење шаблоне реализације, него намећу висок степен креативности у самом процесу наставе.

Иако је у области Веронауке мали број публикованих методичких апликација, могуће је закључити да садржаји овог наставног предмета пружају

велике могућности за остваривање корелације и интеграције, јер Верска настава допушта успостављање веза са уметничким, али и са природним наукама и садржајима.

### *Корелацијско-интеграцијски систем између уметничких предмета*

Између уметности и друштва постоји добро изграђен однос међусобне повезаности. Уметност је “огледало друштва” у коме се све добре и лоше стране једног друштва одражавају. Уметност обликује друштво пружајући позитивне примере или потпуно супротно, лоше понашање представља као добро. Потпуно је јасно да уметничко дело може “одражавати само неке видове друштва и да никада у потпуности не даје савршен одраз тих видова” (Griswold, 1994: 17).

Ликовна култура је повезана са свим наставним активностима који се изучавају у млађим разредима основне школе, а ова повезаност се може посматрати кроз садржаје других активности и могућности њихове ликовне интерпретације, као и кроз присуство ликовне уметности у другим наставним активностима.

У савременој настави акценат се ставља на неговање креативности и стваралаштва. Због тога ученике треба подстаћи да најједноставнијим поступцима развијају машту и креативност. Међутим, улога корелације у настави ликовне уметности не сме бити схваћена као допуна часовима других активностима, већ да научено у другом предмету буде подстицај за креативни однос и сагледавање новог проблема са ликовног аспекта (Калнаварис, 1991).

Маршал (Marshall, 2005) указује да је у постмодерној уметности наставе неопходна примена интеграције. Постмодерна уметност саткана је од слика које представљају креативни процес. Када се изврши анализа слика кроз призму когнитивних теорија могуће је уочити разне технике сликања, а могућност интеграције се успоставља на основу концептуалних процеса са техникама и визуелним формама што ствара однос између визуелних слика и идеја.

У релевантној литератури (Јовић, Станојевић, 2001) разматрају се поједини мотивационо-емоционални чиниоци успешног учења и стварања у почетној настави Ликовне културе, у којој ученици испољавају и задовољавају своје потребе, мотиве, жеље и интересовања. Са садржајима Ликовне културе успешно се повезују и садржаји Српског језика, Музичке културе, Природе и друштва. Они



могу бити мотиви и подстицаји за учење и стварање тј. ликовно изражавање и представљање. У складу са означавањем појединих група мотива ученика, учитељ примењује различите подстицаје, облике поступака, тј. начине, путеве и средства мотивисања која су блиска ученицима и усклађена са њиховим могућностима. Развијању унутрашње мотивације код ученика доприносе: поетски и прозни текстови реалне и фантастичне тематике, појединачне речи, дела класичне музике различити облици игара и одређени поступци. На часу наставне интерпретације текста може се успоставити паралелизам између текста и ликовне творбе, тј. уметност речи, зависно од индивидуалне способности, може се дати подстицај ученику за ликовно изражавање, за стваралаштво, што му омогућава изграђивање сопственог ликовног говора.

Корелацијско-интеграцисјки ситем могуће је применити повезујући наставу Музичке културе са различитим предметима (Jensen, 1978). Музичка култура и књижевност могу се повезати тако да се нека песма, на пример, обради са музичког и потом са књижевно-уметничког аспекта. У том смислу, у литератури се истиче да “слушање музике на часовима српског језика, ликовне културе, физичког васпитања и света око нас јесте основа интеграције садржаја тих предмета” (Ђорђевић, 2011:43). Основу корелације музике и садржаја осталих предмета чини перцепција музике и музички доживљај.

Ројко (2012) наводи један од могућих видова корелације који се повремено реализује у наставној пракси. Реч је о поступку у коме ученици ликовно или литерарно изражавају своје музичке доживљаје и обрнуто, о поступку у коме се неки немурички доживљај настоји музици озвучити, као на пример, инструментална пратња током рецитовања (Ројко,2012). Могућност да ученици ликовно или литерарно изразе своје музичке доживљаје, јасно упућује на узајамну повезаност уметности.

Уметничка група предмета (Музичка култура, Ликовна култура) сама по себи намеће потребу за повезивањем наставних садржаја. Уметничка група предмета, можда више, него било која друга група наставних предмета, допушта сагледавање једне те исте теме кроз сијасет уметничких дисциплина. Овако

схваћена једна тема може бити представљена кроз сликарство, вајарство, примењену уметност, инструментално, музички, сценски, филмски итд.

### *Корелацијско-интеграцијски систем у настави физичког васпитања*

Настава Физичког васпитања је специфична у свим сегментима антрополошког статуса ученика: моторичког, функционалног, морфолошког, психолошког, социолошког и когнитивног. У настави Физичког васпитања, ученицима се поставља задатак за “моторичком креативношћу и решавању сложених моторичких проблема у ситуацијским и такмичарским условима” (Рогољ, Ковачевић, 2011: 477). У том процесу доминантни су бројни когнитивни процеси као што су: перцепција, визуализација, антиципација и слично.

Полазећи од становишта да настава Физичког васпитања утиче позитивно и на психолошки развој ученика, а поменути аутори дају пример повезивања кроз неколико аспеката: упознавање са геометријским појмовима, ликовима и телима опсервацијом на часу Физичког васпитања; упознавање са геометријским појмовима, ликовима и телима кроз кинезиолошке активности на часу Физичког васпитања (игре хваталица); упознавање са мерним инструментима кроз садржај наставе Физичког васпитања; упознавање са бројевним појмовима и рачунским операцијама кроз кинезиолошке активности на часу Физичког васпитања (Рогољ, Ковачевић, 2011: 478).

Наставна област “Геометрија и геометријски појмови” за ученике разредне наставе прилично је тешка и апстрактна. Потешкоће које ученици имају у савладавању геометријских појмова проузроковане су карактеристикама мишљења, које је у млађем школском добу заснована на емпатији, а мисао још није сазрела за потпуно разумевање апстрактних релација. Превазилажење потешкоћа остварује се постепеним прелазом од конкретне ка појмовној и апстрактној мишљењу, што се у наставном процесу постиже повезивањем садржаја са другачијом организацијом рада. Ученици могу опсервирати и анализирати црте спортских терена и на тај начин спознати појам правоугаоника, спојеви црта могу јасно представити појам правоугла, појам дужине спознаће путем омеђене црте, круг и кружницу на средишту игралишта. Аутори наводе да коришћењем самих ученика могуће је објаснити појам тачке, правца и геометријских ликова. Такође, геометријска тела

могуће је упознати и преко бројних реквизита који се користе у настави гимнастике (на пример, шведски сандук или струњача могу представљати квадар). Такође, у разредној настави и мерне јединице представљају проблем за ученике. Настава Физичког васпитања пружа ученицима да очигледно спознају мерну јединицу килограм приликом телесног мерења, јединице времена приликом реализације полигона или вежби издржљивости. Аутори Рогоуљ и Ковачевић (2011) закључују да учење математике кроз игру, такмичења и моторичке задатке позитивно доприноси синергији и целовитости утицаја наставног процеса на све димензије антрополошког статуса ученика и значајно доприноси његовој утилитарности.

Неки аутори (Cone, Werner, Cone, 2008) сматрају да је могуће интегрисати наставне садржаје Матерњег језика, Математике и уметности (музика, позоришне уметности и визуелне уметности) са садржајем Физичког васпитања кроз активно учење. Ученици могу да вежбају чак основне вештине као што је читање у контексту физичког васпитања. Такође, поједини стручњаци (Scieszka, Lane, 2004) истичу да ученици могу стећи висок ниво знања повезујући наставу Физичког васпитања са наставним садржајима Биологије и Физике. Повезујући наставни садржај Биологије са обичном шетњом, ученици стичу знања о стаништину, екосистемима - развијају еколошку свест. Ученике је могуће подстаћи да засаде дрвећа, уреде двориште школе и сличне активности. Кроз шетњу, трчање или спринт ученици могу мерити количину времена утрошеног на поменуте активности чиме се постиже корелација са садржајима Физике. Такође, кроз елементе фитнеса, кроз кардио и кондиционе вежбе ученици могу стећи сазнања о грађи човековог тела (Scieszka, Lane, 2004).

Наставне садржаје Физичке културе могуће је применити и у свим осталим школским предметима. Одређена врста кретања или покретна игра, треба да нађу своје место у разредној настави. Применом наведених модела постиже се динамичност у настави.

#### *Корелацијско-интеграцијски систем у настави Математике*

Математика, као ниједна друга наука, присутна је у природи, друштву и многим другим сферама свакодневног живота, те је корелација наставе математике са другим наставним областима неопходна. Приликом извођења часова српског

језика, физичког васпитања, музичког васпитања, ликовне културе или природе и друштва (света око нас), учитељ може да изврши припреме за поједине активности у области математике.

Понекад уметност добија необичне еквиваленте. У том смислу могуће је повезати наставу Математике и уметност. Тешкоћа разумевања уметности налази се у њеној апстрактности, а и математика је апстрактна и тешко разумљива ученицима (Hawkin, 1994). Многе активности из наставе Математике директно или индиректно укључују елементе наставе Ликовне културе - такав је случај са геометријом.

Аутори Спасојевић и Симеуновић (2012) указују на неке аспекте повезивања наставних садржаја Математике и наставних садржаја осталих наставних области, и то кроз конкретне примере. Наставни садржаји о “Скуповима” су значајан део програма наставе математике и присутни су практично у свим разредима. У четвртој разреду се у разноврсним примерима и задацима користе симболи за скуп и припадност елемента скупу. Једно од могућих повезивања наставних садржаја о скуповима везан је за матерњи језик и садржаје о самогласницима и сугласницима, именицама, глаголима... Корелацију наведених наставних садржаја аутори представљају кроз степености низ задатака намењених увежбавању и једних и других наставних садржаја. Наводимо само неки од примера задатака: одредити елементе скупа А, ако скуп А чине слова речи море; одредити елементе скупа В, ако скуп В чине сви самогласници. Колико елемената има скуп В? Напиши скуп С кога чине сви сугласници садржани у речи математика. Такође, аутори наводе још један модел корелацију наставе Физичког васпитања и наставе Математике у првом разреду Основне школе. У овом моделу припремне радње се могу учинити на часовима Ликовне културе, што ће корелацију учинити још плодотворнијом. Наставне садржаје које аутори повезују су: ходање и трчање (Физичко васпитање); предмети облика круга, правоугаоника и квадрата (Математика); облици и њихови квалитети (Ликовна култура) (Спасојевић, Симеуновић, 2012).

Ако пођемо од тога да је Математика веома комплексан предмет који богатством садржаја, ширином циљева и великом дубином апстраховања на специфичан начин развија способности ученика, могуће је реализовати корелацију

са наставом Света око нас/Природе и друштва уз примену савремене образовне технологије. Ауторка (Цекић Јовановић, 2012) анализира уџбенике Математике од првог до четвртог разреда основне школе и Природе и друштва, те закључује да се наставни садржаји из поменутих предмета пружају могућност корелирања. тако на пример, наставна јединица из предмета Свет око нас, *Кретање – промена положаја у простору и времену*, која је предвиђена Наставним планом за први разред основне школе, погодна је за корелацију са Математиком у оквиру наставних јединица које се баве односима: горе, доле, испод, изнад, лево, десно, испред, иза, између, напред, назад, налево, надесно, уз, низ, нагоре, надоле, у, ван, на. Обзиром да савремена технологија, односно примена рачунара у настави, ученицима пружа могућност померања објеката помоћу миша могла би се применити игралика активност која се односи на премештање објеката према задатом критеријуму (Цекић Јовановић, 2012).

Наведени примери показују да иако је настава Математике посебно погодна за унутрапредметну корелацију и интеграцију, садржаји овога предмета на одређени начин могуће је имплементирати и у садржаје других предмета.

#### *Корелацијско-интеграцијски систем у настави Природе и друштва*

Садржаји природе и друштва (света око нас) су веома комплексни. У њима се преплићу садржаји биологије, физике, хемије, историје, географије... То је условило да је садржај света око нас повезан са свим другим областима васпитно-образовног рада у школи. Та повезаност није само формална, већ суштинска. Приликом извођења часова српског језика, физичког васпитања, музичког васпитања, ликовне културе или математике, учитељ може да изврши припреме за поједине активности у области предмета Свет око нас.

Неки аутори (Вукићевић, Голубовић-Илић, 2008) наглашавају да се највиши степен корелације и интеграције остварује у настави Познавања природе. Ову тврдњу могуће је објаснити јер се задаци наставе Света око нас/Природе и друштва заснивају се на сазнавању битних чињеница и појмова о појавама, процесима и односима у природи и друштву и готово је немогуће остварити све те задатке изоловано, без логичке везе са другим наставним предметима, наводећи пример корелације наставе Природе и друштва са наставом Музичке културе, ауторке

истичу да је поменути модел најлакше остварити кроз неколико области рада као што су певање песама, слушање музике, музичке игре, дечје стваралаштво, а ређе кроз области рада као што су свирање на дечјим инструментима и основи музичке писмености. Такође, ауторке презентују модел једне од могућности реализације наставне јединице “Како висина ваздушног стуба утиче на висину звука” из Природе и друштва у IV разреду у корелацији са Музичком културом.

Аутори Цвјетићанин, Бранковић и Бошњак (2008) представљају методички модел примене методе сценске комуникације у првом разреду основне школе у настави предмета Свет око нас. Метода сценске комуникације представља могућност корелације између науке и уметности на креативан начин. На тај начин ученици могу да покажу своје уметничке и музичке способности, али и да у исто време науче нешто о сложеним природним појавама и процесима. За реализацију наставне јединице „Јесен“, аутори предлажу двочас – Свет око нас и Ликовна култура. Реализација овог наставног садржаја обухвата корелацију предмета Свет око нас са следећим наставним предметима: Српски језик (изведене речи, придеви, глаголи, загонетке, ребуси, самостална припрема групе за сценско извођење песме „Каква је јесен“, Бранка Ћопића), Музичка култура (песме на тему јесени) и Математика (динар, пара, половина, четвртина). Да би деца схватила основне карактеристике јесени, потребно је систематско посматрање промена у природи. У припреми за реализацију сценарија незаобилазна је шетња у природи у којој ће ученици посматрати промене на биљкама, временске прилике, ослушкивати звукове јесени, удисати њене мирисе. У току шетње они прикупљају разни материјал којим ће уредити део своје учионице у којем ће бити смештена импровизирана сцена. Говорна вежба се такође може делимично организовати у току шетње кроз шуму, поље, воћњак и сл.

Ауторке Трбојевић и Шпановић (2013) у свом раду анализирају нови приступ стицању знања о далекој прошлости који подржавају развој вештина проналажења и тумачења историјских извора и историјски начин мишљења. У раду дата је методичка анализа интеграције поучавања и учења у контексту наставне јединице. *Значајне личности мога места* (Природа и друштво, трећи разред), у којој ученица истражују историјске изворе, презентују информације и

симулацијама занимљивих момената из живота значајних историјских личности конструишу целовиту слику живота у прошлости.

У релевантној литератури (Domeyer, Snyder, Vondran, 2012) се презентује методички модел корелације и интеграције наставе Енглеског језика и књижевности, Верске наставе, Математике, Науке (Природе и друштва), у наставној теми “Стари Египат”. Ученици ће упознати географске и историјске елементе древне египатске цивилизације, истражити важне аспекте древне египатске културе свакодневног живота, идентификовати важне религијске традиције и разумети концепт политеизма у древном Египту, применити математички и научни напредак древног Египта до савременог живота, идентификовати и разумети главне историјске догађаје и личности из древног Египта.

Ауторка Никитина (2006) истиче да су хуманистичке науке, у првом реду Филозофија, историја и књижевност, блиско повезане у својим основним циљевима. Тако Историја користи време, Филозофија трага за ванвременским питањима, а свако књижевно дело је омеђено просторно и временски. Ауторка наводи могућност повезивања Историје и књижевности на наставној теми познатог романа М. Твена “Huckleberry Finn”, где се наставна тема “Грађански рат”, поред историјске, сагледава и кроз симболику поменутог романа. Наставна тема “Бродоградња” може се повезати са Историјом, Астрономијом, Геометријом, Металургијом, Сликарством, Географијом и Филозофијом, укључивањем наставника математике, историје, физике и филозофије у ову тему. Ауторка закључује да предложене теме које су темељене на интедисциплинарном приступу треба да подстакну учитеље и наставнике да трагају за новим педагошким идејама које ће пружити савременом ученику кохерентност знања.

На основу датих примера могуће је увидети да корелацијско-интеграцијски методички систем проналази висок степен примељивости и у домену предмета Природа и друштво.

#### *Корелацијско-интеграцијски систем у настави страног језика*

Настава страних језика такође је изузетно погодна и добра за примену корелацијско-интеграцијског методичког система. Међутим, предуслов за учење

страног језика је успешно владање својим језиком. Учењем матерњег језика ученици се припремају за “културну језичку комуникацију, да схватају и тумаче језичке појаве и да своја језичка знања примењују приликом говорења, писања и читања” (Петровачки, 2008: 9).

Један од примера методичких апликација (Мишић, 2011) наводи могућности коришћења извора школске библиотеке у циљу савлађивања енглеског говорног и писаног израза. Као пример наводи се дијалог “Алисе са гусеницом” из романа “Алиса у земљи чуда” Луиса Керола, који је прилагођен узрасту и нивоу познавања енглеског језика ученика. У овом тексту наставник и библиотекар кроз дијалог, сцену, читање на глас, вежбање изговора, омогућују ученицима усмено и писмено изражавање на енглеском као страном језику.

Неки аутори (Јовић, 2008; Шваљек, 2010) истичу могућност повезивања наставе Информатике са наставом страних језика. Сходно томе, Јовић (2008) повезује градиво 8. разреда из наставних предмета Француски језик и Ликовна култура. Повезаност Француског језика и Ликовне културе настаје уз помоћ Информатике. Тако приликом обраде наставне јединице из Француског језика “Знаменитости Париза” и Ликовне културе “Велико-мало, светло-тамно” ученици уз виртуелну шетњу Паризом упознају знаменитости, потом уз презентоване фотографије изводе експерименте уз помоћ светлости ЛЦД-пројектора и дигиталне камере. Шваљек (2010) наводи могућност повезивања наставе Информатике и Немачког језика, на примеру наставне јединице “Моје занимање из снова“. Ученици треба да израде своју личну презентацију о занимањима о којима су стекли знања на часу Немачког језика.

Ови примери говоре у прилог неодвојивости језика и културе у настави старног језика. Управо спрега језика и културе чини језгро за примену корелацијско-интеграцијског система у настави.

\*\*\*

Сумирањем кључних идеја, методичких апаратура и концептуалних решења у изложеним методичким апликацијама, могуће је извести следеће закључке о



карактеристикама и значају примене корелацијско-интеграцијског система у настави:

- Примена корелацијско-интеграцијског система омогућава виши ниво флексибилности васпитно-образовног рада, нарочито у разредној настави. Према таквој организацији наставе, школски радни дан се састоји од низа међусобно различитих активности центрираних око неке наставне теме.
- Корелацијско-интеграцијски систем представља методички модел који у великој мери може да задовољи потребе ученика разредне наставе, јер искуство и сазнања ученици стичу на целовит, а не фрагментаран начин.
- Повезивањем наставних садржаја ученици стичу функционална знања, развијајући критички став и креативност. Такође, овакав приступ омогућаје трансфер знања, као и лакше, ефикасније и економичније усвајање наставних садржаја.
- Применом корелацијско-интеграцијског система ученици истовремено проучавају различите области кроз неколико школских предмета или различите области унутар једног наставног предмета.
- Учитељ има улогу координатора у проналажењу начина повезивања наставних садржаја.
- Тематске интеграције у пракси најчешће се реализују кроз повезивање садржаја из Српског језика са садржајима Ликовне и Музичке културе и Природе и друштва, нешто мање са садржајима Физичке културе, а најмање са садржајима Математике.
- Наставни рад се углавном реализује путем двочаса или целог наставног дана.
- У настави креираној према критеријумима корелације и интеграције углавном се користи групни облик рада, путем којег ученици остварују задатке кооперативног учења.
- У методичким апликацијама аутори често наводе употребу наставних листића, чиме се чини велики напор ка индивидуализацији наставе. Применом диференцијалних задатака и правилним формирањем група, ученици добијају и прилику да развијају своју индивидуалност.

## **5. ПРИМЕНА КОРЕЛАЦИЈСКО-ИНТЕГРАЦИЈСКОГ МЕТОДИЧКОГ СИСТЕМА КРОЗ ПОВЕЗИВАЊЕ НАСТАВНИХ И ВАННАСТАВНИХ АКТИВНОСТИ**

### **5.1 Повезивање наставних и ваннаставних активности: формално и информално учење**

Васпитно-образовни рад се првенствено остварује у школи, али и у другим институцијама које својим садржајем и програмом употпуњују и подижу квалитет педагошког процеса. Савремена школа не може пружити адекватан квалитет васпитања и образовања без сарадње са другим институцијама и годишњим планирањем треба обухватити и активности ученика као што су: посета предузећима или лабораторијама после одређене теме, посета музејима, позоришту, градској библиотеци, упознавање са културним и историјским знаменитостима свог окружења, спортски дани, дани природе, обрада еколошких проблема и слично.

Савремена школа настоји да васпитно-образовни рад реализује кроз повезивање наставних и ваннаставних активности. Наставне активности приписују се формалном образовању које се одвија у одређеним институцијама и захтева постојање експлицитног курикулума који је временски структуриран (Милутиновић, 2002). Ваннаставне активности, које могу да укључују и посете разним институцијама културе пружају ученицима информални облик учења. У информалном окружењу “фокус је на самом процесу учења, а не на његовом продукту у смислу тачно- нетачно, а исходи учења нису унапред детерминисани” (Исто, 357).

Примењујући корелацијско-интеграцијски систем у разредној настави, учитељ може да повеже формално и информално учење у кохерентну целину. Трансфер учења из информалног у формалну допушта сагледавање одређене појаве и теме из више различитих аспеката. Овако схваћене ваннаставне активности постају интегрални део васпитно-образовне структуре у разредној настави. Наиме, тематским планирањем, осим учионице, учитељ може осмислити различита места за извођење наставе, као што су: библиотеке, музеји, позоришта, манастири,

галерије и паркови уз активно учешће родитеља у реализацији одређене теме. Наставни садржај реализован ван учионице применом корелацијско-интеграцијског система, интердисциплинарним проучавањем одређених појава и тема, подстиче и мотивише ученике, развијајући висок степен креативности и критичког мишљења (Armstrong, 2009). У овако осмишљеној наставној ситуацији учитељ бива на почетку покретач, а касније саветник коме главни циљ постаје потицање, саветовање и усмеравање активности (Bognar, 2004).

У домену ваннаставних активности ученици у разредној настави треба да се упознавају са културним и историјским знаменитостима свог окружења, што отвара могућности за развој мултикултуралног образовања.

Мултикултурално образовање могуће је остварити кроз разне наставне и ваннаставне активности које интегришу наставне садржаје и теме, ставарајући свест о различитости и учење о заједницама других људи, традиција и култура (Tiedt, 2005). Идеје мултикултуралног образовања проналазимо примењујући корелацијско-интеграцијски систем у разредној настави, повезујући теме и наставне области књижевности и језика, природе и друштва, музиче и ликовне културе. Настава грађанског васпитања остварује високи ниво мултикултуралног образовања, јер доприноси: бољим односима међу вршњацима, смањује предрасуде и повећава толеранцију према различитостима. Такође, настава страних језика такође је изузетно погодна и добра прилика за разумевање различитих култура и културних образаца, где долази до повезивања мултикултуралне наставе и корелацијско-интеграцијског система.

У даљем тексту ће бити сагледане могућности повезивања наставних и ваннаставних активности кроз аспект примене корелацијско-интеграцијског методичког система, и то у контексту обраде одређених наставних јединица.

## **5.2 Музеј као простор за примену корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави**

Музеји су специјализоване институције које сакупљају различите предмете из прошлости, а путем изложби предмети постају доступни јавности, односно

ученицима (Шола, 1991). Они пружају неограничене могућности за учење, као и за примену корелацијско-интеграцијског система у разредној настави. Проширујући наставну тему усмереном посетом музеју ученици стичу знања о тековинама прошлости и културном благу, пролазећи активно кроз културно- историјске садржаје које треба да савладају у разредној настави. Процес информалног учења у музеју пружа искуство које доприноси комплекснијем сагледавању одређене наставне теме.

Музеји су до данас остали места где се „првенствено сакупљају, чувају и широј заинтересованој јавности представљају предмети сматрани културним добром” (Гавриловић, 2006: 45). Одлазак у музеј, треба да побуди чула у ученику, како би осетио дух древних епоха уткан у експонате. Улазак у музеј и присуство поред експоната има за циљ да нас “ удаљи и извуче из данашњег света и времена и да нас упути и пренесе у неко друго време или неки други простор” (Чаусидис, 2005:13). Путовање кроз време и делимично простор у музеју представља за ученика драгоцену искуство које, повезано са обрадом неке наставне теме, доприноси квалитетнијем знању, заснованом на идеји корелације и интеграције. Музеј постаје институција која ученику отвара и приближава вишевековну народну традицију, приближавајући и стварајући слику реалног живота наших предака. Управо наведена констатација у великој мери осликава методичке могућности у којима ученик стиче сазнања која представљају објективну стварност.

У музеју се задовољавају и развијају културне потребе, у њима се стиче свест, не само о прошлости већ и о садашњости и будућности, у њима се кроз све шири спектар програмских активности, учи али и забавља (Кривошејев, 2009). Ученици све мање пажње и интересовања посвећују институцијма културе. Наравно, нереално је очекивати да ученик млађег школског узраста сам закорачи у музеј, него је то учитељеве обавеза јер многе музејске збирке представљају својеврсно допунско средство за широки спектар наставних јединица.

Неспорна је чињеница да већина музеја у нашој земљи има своју електронску презентацију на Интернету, преко кога се учитељи могу информисати и упознати са активностима и збиркама изабраног музеја. Музеји у своје програме убрајају: вођење ученика кроз изложбу, час у музеју у вези с актуелном изложбом,

разна предавања и промоције књига (Гавриловић, 2006). У музејима се организује вођење ученика кроз изложбу, већина музеја ову активност спроводи са групом која максимално броји 30 ученика. Ова активност представља организовани облик практичне наставе у музеју у чији су рад укључена сва музејска одељења и збирке. Музејска грађа представља погодно наставно средство којим ученици могу учврстити знања стечена у школи, односно учитељ треба да повеже знања стечена у школи са сазнањима која су ученици стекли усмереном посетом музеју.

У оквиру популаризације музеја поред наведених активности и програма, музеји расписују и одређене конкурсе из области ликовног стваралашта, литерарног стваралаштава и конкурсе посвећене научним дисциплинама. Ови конкурси су намењени ученицима основних и средњих школа, а тема конкурса најчешће је тесно повезана са самом изложбом. Идеја музеја је да ученици са својим ликовним радовима, писаним саставима или рефератима допринесу квалитету изложбе. Наравно, целокупан рад музеја, али и других институција културе, треба да буде довољно пријемчив и занимљив ученику савремене школе.

#### *Педагошка и дидактичка вредност музеја*

Највећа вредност музеја у педагошком смислу је његова једноставност, отвореност и очигледност. Перципирајући предмете из прошлости, визуализујемо историјски развој човечанства и достигнућа до којих је долазио човек кроз епохе. Изложени предмети имају документарну вредност из чега произилази и његова педагошка вредност (Шола, 1991). Поменута вредност музеја треба да подстакне сарадњу између образовно- васпитних институција и музеја. Сарадња треба да буде сиситемска, сврсисходна, мултидисциплинарна, иновативна, континуирана и дидактички утемељена у васпитно-образовним садржајима (Alavanja, 2003). Наиме, сарадња образовно-васпитних институцијама са музејем, почев од предшколског васпитања па до универзитетског образовања, треба бити подигнута на виши модалитет, јер само поступним и континуираним посетама детата, а потом ученика и студента музеју, подижемо ниво музејске културе и стварамо личност која свет посматра кроз призму културних дешавања. Овако широко дефинисна и схавећана улога савременог музеја, описује музеј и као педагошку институцију у којој се

одвија интегративни систем васпитања и образовања кроз наставни и ваннаставни рад.

Да би се остварио овакав вид рада у разредној настави, потребно је да учитељ на почетку школске године успостави сарадњу и упозна музејског педагога са наставним јединицама које намерава обрадити и реализовати у музеју. Учитељ у договору са музејским педагогом треба да наставну припрему утемељи на дидактичко методичким принципима. Музејски педагог треба да испоштује принцип примерености узрасту ученика, односно изложба и сама презентација морају бити прилагођене да обим и ниво сложености одговара узрасту ученика. Ово не значи да информације које пружа музејски педагог не смеју премашити интелектуалне потенцијале и снаге ученика, јер потцењивање ученичких могућности исто је толико штетно као и њихово прецењивање (Баковљев, 2005). Такође је веома важно да се у презентовању нових знања и информација полази и од учениковог животног искуства.

Музеји су често пренатрпани предметима и експонатима, па се приликом обарде неког наставног садржаја треба задовољити и принцип поступности, како превише информација и предмета не би омели рецепцију ученика. Изложба и уопште обилазак музеја треба да се дозирају и усмерени, да сазнања до којих ученик долази може повезати у логичан систем научних чињеница, појмова и закључака (Cotton, 1999). Поштујући овај принцип, музејски педагог треба да води ученика по правилу од познатијег ка непознатијем, од лакшег ка тежем, од простијег, једноставнијег ка сложенијем, и од ближег ка даљем. Управо из наведених разлога, музејски педагог мора остварити добру и квалитетну сарадњу са учитељем, како би могао изабрати материјал за презентацију, као и тачно одредити временско трајање презентације, редослед и поступак.

У музеју ученици посматрају предмете у изворној стварности, док музејски педагог сликовитим излагањем ствара представу о предмету проучавања и посматрања. Иако је у музеју принцип очигледности уско схваћен и своди се на етимолошко значење, односно означава само гледање и посматрање, само излагање музејског педагога проширује значење и вредност овога принципа. Ученичко посматрање предмета у музеју мора бити усмерено, а музејски педагог треба да

јасно, разумљиво и интересантно презентује предмет, подстичући ученика на властиту активност у разумевању предмета. Овако схваћено вођење ученика кроз изложбу постаје интеративан процес у чијем стварању и излагању учествују учитељ, музејски педагог и ученици. Методом посматрања у музеју долази и до изграђивања естетског укуса ученика према предмету.

#### *Методички модел посете музеју у корелацијско-интеграцијском систему*

Музеј пружа неограничене могућности за учење. Наравно, учење у музеју је по правилу информално или неформално. Наставним планом и програмом за четврти разред основне школе, предвиђено је да се на часовима српског језика обради епска народна песма „*Стари Вијадин*“ и „*Јетрвица адамско колена*“. С обзиром на време у којем живимо, време компјутеризације и глобализације, ученици слабо познају лексеме традиционалне културе. Поменуте епске песме описују прошло време, личности које сусрећемо у овим песмама живеле су у XIX веку и раније, неки предмети који се помињу давно су изашли из употребе. Ученике треба упутити како да једноставно савладају непознате лексеме и да разумеју околности, време и простор који епска песма опева и садржи.

Ученици одласком у музеј треба да усвоје одређена знања, при чему циљ није само да запамте информације, већ да се та знања интегришу у систем научних појмова, који ће онада постати оперативан у школској интерпретацији народне књижевности.

*Стари Вијадин* је епска народна песма “средњих времена”, како је Вук називао и опевао период ропстава под Турцима. За песме овога доба обично се употребљавају називи хајдучки и ускочки циклус. У лику старог Вијадина дате су основне карактеристике српских хајдука, њихова самопожртвованост и херојски морал, као и сурова стварност хајдучког живота, борба за слободу и њихово жртвовање за њено остварење. Снажни описи и динамика радње ове песме пружају изванредне могућности приликом школске интерпретације.

У народној песми *Стари Вијадин*, за ваљану анализу ученици треба да поред основних знања из историје имају и одређен ниво сазнања о историјском периоду Срба под Турцима и историјску улогу хајдука (Петровачки, 2008). То је неопходна историјска и функционална подлога за разумевање уметничког представљања

хајдука у народним епским песмама и схватање значаја народних епских песама у којима су хајдуци главни јунаци.

Опредељујући се за интегративни приступ у интерпретацији овог књижевног дела, учитељ неколико дана пре реализације наставне јединице, може да организује усмерену посету музеју. Ученицима треба саопштити шта ће моћи видети у музеју и да ће им сазнања и информације које тамо добију омогућити лакшу и квалитетнију обраду народне песме. Циљ одласка у музеј је проучавање периода робовања Срба под влашћу Турака. Из овако постављеног циља могуће је дефинисати образовне задатке који се остварују приликом посете музеју. Ученици треба да стекну сазнања о хајдуцима, хајдучкој чети и њиховом начину живота, начину облачења хајдука, начину облачења Турака, оружју које су користили у борби хајдуци и оружје које су користили Турци у својим свирепим подвизима. У оквиру посете музеју ученици треба да виде и портете знаменитих српских хајдука. Од ученика се очекује да активно учествују у анализи изложених музејских предмета, као и да увиде разлике између начина облачења наших предака у прошлости и начина облачења данас. Такође, приликом посете музеју, треба да виде и гусле, карактеристичан инструмент уз који су се певале епске песме.

Након посете музеју, стечено знање ученици треба да примене у школској интерпретацији народне песме *Стари Вујадин*. Посета музеју у великој мери треба да олакша анализу ове песме на часу. Ученици видевши изложене предмете, у усмереној посети, могу са лакоћом замислити време и простор опеван у овој народној песми. Такође, захваљујући стеченим сазнањима у музеју и рецепција је олакшана у великој мери јер ученици могу несметано да разумеју текст песме.

*Јетрвица адамско колено* припада групи неисторијских песама. Ова категорија епских песама опева личности и догађаје непознате историји. У песми *Јетрвица адамско колено*, присутан је епски начин казивања, а опева мотиве из свакодневног живота и тако пружа увид у слику друштвеног живота људи тога времена. У песми су дошле до пуног изражаја *не само индивидуалне већ и колективне врлине српског народа* (Тодоров, Цветковић, 2009: 32). Неколико дана пре реализације ове наставне јединице, учитељ организује усмерену посету музеју. Циљ посете музеју је да ученици упознају и реално сагледају тешкоћу



свакодневног живота наших предака. Пре саме посете музеју учитељ треба да припреми ученике водећи усмерени разговор о народним веровањима. Обилазак музеја треба препустити музејском педагогу, који треба да осмисли презентацију уз сарадњу са учитељем. Ученици треба да стекну одређене информације о давно заборављеним народним веровањима и обичајима везаним за Ускрс. Могуће је направити компарацију између тога како је овај хришћански празник народ славио у прошлости, а како се празнује данас. Затим, неопходно је посветити пажњу предметима коришћеним у домаћинству, нарочито ученици треба да виде и сазнају шта је, како се и за чега користила преслица, наћве и неколико других предмета. Овако ће ученици моћи објективно да схвате тежину живота наших предака. Такође, у музеју ученици треба да се упознају и са начином одевања људи у том периоду, али и са елементима женске народне ношње. Предмети које ученици треба да виде су у директној вези са садржајем песме те се очекује да посета музеју пружи потпунију рецепцију и комплетнији емоционални доживљај ове народне песме.

Такође, Наставним планом и програмом за четврти разред основне школе, предвиђено је да се на часовима српског језика обради наставна јединица *Од паињака до научењака*. Ову наставну јединицу могуће је употпунити посетом музејском комплексу Михајла Пупина у Идвору. Наиме, након школске обраде поменуте теме учитељ може организовати једнодневни излет где ће се ученици упознати са родном кућом овог истакнутог научника, музејом посвећеном лику и делу, као и са Народним домом Михајла И. Пупина који представља задужбину који је велики научник оставио Идвору и Идворцима. Ученицима се у музеју презентује време које дело опева или описује, начину живота, условима, друштвеним приликама и сл. На овај начин ученици и богате свој речник традиционалном лексиком. Посета музеју духовно богати ученика, емоционално оплемењује, шири његове видике о прошлости свога народа и утиче на формирање културног идентитета.

### 5.3. Позориште као простор за примену корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави

Позориште је уметност која оживљава снове, то је дом у коме обитава један другачији свет. У том свету живе људи, животиње, мора, ветрови, градови. Градове настањују јунаци бајке и маште, у њему живе принчеви и принцезе, вештице и виле. У позоришту је време стало, све је бесконачно, безвремено. Под појмом позориште се подразумева: друштвена делатност, тј. комплекс театарског живота, у области културе и уметности, институција која се бави припремом, организацијом и реализацијом позоришних представа, зграда коју позориште као институција поседује; наменска грађевина са свим потребним просторним, уметничким, административним и техничким предусловима за припрему и реализацију позоришних представа (Здравковић, 2007: 98).

Моћна магија која машту претвара у посебну стварност јесте уметност. Јер позориште је уметност, као што је уметност писање, сликарство или музика. Позоришна представа је аутохтоно сценско уметничко дело које се приказује пред публиком. Представа је плод мултидисциплираног колективног рада креативних тимова: ауторског, извођачког, продуцентског и техничког. Реализује се на основу књижевног текста, либрета или сценарија (Schneider, Jackson, 2000). Структура позоришног дела за децу требало би, да буде синтеза музике, пантомиме, речи и слике, и да тако, као органска целина делује на ученика. Савремено дечје позориште, обухвата три врсте театра које би требало да имају примат: „музикално-кореографско инсценирање, инсценирање веселих бајки и инсценирање у циљу (подстицања) колективног осећања“ (Љуштановић, 1997: 71). За све три врсте требало би понудити динамичан темпо и глуму која одговара осећајима деце. Оно на чему обавезно треба инсистирати, јесте оптимизам, јер он је покретачка снага животне активности.

Увођење у свет позоришне уметности треба схватити широко и као стални процес који се никада не завршава и који траје током целог живота. Позориште и позоришне представе представљају својеврсну педагошку делатност условљену друштвеним факторима, идеалима једног друштва, као и карактеристикама културе и уметности као друштвене појаве. Значај и улога позоришта, као и културе

уопштено, је у томе да оплемени дете/ ученика, формирајући један нов и индивидуалан поглед на свет. Овим схватањима култура, а нарочито позоришна представа представљају једну од карика у ланцу васпитања (Beehner, 1990; Alber, Foil, 2003). Култура постаје циљ васпитања, која између осталог подразумева начин живота оплемењен активностима у којима посета позоришту и позоришним представама имају важно место.

Ученици основношколског узраста су по својој природи способна за маштовито деловање и доживљавање, спремни да се естетски усмеравају – што потврђује чињеница да свет око себе сагледавају и доживљавају кроз игру. Можемо слободно рећи да ученици свет уметности прихватају као свет саздан стваралачком маштом. Од свих облика уметности, чини се да је ученицима разредне наставе најближа драмска уметност, јер се живот око нас одвија у облику низања разноврсних „драмских“ ситуација (Furman, 2000). Позоришна уметност има позитиван васпитни утицај на ученика, пошто се кроз гледање драмског остварења (или учествовање у њему) ученик оспособљава да развија укус и критичко суђење, истраживачки инстинкт и апстрактно мишљење да постепено уочава шта је битно, а шта споредно, шта је нужно, а шта случајно да запажа односе између узрока и последица ( Мисаиловић, 1991: 23).

Укратко речено, позориште и позоришне уметности пружају неограничене могућности за учење, а самим тим и за примену корелацијско-интеграцијског система у разредној настави. У позоришту се ученици сусрећу са чињеницама и животним појавама непосредно, кроз практичну активност која их подстиче на акцију. Такође, у позоришту су ученици у позицији да креативно стварају и спознају свет (Martinez, 1993), јер је начин мишљења ученика у разредној настави је у већој мери истраживачки, а то значи да је заснован на перципирању средине и интердисциплинарном решавању проблема.

Полазећи од мишљења већине аутора који су изучавали корелацијско-интеграцијски сиситем наставе, а имајући у виду њене предности, предлажемо да се корелирају и интегришу садржаји из области књижевности и усмерене посете позоришту, односно посета позоришној представи. Посета позоришној представи захтева темељно припремељеног ученика за гледање. Учитељ треба да информисе

ученике коју ће представу гледати, као и да укаже ученицима на све сценске елементе драмског дела. Након погледане представе, ученицима треба допустити да литерарно и ликовно да искажу своје импресије, да изнесу неко своје мишљење, став или само обичан коментар о представи. Уколико се са ученицима приступи на поменути начин могуће је очекивати да ће ученик изградити позитиван став према позоришту, као и показати виши ниво интересовања за позоришну едукацију.

Првенствена улога позоришне представе за децу јесте развијање децје маште и креативности. Улога позоришта јесте да кроз изазване импресије забави, поучи и оплемени. Позоришна представа намењена деци требало би да има за циљ развијање децје маште, што води развијању децје креативности и у извесном смислу, постепеном оспособљавању за даљи живот.

Поред тога што избор позоришне представе учитељ треба да утемељи на дидактичко методичким принципима наставе, веома је важно да се притом води рачуна и о принципу примерености узрасту ученика. Наиме, избор представе треба да зависи од тога да ли њен обим и ниво сложености одговара узрасту ученика. Такође, веома је битно стварање атмосфере у којој ће процес учења бити вођен радозналошћу, жељом за откривањем, истраживањем, те да сазнања до којих су ученици дошли гледањем позоришне представе буду интегрисана у наставни процес. Овако схваћено учење у позоришту, слично као и у музеју, из облика информалног прелази у формални облик учења, дајући додатни квалитет наставном процесу. У даљем тексту указаћемо на методичку могућност повезивања посете позоришној представи са наставном обрадом књижевног дела.

*Методички модел организације посете позоришној представи у корелацијско-интеграцијском систему*

Опредељујући се за примену корелацијско-интеграцијског система у интерпретацији књижевног дела, учитељ неколико дана пре реализације наставне јединице, може да организује усмерену посету позоришту, односно позоришној представи. Ученицима треба саопштити шта ће видети у позоришту и да ће им сазнања и информације које тамо добију омогућити лакшу и квалитетнију обраду одређеног књижевног дела на школском часу.

Циљ одласка у позориште је упознавање ликова из сценског угла. Из овако постављеног циља могуће је дефинисати образовне задатке који се остварују приликом посете позоришној представи. Ученици треба да стекну сазнања о моралним вредностима, истичући скромност као врлину. Тако, на пример, позоришна представа „*Бајка о рибару и рибици*“ носи у себи поруку која се може дефинисати јасном тезом „*онај ко тражи веће- изгуби из вреће*“. Ученици ће захваљујући позоришној представи са лакоћом учити старицу, као носиоца негативних особина и сатрца, рибара као носица позитивних особина. Сходно томе код ученика се може развијати и однос према прихватљивом и неприхватљивом понашању. Иако, ученици другог разреда не могу јасно закључити да материјална добра, која захтева похлепна старица, од новог корита до дворца, су пролазна, неопходно је да учитељ нагласи улогу старца. Рибарева доброта и племенитост су вечни и као такви треба да постану имератив друштва.

Након посете позоришној представи, стечено знање ученици треба да примене у школској интерпретацији *Бајка о рибару и рибици* која се обрађује у II разреду основне школе. Посета представи у великој мери треба да олакша анализу ове бајке на часу. Током интерпретације бајке ученик треба да открије фабулу, композицију, логичан редослед појава, јунаке, стварно и нестварно (Тодоров, 2006), а типологија питања која учитељ поставља, поред своје разнородности треба да поштују и принцип поступности. Ученик током интерпретације треба да дође до сазнања која може повезати у логичан систем научних чињеница, појмова и закључака.

Сценска бајка „*Пепељуга*“ А. Поповића, изучава се у четвртом разреду основне школе. Ова бајка је изузетно захвална за интерпретацију. Ученици у овом периоду, у самом тумачењу текста уочавају многе појединости, они дубље продиру у скривена значења, укључујући и саму симболику бајке (Тодоров, 2006). Ученици уочавају релацију реалног и имагинарног, уочавају добре и зле ликове и последице добрих и лоших поступака. Такође, ученици могу самостално, или према задатом плану, да одређују одломке бајке, да уочавају разлику између главних и споредних ликова, врше поређење и процењивање, и да са лакоћом издвајају реалне, односно стварне и фантастичне мотиве. Приликом интерпретације ове бајке, ученици

естетски доживљавају лепоту језичког израза, доводећи је у везу са семантиком (Исто, 97). Неколико дана пре реализације наставне јединице *Пепељуга* А. Поповића, учитељ припрема ученике за посету позоришној представи. Ученике треба информисати да ће их представа насмејати, али да им поставити и захтев да обрате пажњу на ликове, костиме, сцену и музику, како би на часу могли да разговарају о овој представи. Ученици који посете представу моћи ће одредити и ширу и ужу локализацију текста. Након посете позоришту са ученицима треба поразговарати о њиховом утиску. Приликом школске интерпретације требало би направити компарацију народне бајке *Пепељуга* и представе. Ученици треба да закључе да се времена мењају, али однос маћехе и пасторке увек остаје исти. Сходно захтевима корелацијско-интеграцијског система наставе, приликом школске интерпретације бајке могуће је ученицима задати задатак да опишу лик или ентеријер присутан у делу. Ученици могу препричати бајку са изменом завршетка фабуле, а могу наставити причу. У наставној обради бајке *Пепељуга* ученици могу: да опишу Пепељугин живот из угла данашњице; да се поставе на место Пепељугиног оца (Шта бисте учинили да заштитите Пепељугу?); да замисле да је Пепељуга њихова другарица (Да је Пепељуга ваша другарица из разреда, како бисте јој помогли да јој олакшате живот?); да се идентификују са неким ликом присутним у бајци (У бајци Пепељуга био бих...).

Свакако позориште и посета позоришној представи, представља квалитетну основу за разумљивију школску интерпретацију књижевних дела упоште. Позоришна представа пружа могућност сагледавања једне појаве другачије, односно сагледавање књижевног дела из сценског угла

#### *Драматизација у разредној настави*

Драматизација представља поступак прераде неког књижевног дела (роман, проза, песма...) у драмску форму и прилагођавање за сценско извођење (Booth, 2005). У литератури срећемо и дефиницију драматизације која настаје преобликовањем епских књижевних врста (најчешће романа, приповедака и новела) у драмску форму, при чему се карактеристично изражајно средство епике - наратив (приповедање) транспонује у дијалоге и монологе (Neelands, Goode, 2000).

Из ове дефиниције јасно произлази да је драматизација роман, приповетка или песма претворена у драму, односно драмски текст.

Наравно, у школи драматизацију врши учитељ, али и ученици четвртог разреда довољно су овладали елементима глуме, тако да могу самостално да је изврше. Говор је нит која повезује различите облике и све области рада. Драматизација текста пружа разноврсне могућности изражавања. На овај начин уважава се ученикова радозналост у коме су покрет, музика и реч недељива целина. Пренесемо ли позориште у учионицу можемо уочити већу ангажованост и повећено интересовање ученика. Неопходно је допустити ученику да искаже и прикаже улогу, коју му је учитељ одобрио на начин који је најближи њему самом (Booth, 2005). Ако на тај начин побудимо креативност код ученика наравно да се из ученика тада могу извући најјачи потенцијали. Суштина драматизације у настави су драмске активности које за циљ имају процесно оријентисано искуство својих актера, а остварује се помоћу драмских метода и позоришних техника. Овакав облик рада се разликује од драмских часова у којима је главни циљ припрема за наступ.

Драматизација у васпитно-образовном процесу је импровизација, а не егзибиција. Она је процес који има форму драме, у којој су њени учесници, ученици, вођени од стране учитеља да замишљају, размишљају и приказују искуствено стечено знање (Lundy, 2007). Овај процес је динамичан и креативан, јер учитељ води ученике у свет истраживања у којем се изражава и комуницира идејама, концептима и осећањима. Свако дете је рођено са креативним потенцијалом у себи, али овај потенцијал може да се угаси, нестане, ако природну дечју креативност не васпитавамо и не стимулишемо. Креативност је управо та магична особина која показује нечију јединственост. То је индивидуална способност да се ствари сагледају у новом необичном светлу, да се види проблем кога други можда нису свесни и да се дође до решења проблема на нов, оригиналан и ефикасан начин (Neelands, Goody, 2000). Драмски израз у настави музичке уметности могуће је повезати са наставним садржајем књижевности, где учитељ може мотивисати ученике да опонашају различите звукове у песми или једноставно

коришћењем оноματοпеје опонашају одређене ликове и теме. На овај начин, поред постигнуте корелације, учитељ постиже динамичност наставног процеса.

Поред драматизације одређеног текста, у настави се може применити и техника стваралачког приповедања. Саму технику започиње учитељ почетном реченицом, а сваки ученик смишља нову реченицу која се надовезује на предходну и на тај начин настаје смислена прича (Scher, Verrall, 2005). Овај вид драмског изражавања ученика могуће је применити и на неку постојећу причу коју су ученици упознали на неком од часова. На тај начин могуће је сагледати одређене облике понашања лика и последице таквог понашања. Пошто смо у предходном методичком моделу навели могући модел обраде народне бајке „Пепељуга“, на неком од наредних часова учитељ може да започне стваралачко приповедање каква су била времена у Мариној кући пре доласка зле маћехе? Овим питањем и усмереним вођењем разговора ученици стварају нову причу. У даљем тексту указаћемо неке од методичких модела у којима се може применити драматизација у разредној настави.

*Методички модел примене сценског извођења у корелацијско-интеграцијској настави књижевности*

У разредној настави књижевности сусрећемо се са одређеним бројем драмских дела, односно текстова, намењених извођењу на сцени. Као пример наводимо дело *Зна он унапред*, познатог писца Г. Тартаља, предвиђено Наставним планом и програмом у II разред основне школе. Радња дела *Зна он унапред*, дешава у учионици, па сходно томе ученици се могу лакше уживети у текст, имати илузију стварног дешавања. Драматизација се спрема са учеником који лепо чита и има склоност ка глуми. Значи, чује се куцање, улази ученик који глуми Мишу и разговор креће са учитељем. Реплике текста, учитељ може говорити напамет, али може их и читати. Тако учионица постаје сцена, ученици публика, а ученик који глуми Мишу и учитељ глумци. Нема бољег начина да се покаже смисао драмског текста од оног када се он оживи глумом. Доживљај ће сигурно бити интензивнији, па ће га ученици лакше вербализовати.

Народна епска песма *Марко Краљевић и орао* је предвиђена Наставним планом и програмом за II разред основне школе. Након обраде на школском часу,



поменућу песму је могуће представити кроз драмски израз како би ученици лакше схватили поруку песме. Учитељ започиње препричавање песме, уз што већу ангажованост ученика. Народна песма *Марко Краљевић и орао* истиче Марка Краљевића као верног и искреног пријатеља орла. Ова песма носи у себи и дубоку симболику. Марку Краљевићу, који лежи рањен крај друма царева, покривен зеленом доламом и срмајли марамом помаже птица, орао. Орао му доноси хладну воду, шири своја крила и прави му хлад. Његово понашање изазива чуђење горске виле, и зато га она пита које добро му је Марко учинио да му толико помаже. Орао сликовито прича о косовској трагедији, где погине војска и оба цара, цар Мурат и кнез Лазар. Изнад бојишта пуног крви пловили су коњи и јунаци. Орао је са другим птицама надлетао попут прикривеног ратничког бога, коме се приносе жртве у крви и месо. Његова наквашена крила од крви скорило је сунце и он није могао да полети. Марко га спашава и носи у гору, а киша му пере крила. Ту настаје здруживање између орла и јунака Марка Краљевића. Када је изгорела варош на Косову и кула Ацагина, Марко спашава његове орлушиће који су били на кули Ацагиној. То је Марково друго добро и друго задруживање орла. На крају песме народни певач наглашава доброту и племенитост Марка Краљевића. Он каже: "Спомиње се Краљевићу Марко као добар данак у години". Неопходно је истицати крилатицу *добро се добрим враћа*, односно наводити ученике да наведу неки пример када су учинили неко добро дело. Након тога наставља се рад на песми *Марко Краљевић и орао*, применом драматизације и изражајног читања ученика (Стевановић, 1982). Ученици самостално врше поделу улога, а учитељ може да сугерише да свака прича има и наратора, односно некога ко ће нас увести у причу и ко ће нам рећи шта је било на крају. У школској драматизацији морамо се фокусирати на много виши ниво ангажованости ученика. Такође, како наводе неки аутори (Илић, 2006), драматизација једног књижевног дела омогућава и висок степен стваралаштва ученика у настави. Стога, приликом драматизације ученици могу направити костиме, маске, сценографију на часовима ликовне културе, како би доживљај био потпун.

Басне су због свог садржаја врло захвална штива за ученике разредне наставе и примену корелацијско-интеграцијског система и драматизације самога

текста. Наиме, у басни обиље реалистичког вредновања људских схватања и поступака чине врло погодан простор за развијање ученичке маште и критичко процењивање поступака ликова. Такође, формирајући став према одређеним људским манама и слабостима, ученици долазе и до њиховог етичког опредељивања. То штиву даје високу васпитну и образовну вредност.

Генерално посматрано, у Наставном плану и програму из Српског језика, предвиђеном за разредну наставу, сви књижевни текстови погодни су за драматизацију. Повезујући дело са драматизацијом постиже се квалитетнија и у великој мери динамичнија настава.

#### **5.4 Филмска уметност у функцији примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави**

Филмска уметност је најмасовнија и данас најраширенија уметност која полако улази и у образовни систем. Све већа пажња поклања се филму као ваннаставном садржају, као својеврсној допуни и додатку одређеног знања. Филм у разредној настави сматрамо значајним посебно због његових корелацијско-интеграцијских могућности. Филм је најсложенија уметност, јер обухвата многе друге уметности и медије а истовремено је лично доживљајни и друштвени културни феномен - елитан, забаван и захтеван (Нађ-Олајош, 2011). Филмска уметност, са својом специфичном уметничким формом и естетиком, има широко поље сазнања из реалности и маште. Филмом се продубљују знања из бројних области: језика, књижевности, познавања природе и друштва, ликовних и музичких уметности итд.

У појединим методикама матерњег језика (Росандић, 1988; Тежак, 1986), али и у методикама других наставних предмета (Грдинић, Бранковић, 2005) филму је посвећена посебна пажња, јер је он пут до сазнања, која се много лакше помоћу њега стичу и усвајају. Нови наставни план и програм за српски језик спомиње филм, али нема прецизних упутстава које све појмове ученик треба да усвоји током школовања, што је неопходно не само у погледу знања, упознавања термина, већ превасходно због вредновања и уочавања естетских вредности (Тодоров, 2010). Јасни су циљеви обраде филмског дела: оспособљавати ученике за гледање,

примање (рецепцију) и интерпретацију филмског дела; развијање стваралачке маште; развијање естетских критеријума и способности вредновања одабраних филмских дела; усвајање основних филмских појмова (Бједов, 2004:124).

У разредној настави филму се приступа литерарно-драмски, али је такође важно да ученицима приближимо етапе усвајања филмског садржаја. Етапе усвајања филмског садржаја су: филмски доживљај, филмске чињенице, филмска свест, истраживање проблема (Бежен, 2005:19). У даљем тексту указаћемо на неке од основних одлика наведених етапа. Прва од етапа је филмски доживљај, који представља субјективан став према филму, а очекује се да ученици изразе своје мишљење о филму који су гледали. Следећа етапа представља филмске чињенице, које подразумевају да ученик има одређена сазнања и податке о аутору филма, глумцима, периоду када је филм настао и слично. Филмска свест представља трећу етапу која подразумева упознавање ученика са посебностима и карактеристикама филмског изражавања. Последња етапа је истраживање проблема и подразумева расправу о проблему приказаном у филму.

Ауторка Бједов (2006) наводи корелацијски и интеграцијски приступ филму. Уколико се учитељ определи за корелацијски приступ филму, тада се повезују елементи филма са другим предметима. Тако на пример, у обради филма спомињући боје или музику која прати филм, учитељ врши корелацију, односно повезивање филмске, ликовне и музичке уметности. Интеграцијски приступ филму подразумева сагледавање филмске уметности кроз филмски, ликовни, литерарни, музички и комуникациони аспект, односно сједињавање поменутих аспеката у једну целину. Примена филмова у разредној настави пружа велике могућности и њихова улога у настави је вишеструка. Њихова примена у подучавању омогућује учитељу да испољи виши ниво инвентивности и креативности (Golden, 2001). Осим тога, филмови представљају идеалан начин за активно укључивање самих ученика у наставни процес и развој партнерског односа између ученика и учитеља. Употреба филмова у разредној настави треба да има следеће циљеве:

- Повећање мотивације ученика за учење и развијање интересовања за наставу приказивањем филмова прилагођених теми часа, предзнању, интересовањима и узрасту ученика.

- Приказивањем филма истовремено се омогућава лако усвајање изложених теза за ученике са различитим стиливима учења.
- Подстицање ученика да уочавају, запажају, разумеју, уочавају односе и ситуације које су видели репродуковане на филму (препознавање и анализа ситуације).
- Подстицање ученика да усвоје и користе податке и принципе који су им изложени. Повезивање наставних тема са реалним ситуацијама приказивањем пажљиво одабраних филмова (контекстуализација знања).
- Подстицање ученика да вреднују, критикују и изнесу свој суд о ономе што виде на филму (формирање сопственог мишљења, аргументација и дискусија).
- Развијање маште и интересовања код ученика, ученици се подстичу га да процењују, класификују, предвиђају и претпостављају (развијање критичког и апстрактног мишљења).
- Оспособљавање ученика да реформулишу, резимирају и ситетизују сазнања добијена гледањем филма. Оспособљавање ученика да самостално граде и примењују своја знања на основу филма, нпр. кроз самосталне филмске пројекте (Christel, Krueger, 2001:117).

Филм у разредној настави код ученика утиче на активан однос према садржајима који се презентују, а такође изазива потребу да о неким питањима воде расправа и дискусија. Циљ филмског васпитања је да формира активног филмског гледаоца, који прилази филму као уметничком медију, доживљава његове уметничке вредности и уме да их процени (Нађ-Олајош, 2011). У даљем тексту приказаћемо неколико идејних решења коришћења филма у разредној настави заснованој на корелацијско-интеграцијском систему.

*Методичка могућност примене филма у разредној настави: корелацијско-интеграцијске могућности*

У настави се може користити образовни, научни и документарни филм који презентује одређену наставну тему у оквиру Наставног плана и програма. Посредством филма можемо ученицима приказати далеке пределе, историјске догађаје, природне и технолошке процесе и сл. У филму трајања неколико минута може се приказати целокупни процес раста биљке, за шта нам је у природи потребно неколико месеци. Ако се учитељево излагање илуструје филмом, чиме се

већ постиже висок степен корелације, сваки ученик ће стећи јасну представу о томе како глечер изгледа. Све појаве у природи и производњи, које се дешавају сувише брзо или претерано споро (као што је раст биљке), могу се показати путем филма који се под руководством педагога снима за школске потребе. Значајни детаљи и оком невидљиве честице снимају се помоћу одговарајућих дидактичких медија (на пример, помоћу електронског микроскопа) и успореном пројекцијом приказује ученицима (Мандић, 2003).

Приказивање документарних и наставно-научних филмова у наставном процесу може имати велики потенцијал за учење:

- За наставу друштвених наука могу се направити и приказати филмови који представљају реалне или хипотетичне животне ситуације. После приказивања филма организује се дискусија ученика.
- Могуће је приказати документарни филм из кога је исечен један део. Ученици се поделе у групе и свака група осмисли сценарио за недостајући део.
- Принцип очигледности се може применити за огледе који су опасни за извођење на часу, или нема адекватне опреме и услова за извођење у школи. Овакви огледи се могу снимити у школама и на факултетима где постоји одговарајућа опрема или се могу преузети дигитални филмови са интернета снимљени у специјалним лабораторијама.
- За наставне садржаје проучавања прошлости корисно је приказати предмете или целе поставке из неког од светских музеја или из историјског или етнографског музеја из сопственог краја. Такође, размена филмова који су направили сами наставници у локалним музејима је драгоцен ресурс образовних филмова за наставу историје (Christel, Sullivan, 2007).

У настави Природе и друштва, приликом наставне обраде садржаја везаних за рељеф наше земље учитељ може да презентује неки документарни филм у коме ће ученици на очигледан начин стећи знања о равничарским и планинским рељефним целинама. Такође, приликом обраде лектире *Алиса у земљи чуда*, Л. Керола могуће је након обраде на школском часу са ученицима погледати истоимени филм, како би на најједноставнији начин уочили разлику између филмске и летерарне сфере уметничког изражавања.

Филм не подразумева само да ученик на часу погледа неку пројекцију, већ се гледање филма може употребити као домаћи задатак да би се у школи у виду радионице поразговарало о погледаном филму. Сходно томе, ученицима се може задати задатак да цртани филм *Ружно паче* погледају неколико дана пре наставне обраде. Ученици од првог до четвртог разреда веома воле бајке, па је то управо разлог велике популарности екранизованих бајки. Поред тога, гледањем титлованих филмова подстиче се увежбавање читање, стиче се брзина читања и развија се ткз. критичко читање, односно читање засновано на томе да ученик има јасан став о томе шта је прочитао, односно погледао.

### **5.5 Школска библиотека као простор за примену корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави**

*Књига је значајнија од свих споменика украшених,  
јер она сама гради споменике у срцу оног који чита.  
Египатски запис*

Библиотека представља медиј за преношење порука, она је као медиј намењена појединцу који позајмљујући књигу добија тражену информацију. Она својим радом остварује низ функција: културну, социјалну, васпитну, информативну, интелектуалну и забавну. Библиотека је културна, васпитна и информациона установа, која прикупља, обogaћује, обрађује, одржава и чува своје колекције из различитих области науке и стваралаштва, у циљу да корисницима предочи и стави на располагање ради читања, истраживања и студирања, као и ради остављања у заоставштину наредним генерацијама (Закон о библиотечко-информационој делатности, 2003). У релевантној литератури, многи аутори (Creaser, Travis, 2008; Gregory, Cunningham, 2006; Маринковић, 1995) школску библиотеку дефинишу као библиотеку која се налази при школској установи, односно библиотека која се налази у саставу школе. Ова чињеница јасно упућује на везу између образовања и читања.

Човечанство је XXI век означило веком знања, који тежи да створи друштво окренуто књизи и науци. Ови процеси укључују и савремену школу као институцију која се бави учењем и постаје одређено благо знања. У центар

школског интересовања долази библиотека. Она је данас више него икад својим службама и услугама, новом технологијом и новим облицима комуникације, унела промене у свим сферама друштвеног деловања, укључујући и ученика. Школска библиотека улази у визију савремене школе, а истовремено школска библиотека улази у информациони систем и постаје библиотечко-информациони центар школе (Маринковић, 1995). На овај начин школска библиотека постаје део и школског и библиотечног система, односно, место информативне, образовно-васпитне и културне делатности сваке школе (Creaser, Travis, 2008). Она постаје извориште за стваралаштво и ученика и учитеља, место учења и поучавања.

Школска библиотека је и место које пружа огромне потенцијале и за примену корелацијско-интеграцијског система у разредној настави. Наиме, школска библиотека је намењена ученицима, учитељима и родитељима, извор је информација и знања, својеврсна допуна наставним садржајима и ваннаставним активностима школе. Школска библиотека представља место окупљања и место провођења слободног времена, односно место повезивања наставних и ваннаставних активности. Школска библиотека пружа информације и сазнања који су неопходни за успешно учествовање у савременом друштву заснованом на информацијама и знању. Она развија стваралачко мишљење ученика, подстиче и развија љубав ка књизи и читању.

Следећи циљеви су неопходни за унапређивање писмености, информатичке писмености, поучавања, учења и за подизање културног нивоа и представљају основне услуге школске библиотеке: подршка и побољшање образовних циљева наведених у наставном плану и програму школе; развијање и неговање навике и уживања у читању и учењу код деце, као и навике коришћења библиотеке током читавог живота; пружање прилике да се искуси стварање и коришћење информација у циљу стицања знања, познавања, развијања маште и уживања; обезбеђивање приступа локалним, регионалним, националним и глобалним изворима и могућностима, што оне који уче доводи у додир са различитим идејама, искуствима и ставовима; организовање активности које јачају друштвену и културну свест; сарадња са ученицима, наставницима, управом и родитељима да би се остварили циљеви школе (Вучковић, Тодоров, 2010:59).

Из наведених циљева, произилазе и задаци савремене школске библиотеке. Она развија индивидуалне стваралачке способности ученика, оспособљава за самостално учење које је утемељено на истраживачком приступу (Исто, 2010). Знање савременог доба се удвостручује, стога процес учења постаје целоживотни, а развијање информатичких способности и процес критичког мишљења остварује се у школској библиотеци.

У школској библиотеци запослен је школски библиотекар од кога се очекује да поседује велики степен способности да разуме ученикове, али и учитељеве потребе. Поред библиотечког знања, библиотекар у савремене школе потребно је и знање из области информатике.

У Годишњем плану рада свака школа доноси и Програм рада библиотеке, који садржи њену образовно- васпитну, библиотечко- информациону, културну и јавну функцију (Gregory, Cunningham, 2006). Програм школске библиотеке треба да јасно осликава потребе и сам развој школе. Сходно томе у раду библиотеке неопходно је дефинисати како краткорочне, тако и дугорочне циљеве који се заснивају на реалним основама. Само са јасном визијом и практично изводљивим циљевима школска библиотека може храбро корачати напред ка свом успеху. Нацрт програма рада школске библиотеке треба да уради школски библиотекар заједно са наставним особљем школе (Маринковић, 1995). У изради програма неопходно је поштовати прописани наставни програм школе, поштовање националних обележја школе, потребе ученика у вези са учењем, подучавањем и личним развојем (Вучковић, Тодоров, 2010).

Сарадња између учитеља, односно наставника и школског библиотекара треба да је на виском нивоу како би заједничким снагама унапредили и усмерили учење ученика, побољшали информационе вештине ученика, заједнички припремали и изводили пројекте, покретали разне програме читања, укључивали информациону технологију у сам процес наставе. На овај начин ученик стиче јасну слику о важности читања и важности библиотеке као културне институције.

Библиотека треба да поседује одређене збирке, стручну литературу којом ће учитељи проширити своје знање како би унапредили наставу. Школски библиотекар и учитељ треба да постану партнери у планирању задатака који ће се



извршити у учионици или библиотеци. Такође, библиотекар може помоћи ученику коме је потребно више време за савладавање неке наставне целине. Учитељи могу у договору са библиотекарем изводити наставу у библиотеци засновану на принципима корелације и интеграције.

*Методичке могућности коришћења школске библиотека у корелацијско-интеграцијском систему*

Школска библиотека је свакако један од темељних мотивационих фактора који подстиче навику читања код ученика. Ученик посредује оно шта жели, а не само оно што му је потребно и самим тим ученик побуђује жељу да чита и стиче нова знања. На овај начин се увек у настави може применити повезивање дела које је предвиђено Наставним планом и програмом са неким од наслова које је сам ученик изабрао и прочитао. Наравно, ово се не односи само на наставу књижевности, него и на друге наставне предмете.

У школској библиотеци ученик увек може допунити, продубити своје знање из било које области како би развио своје читалачке интересе. Такође, приликом обраде неких сазнања из Природе и друштва, ученик у школској библиотеци може продубити одређени садржај и на часу понављања изнети неке чињенице до којих је дошао.

Учествовање ученика у раду школске библиотеке је од изузетног значаја, сарађујући развијају технику читања и доживљавају уживање у читању, које нуди текст и ауторова порука. Школски библиотекар може са ученицима да прави разне постере, као на пример најпопуларније или најчитаније књиге или календр књига и слично. Затим неизоставне су дискусије о прочитаним књигама. Школски библиотекар може организовати и активност читања пријатељу, путем које ће ученици читати делове текста својим пријатељима. Ученике је могуће подстицати да забележе шта су прочитали, неке занимљиве делове текста, мудре изреке или да воде свој дневник читања који ће библиотекару помоћи да упозна ученика, сазна његова интересовања.

У школској библиотеци је могуће реализовати и разне изложбе и на овај начин промовисати интердисциплинарност садржаја, односно развијати способност ученика да повезано размишљају о некој теми у оквиру различитих предмета.

Ученици могу да користе школску библиотеку у решавању и изради својих домаћих задатака, могу тражити и користити информације, позајмљивати књиге, израђивати разне презентације које ће приказати свом разреду и слично.

Ученици, у сарадњи са учитељем и школским библиотекарком, могу да креирају школске новине. Савремена школска библиотека представља својеврсну базу података, односно ризницу информација и идеја. У школским новинама могу се наћи традиционални извори знања, односно знања која се стичу свакодневним васпитно-образовним радом, а пажњу треба посветити и неким темама које не морају бити везане за наставу, попут спорта. Креирајући новине ученик истражује, проналази, размењује информације и идеје, трга за подручјем које га посебно интересује повезујући их у логичке целине.

У настави након обраде неког дела, учитељ може наставити час у школској библиотеци давајући детаљније информације о неком писцу и његовом опусу. Тако на пример, песма *Аждаја своје чеду тена*, Љ. Ршумовића, предвиђена је наставним планом и програмом за IV разред и допушта учитељу висок степен кореалације. Након школске интерпретације, у школској библиотеци ученици могу да истраже биографске податке Љубивоја Ршумовића, прочитају још неку песму, истраже митско биће аждају, покушају да пронађу у којим бајкама се још помиње аждаја и слично.

У целини посматрано, учитељ може у школској библиотеци да повезује наставне и ваннаставне садржаје, сходно афинитетима ученика.

\*\*\*

Наведени примери повезивања наставних и ваннаставних активности у у разредној настави отварају нове методичке идеје за унапређење наставног процеса који би био заснован на принципима корелацијско-интеграцијског методичког система. Посете позоришним представама, час у школској библиотеци, усмерена посета музеју, гледање филма или неке емисије доприносе вишем степену корелације између наставних и ваннаставних садржаја.

Поред свега наведеног, значајно је истаћи и потенцијал екскурзија које у великој мери могу да подстакну идејна решења за примену корелације и интеграције. Тако, на пример, учитељ може да организује екскурзију, фигуративно названу *Вуковим стазама*, где посете музејима, родним кућама, разговорима са локалним становништвом, ученици стичу сазнања путем корелације и интеграције различитих наставних, али и ваннаставних садржаја. Организација оваквог типа екскурзија захтева темељно планирање, али и висок степен креативних идеја од стране учитеља. Учитељ неколико дана пре путовања може ученицима задати припремне задатке како би стекли информације о локалитету који се посећује. Тако, у нашем наведеном примеру, ученици могу да прочитају народне умотворине, бајке и друге приче које је сакупљао Вук Караџић, да израчунају удаљеност од школе до Тршића, као и да на интернету погледају како изгледа кућа у којој је рођен Вук Караџић. У току пута, ученици могу да фотографишу, разговарају са водичем и слично, а по повратку са ове екскурзије ученици могу организовати изложбу насталих фотографија и представити репортажу о томе шта су видели, запазили и сазнали.

Ваннаставне и ваншколске активности најчешће се везују за програмски садржај књижевности и програмски садржај Природе и друштва. Садржаји ових предмета пружају велике могућности и за укључивање родитеља у предвиђене активности, што свакако може подстицајно деловати на развијање различитих способности и талената ученика. Тако, на пример, неколико дана пре наставне обраде песме Војислава Илића „Јесен“, учитељ може организовати излет заједно са родитељима до оближњег парка, где би ученици уочили промене настале у овом годишњем добу, сакупили јесење лишће и јесење плодове за наставу Ликовну културе. Исти овај модел могуће је реализовати током зимских месеци приликом наставне обраде песме Мире Алечковић „Новогодишња песма“.

Укратко речено, сви наведени примери повезивања наставних и ваннаставних активности, тј. повезивање различитих садржаја унутар једне логичке целине, подразумева тимски рад учитеља, ученика и других актера школског и ваншколског живота.

## **6. КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧИТЕЉА ЗА ПРИМЕНУ КОРЕЛАЦИЈСКО-ИНТЕГРАЦИЈСКОГ МЕТОДИЧКОГ СИСТЕМА**

### **6.1 Дефинисање појма компетенција**

Да бисмо указали које компетенције треба да поседује савремени учитељ приликом планирања, реализације и евалуације наставе засноване на корелацијско-интеграцијском систему, најпре треба указати на различита дефинисања појма компетенције. У стручној и научној литератури постоји значајна сагласног око значења овога појма, али и разлике, у смислу која се компонента фаворизује, односно на коју компоненту се ставља нагласак. Етимолошки посматрано појам компетенција има значење: надлежност, меродавност, способност за неки посао или поље рада која су формално или неформално стечена (Вујаклија, 1985:442). Према Аргрису (Argyris) компетенција се дефинише као синтеза знања, вештина и способности. Синтеза знања представља оно што смо стекли кроз образовање, вештина као оно што се стиче радом, као и оно што се стиче из свакодневног искуства у друштвеном животу, а способности представљају могућност примене стеченог знања и вештина (Argyris, 1992). Према Каирду (Caird, 1992) појам компетенција везује се скуп знања, вештина и личних особина које су повезане са успешним понашањем у одређеној области. Хамел и Прахалд (Hamel, Prahalad, 1990) дефинишу компетенције као групу производних вештина и технологија, које омогућавају организацији да пружи својим потрошачима жељену корист. Европска комисија компетенције дефинише као потенцијал за ефективно коришћење: искуства, знања и квалификација (Европска комисија, 2010).

На основу наведених релевантних дефиниција могуће је уочити да се под појмом компетенција углавном подразумева комплексна комбинација знања, вештина и способности. Међутим, поред наведених категорија, појам компетенција обухвата и ставове који су потребни за обављање одређених активности у датом контексту, при чему особа треба да буде у стању да интерпретира ситуацију у одређеном контексту и да поседује репертоар могућих решења која може да предузме. Такође, особа треба да буде оспособљена да изведе

одређене акције из тог репертоара, чиме се постиже резултат компетентног деловања који може да се унапреди путем обука (Hoskins, Crick, 2010).

Наведени примери дефинисања компетенција на добар начин објашњавају идеал савременог учитеља. Наиме, у разреду учитељ креира наставну ситуацију, засновану на научном и стручном знању, заступајући одређене ставове, али и уважавајући ставове и потребе ученика, на које учитељ треба правовремено да реагује. У том смислу, компетентан учитељ треба да буде оспособљен за планирање и реализацију одређених иновација које ће бити у функцији унапређења наставног процеса, а самим тим и општег развоја и напредовања ученика. Стога ће у даљем тексту акценат бити стављен на сагледавање компетенција учитеља за примену корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави.

## **6.2. Компетенције учитеља за примену корелацијско-интеграцијског методичког система**

Компетентност учитеља је предуслов за квалитетну реализацију корелацијско-интеграцијског система у разредној настави. Компетентан рад учитеља подразумева педагошко, психолошко и дидактичко-методичко образовање, затим општекултурни развој учитеља и остваривање наставног плана и програма (Жупљанин, 2013). У педагошкој литератури, аутори према различитим критеријумима издвајају компетенције учитеља. Тако, на пример, Гласер (Glasser, 2005), издваја три битне димензије компетенције учитеља: професионална компетенција, педагошко-дидактичко-методичка и радна компетенција, док Сузић (2005) даје модел двадесет осам компетенција за 21. век, сврстаних у четири подручја: когнитивне компетенције, емоционалне компетенције, социјалне компетенције и радно-акционе компетенције (Сузић, 2005: 69).

У Правилнику о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (Службени гласник, 5/2011) наводе се категорије компетенција које се односе за: наставну област, предмет и методику наставе, поучавање и учење, подршку развоју личности ученика и комуникацију и сарадњу. Свака од наведених категорија обухвата и неколико домена: знање, планирање, реализација, вредновање, односно евалуација и усавршавање. Из наведеног спектра

компетенција у поменутом Правилнику, у даљем тексту, указаћемо на кључне елементе из поменутих домена компетенција које сматрамо релевантним за примену корелацијско-интеграцијског система у разредној настави.

### *Знање*

Да би учитељ применио корелацијско-интеграцијски систем у разредној настави, односно, да би поменути методички систем био реализован на адекватан начин, учитељ треба да има адекватна знања из научне дисциплине којој припада предмет који предаје, као и њене везе са другим научним дисциплинама, како би на адекватан начин успоставио корелативне везе са другим областима, односно предметима. Такође, да би успешно креирао наставу засновану на корелацијско-интеграцијском систему, учитељ треба да поседује стваралачки ниво знања који подразумева трансфер знања, односно знања која из једне области учитељ може да примењује у другој области, што на основу постојећег ствара ново знање (Вилоотијевић, 2000).

У целини посматрано, наведена знања, која учитељи стичу првенствено током иницијалног образовања, односе се на уже-стручне, педагошко-психолошке и дидактичко-методичке компетенције. На овај начин учитељи стичу примењено-оперативна знања, односно знања која користе у конкретном васпитно-образовном раду. Наравно, тако стечена знања и компетенције су основа коју учитељ даљим радом надограђује, што подразумева перманентно стручно усавршавање и целоживотно учење.

### *Планирање*

Чињеница је да је планирање наставног процеса применом корелацијско-интеграцијског система изузетно захтевна активност. Стога је важно да, поред познавања Наставног плана и програма предмета које предаје, учитељ треба да буде добро упознат и са Наставним планом и програмом предмета који су заступљени у разредној настави, а које предају други наставници, као што су: Верска настава, Грађанско васпитање и страни језик.

Такође, веома је важно да учитељ планира наставу поштујући индивидуалне разлике међу ученицима и креирајући динамичну атмосферу наставног часа заснованог на интеракцији и поштовању различитости, што захтева и примену

принципа мултикултуралности у планирању наставе засноване на корелацијско-интеграцијском систему.

### *Реализација*

На основу Правилника о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја могуће је уочити да, у оквиру реализације наставе креиране према захтевима корелацијско-интеграцијског система, учитељ треба да: а) повезује наставне садржаје са претходним знањима и искуствима ученика и њиховим садашњим и будућим потребама, са примерима из свакодневног живота, са садржајима из других области, са актуелним достигнућима/научним новинама; б) повезује и организује наставне садржаје једног или више предмета у тематске целине; в) примењује различите облике рада и активности у складу са знањима и искуствима којима ученици располажу; г) ангажује ученике у различитим активностима, д) учествује у раду тимова.

Кроз наведене аспекте, неопходне за реализацију наставе засноване на корелацијско-интеграцијском систему, обухваћени су кључни елементи овога система: повезивање наставних садржаја, повезивање преходног знања ученика са новим садржајем, креирање тематских целина и примена савремене технологије. Поред тога, у настави заснованој на корелацијско-интеграцијском систему учитељ треба да подстиче све ученике да буду мисаоно активни и ангажовани. Мисаона активност, према Монтењу, подразумева да “ученик треба да мисли сопственом главом, да нова знања прерађује, да самостално суди и закључује, да учено проверава у пракси, да о свему критички мисли” (према Јукић, 2005: 75). Можда су наведене смернице преамбициозне за разредну наставу, али компетентност учитеља за ефикасну реализацију корелацијско-интеграцијског система свакако подразумева и ефикасно вођење процеса мисаоног активирања ученика.

Веома важан аспект реализације корелацијско-интеграцијског система везан за је мотивисање ученика. У суштини, мотивација је кључни елемент за увод у корелацију која се примењује у наставном процесу. Она води ка процесу учења и детерминисана је правцем, интензитетом и постојаношћу (Baker-Wigfield, 1999). Овако схваћена мотивација мора имати јасно одређен смер, односно правац којим се усмерено постиже неки циљ, количину напора коју ученик мора да уложи да би

остварио своје потребе и интересовања. Уколико је интензитет већи, утолико ће и ученик улагати више напора у остваривању својих задатака. Најзад, постојаност мотивације показује време улагања одређеног нивоа напора у одређеном правцу. У циљу ефикасне реализације корелацијско-интеграцијског система неопходно је створити услове за развој унутрашње мотивације код ученика, што доводи и до стварања позитивне климе у разреду. На тај начин и сам процес наставе постаје продуктивнији и ефикаснији.

#### *Вредновање/евалуација*

У оквиру домена који се односи на вредновање и евалуацију наставе засноване на принципима корелације и интеграције, учитељ би требало да: а) прати и вреднује остварену хоризонталну и вертикалну повезаност садржаја; б) прати и процењује различите аспекте учења и напредовања, користећи различите технике евалуирања; в) евалуира сопствени рад анализирајући и пратећи мотивацију, задовољство, активност ученика на часу, њихову самосталност и истрајност у раду. Сваки од поменутих елемената компетенција учитеља у домену вредновања и евалуације доприноси целокупној успешности наставног процеса заснованог на корелацијско-интеграцијском систему. Посебно је важно нагласити значај процеса самовредновања/самоевалуације, јер он доприноси развоју учитеља као рефлексивног практичара.

#### *Усавршавање*

Поред свега наведеног, да би успешно реализовао наставу засновану на идеји корелације и интеграције, учитељ треба да: а) континуирано се стручно усавршава у области научне дисциплине којој предмет припада, методике наставе и образовне технологије; б) унапређује сопствену педагошку праксу на основу анализе ученичких постигнућа; в) проширује своја знања у области психофизичког, социјалног развоја деце и мотивације; г) обучава се за тимски рад.

Такође, једна од могућности да учитељ побољша квалитет наставе је и праћење научне и стручне периодике што је веома битно за примену корелацијско-интеграцијског система. Још једна од могућности усавршавања учитеља је путем интернета, тзв. популарни „webinari“ који захтевају време и знање енглеског језика учитеља. На овим курсевима, поред упознавања са новим иновативним решењима



у домену наставе, учитељи могу да поделе своја искуства са колегама, и на тај начин унапреде своју праксу.

\*\*\*

Представили смо компетенције које учитељ треба да поседује како би успешно могао реализовати наставни садржај заснован на комплексним захтевима корелацијско-интеграцијског система у савременој разредној настави. У целини посматрано, могуће је закључити да настава заснована на корелацијско-интеграцијском систему од учитеља захтева: познавање садржаја предмета које предаје, педагошке компетенције, организацијске (менаџерске) компетенције, планирање школског курикулума, комуникативне компетенције (комуникација на матерњем језику, на страном језику, успостављање односа с ученицима, родитељима, локалном заједницом), саветодавне компетенције (давање потпоре ученицима, бављење конфликтима) евалуацијске компетенције (вредновање ученичких постигнућа, стално истраживање и евалуирање своје праксе, отвореност за промене) и интеркултуралне компетенције (познавање своје и других култура, оспособљавање ученика за комуникацију, прихватање различитих људи и међусобно разумевање) (Kyriacou, 1995). Ово су врло сложени захтеви које се могу реализовати само континуираним стручним усавршавањем, које, између осталог, подразумева и развој компетенција за тимски рад, као неопходног услова за ефикасну примену корелацијско-интеграцијског методичког система.

### **6.3 Компетенције учитеља за примену тимског рада**

У стручној литератури се истиче да тим представља облик формалне организације заједничког радног или пословног процеса које повезују одређени циљеви и интереси чланова, заједничка мисија и задаци (Maddux, 1990), а тимски рад се дефинише као процес сарадње који омогућава људима да постигну изузетне резултате (Scarnati, 2001). Такође, у литератури проналазимо и објашњење да тим има заједнички циљ или сврху, где се сви чланови могу да развијају ефикасне међусобне односе, како би допринели реализацији дефинисаног циља (Harris,

Harris, 1996). Тим треба да функционише у окружењу које доприноси размени знања и вештина, а велики број аутора (Bradley, Frederic, 1997; Luca, Tarricone, 2001; Oliver, 2001) сматра да је један од битних елемената тима јесте фокус појединаца према заједничком циљу. У наведеним дефиницијама потенцира се термин „заједнички“, у контексту заједничког рада и заједничког циља.

Тимски рад у школама представља начин да се подржи организациони процес учења, односно предпоставља да учитељи треба да стекну искуство током сарадње, а захваљујући новостеченом знању учитељи треба да побољшају свој рад у наставној пракси (Elkjar, 2003). Наведена дефиниција заправо може да послужи као полазна основа за дефинисање тимског рада учитеља у разредној настави приликом креирања наставе засноване на корелацијско-интеграцијском систему. Заправо, ако пођемо од претпоставке да је тим мала група која стреми заједничким циљевима и интересима, у нашем случају, учитељи представљају групу која настоји да квалитетно реализује наставу према корелацијско-интеграцијским захтевима. Циљ је квалитетно планирана и реализована настава, као и мисаоно ангажован ученик. У савременој настави, заснованој на корелацијско-интеграцијском систему, да би учитељ био успешан, неопходно је да себе види у тиму, практикујући тимски рад у образовном процесу (Gerlach, 2002).

У даљем тексту навешћемо неколико истраживачких пројеката који указују да сарадња у тимовима може бити важан ресурс за професионални развој учитеља и за побољшање наставе засноване на идеји корелације и интеграције. У стручној литератури (Little, 2003; Minnett, 2003) се наводи да тимска сарадња учитеља подразумева заједничко планирање, припремање, реализовање и вредновање наставе. Ово практично значи да учитељи размењују идеје, међусобно комуницирају о реализацији наставних јединица чиме постижу квалитетнију наставу. Учитељи постижу квалитетнију наставу ако им се пружи прилика да примене идеје које су стекли кроз тимски рад, сарађујући са колегама унутар и изван школе (Lieberman, Miller, 2000; Talbert, McLaughlin, 2002). Поменути аутори указују на позитивне ефекте тимског рада. Наиме, настава заснована на тимском раду, уз примену корелацијско-интеграцијског система, пружа учитељима повећану продуктивност идеја у смислу креирања наставе, богатство уочавања различитости

и разноврсности и прилагођавање савременим идејама које намеће образовни систем. У корелацијско-интеграцијском систему је од изузетне важности уочавање различитости које се могу повезати у једну целину.

Поред наведеног, значајно је апострофирати карактеристике тимског рада које су важне за примену корелацијско-интеграцијског система у настави:

- Залагање за тимски успех и заједничке циљеве - чланови тима су посвећени послу, мотивисани, ангажовани и имају за циљ да се постигне на највишем нивоу;
- Повезаност чланова тима - тим треба да створи окружење у коме заједно доприносе много више него као појединци;
- Интерперсоналне вештине - укључују могућност да се дискутује отворено о свим питања са члановима тима;
- Отворена комуникација и позитивна повратна информација - активно слушање и вредновање појединачног доприноса, чланови тима треба да буду спремни да дају и приме конструктивне критике и обезбеде аутентичне повратне информације.
- Одговарајући састав тима је од суштинског значаја у стварању успешног тима - чланови треба да буду у потпуности свесни своје специфичне улоге у тиму и да разумеју шта се од њих очекује у смислу њиховог доприноса.
- Залагање за тимске процесе, лидерство и одговорност - чланови тима треба да буду одговорни за њихов допринос тиму (Васић, 2004: 47).

На основу наведеног могуће је закључити да овладавање вештином тимског рада омогућава развијање професионалности, као и оспособљавање за нове начине методичког деловања у наставном процесу. Стварајући тим, учитељи заједничким снагама стварају нова идејна решења за реализацију наставе засноване на корелацијско-интеграцијском систему. Овакав приступ подразумева развијеност социјалних и интеркултуралних компетенција, које укључују способност успостављања и одржавања међусобних односа, комуникацију и спремност у постизању неког заједничког циља (Ђурановић, 2007). Такође, развијеност ових компетенција манифестује се у одређеним емотивним и когнитивним способностима - у флексибилном понашању и комуникацији, у емпатији и мотивацији за прилагођавањем, у прихватању другачијег виђења стварности (Хрватић, 2007). Укратко речено, тим најбоље ради када су знања и стручност

његових чланова комплементарни и када се користе у складу са циљевима који се настоје остварити.

### *Врсте тимова у разредној настави*

У литератури која обрађује проблематику савременог пословања и менаџмента дефинисано је да се тимови могу формирати на различитим нивоима организације и на основу већег броја критеријума. Подела тимова зависи од разлога за њихово формирање, њиховог састава, врсте посла којим се тимови баве, итд. У суштини, када је реч о тимовима у организацијама и предузећима, најчешће се говори о радним и управљачким тимовима (Kramer, 2001).

За потребе нашег истраживања указаћемо на могућност формирања неколико врста тимова у разредној настави заснованој на корелацијско-интеграцијском систему: 1) тимски рад учитељ-васпитач; 2) тимски рад учитељ-учитељ; 3) тимски рад учитељ-предметни наставник; 4) тимски рад учитељ-родитељ.

### *Тимски рад учитељ-васпитач*

У словеначком образовном систему, који је реформисан почетком 2000 године, уведене су бројне промене и иновативни модели савременог рада (Просветни преглед, 2002). Једна од новина је да у првом разреду основне школе примењује тимски рад учитеља и васпитача - половину часова води учитељ, а другу половину васпитач. Васпитач не сме само да се игра са децом, као ни учитељ само да их подучава. За извођење наставе неопходна је сарадња и тимски рад учитеља и васпитача (Просветни преглед, 2002). Наведени модел може да послужи као идејно решење у нашим школама када учитељ планира реализацију наставне јединице применом корелацијско-интеграцијског система.

У нашем образовном систему могуће је реализовати одређену наставну јединицу коју тимски планирају, припремају и реализују учитељ и васпитач у првом разреду основне школе. Овако схваћена реализација наставне јединице доприноси вишеструкој користи и учитељу и васпитачу и ученицима. Наиме, полазећи од идеје да васпитач познаје децу која су похађала предшколски програм,

може најпре саветом да укаже учитељу на одређене појединости и особености о неком од ученика (Копас-Вукашиновић, 2010).

Наставна јединица креирана према захтевима корелацијско-интеграцијског система, у којем наставни час тимски реализују васпитач и учитељ, обезбјеђује атмосферу подршке дечјим развојним и персоналним потребама и потенцијалима. Партнерска професионална узајамност васпитача и учитеља, под условом да се поштује равноправност сарадника, комплементарност компетенција, избалансирана професионална аутономија сарадника, може учинити да радни амбијент буде садржајнији и ближи ученицима (Нововић и сар., 2010). Истовремено, овакав амбијент омогућава успостављање континуитета између ове две васпитно-образовне институције.

Један од могућих методичких примера реализовања тимског рада на релацији васпитач-учитељ, планиран према захтевима корелацијско-интеграцијског система, може бити тематски дефинисан као позоришна уметност. Под термином позоришна уметност подразумевамо повезивање активности руку и визуелног и телесног израза ученика, кроз игру и рад, чиме се развија машта, моторика и уметнички сензбилитет. На изабраном часу могуће је реализовати представу по текстовима кратких прича. Наставни и васпитни, а можемо рећи. и креативни и стваралачки рад васпитача и учитеља у поменутиим активностима треба да се допуњује.

#### *Тимски рад учитељ-учитељ*

Тимски рад на релацији учитељ-учитељ јавља се као потреба у савременом образовном систему, нарочито приликом извођења наставних садржаја планираних према захтевима корелације и интеграције. Обзиром на сложеност и комплексност примене корелацијско-интеграцијског систем у наставном процесу, овакав облик тимског рада може у значајној мери допринети ефективности реализације овог методичког система у разредној настави.

Тимски рад учитеља започиње формирањем групе и радним, односно тимским састанком на ком ће се изнети одређена очекивања која се настоје постићи. Важно је истаћи и да сваки од чланова тима треба да изнесе неке од својих претходних искустава у наставном процесу, креираном према идеји корелације и

интеграције. Прва етапа је дефинисање одређене наставне јединице која ће се реализовати уз примену корелацијско-интеграцијског система. Након тога, учитељи треба да наведу позитивне и негативне стране овога система за изабрану наставну јединицу. Тимски рад подразумева да сваки од учитеља пружа део посла за који сматра да је довољно стручан и компетентан. Ово у пракси значи, да се сваки од учитеља опредељује за одређену област коју преферира. Тако, на пример, учитељ који има афинитета према музичкој уметности, свој допринос тиму пружа давањем информација и идеја у том домену. Заједнички рад учитеља подразумева: заједничко припремање за извођење наставне јединице, заједничку поделу послова за рад, заједничко извођење рада према договореном плану, заједничке анализе и заједничке одговорности за тај рад (Бједов, 2004).

У даљем тексту понудићемо неколико примера, тј. идејних методичких решења за тимски рад учитеља применом корелацијско-интеграцијског система у реализацији наставе. Неопходно је да истакнемо да циљ који се дефинише у оквиру тима, у наведеним случајевима је краткорочан и односи се искључиво на реализацију једне наставне јединице.

#### *Пример 1.*

Један од могућих примера може бити интегративни дан центриран око једне теме - на пример „Зима“. Неколико учитеља пре реализације састаје се на тимском састанку, где дефинишу на који начин ће реализовати и припремити одређену наставну тему. Такође, на састанку се врши и подела улога учитеља, па тако један учитељ може бити задужен за српски језик, други за природу и друштво, трећи за уметничке предмете, четврти за народну традицију и слично. Наравно, на тимском састанку учитељи треба да заједнички понуде решења за све области, а сходно својим афинитетима да изаберу једну од области. Сваки од учитеља припрема своју област коју реализује у настави заснованој на идеји међупредметне повезаности. Приликом наставне обраде, учитељи мењају одељења, методом станица, односно учитељ који је био задужен за једну област, након одржаног часа у свом одељењу, одлази у друго одељење, а на његово место долази учитељ задужен за другу наставну област. Након четири школска часа учитељи су међусобно реализовали одређену област у сваком одељењу. Тада је неопходно да

се обави евалуациони разговор, где ће сваки од учитеља изнети мишљење о реализацији области у сваком од одељења. Покушаћемо да прикажемо табеларно наведени методички модел.

*Табела 1. Идејно решење тимског рада*

Час	Одељење III а	Одељење III б	Одељење III ц	Одељење III д
1. час	Учитељ за матерњи језик	Учитељ за Ликовно	Учитељ за традицију	Учитељ за природу
2. час	Учитељ за природу	Учитељ за матерњи језик	Учитељ за ликовно	Учитељ за традицију
3. час	Учитељ за Традицију	Учитељ за Природу	Учитељ за матерњи језик	Учитељ за ликовно
4. час	Учитељ за Ликовно	Учитељ за традицију	Учитељ за природу	Учитељ за матерњи језик
Евалуациони разговор				

Наведени табеларни приказ је само оквиран и представља могућност на који начин учитељи могу да примењују корелацијско-интеграцијски систем уз тимски рад, тим пре што је наведени пример врло једноставан за примену у наставном процесу.

*Пример 2.*

Креирање наставне јединице засноване на корелацијско-интеграцијском систему уз примену тимског рада могуће је у случају да учитељи једнога разреда заједнички проуче наставну јединицу, припреме наставни час, а реализује га један учитељ. Учитељи који не реализују час, присуствују часу. Овде је такође могуће издвојити две варијанте: 1. учитељ који реализује час може га реализовати само у свом одељењу; 2. учитељ који реализује час може га реализовати у свим одељењима. Након реализације наставне јединице, важно је извршити евалуацију кроз отворен разговор. Уколико се учитељи одреде за прву варијанту, односно да се час реализује у само једном одељењу, могуће је покушати реализовати наставни садржај обogaћен новим сугестијама и идејама како би примена корелацијско-интеграцијског система била ефикаснија.

*Пример 3.*

У разредној настави могуће је креирати тим учитеља, где ће лидер тима бити педагог школе. Тада, педагог теоријски усмерава учитеље како се планира,

припрема и реализује настава заснована на корелацијско-интеграцијском систему. Наравно, и у овом моделу неопходно је дефинисати коју наставну јединицу учитељи планирају да реализују према захтевима корелације и интеграције. На часовима који се реализују треба да присуствује и педагог, да би на евалуационом разговору могао указати учитељима на неки од пропуста како би унапредили своју наставну праксу.

Наведени модели су представљени као тимови учитеља који се формирају унутар школе. Међутим, тимови учитеља могу да се формирају и изван школе. И у овом случају навешћемо неколико идејних решења.

*Пример 4.*

Учитељски тим се може формирати и заједничким деловањем неколико учитеља из различитих школа. У овом случају, неопходно је да се учитељи састају на тимском састанку, где ће дефинисати коју наставну јединицу ће припремати и реализовати у свом одељењу. Овај модел може бити реализован у две варијанте:

1. један учитељ реализује наставу, а колеге присуствују наставном часу;
2. реализација наставе без присуства колега.

Прва варијанта овако осмишљеног тимског рада може бити захтевна за реализацију, јер учитељи треба да се временски договоре око реализације часа, што је врло тешко с обзиром да свако од њих држи и друге часове, а притом је из друге школе. Упркос овој организационој потешкоћи, овај облик тимског рада учитеља може бити вишеструко користан за унапређивање наставне праксе. Значи, наведени модел подразумева реализацију наставне јединице засноване на корелацијско-интеграцијском систему у једној школи, где један учитељ реализује наставу, а остали учитељи, чланови тима присутни су на школском часу. Следећег дана, други учитељ реализује наставу у својој школи уз присуство својих колега. Када се заврши реализација планираних наставних јединица у школама, учитељи се састају како би извршили евалуацију. Приликом евалуације, учитељи треба да изнесу своје сугестије, похвале, а и критике о реализованим часовима.

Друга варијанта овако осмишљеног тимског рада је једноставнија за реализацију. Суштина је у томе да се на тимском састанку учитељи из неколико школа заједнички дефинишу циљ и заједнички припреме наставну јединицу. Затим



сваки од учитеља реализује наставну јединицу у својој школи, а након тога се опет састају на евалуационом разговору.

*Пример 5.*

Тимски рад учитеља могуће је реализовати употребом савремене технологије, односно коришћењем интернета. У стручној литератури која проучава проблеме савременог менаџмента наводи се виртуелни тим, као могућа опција за савремен начин живота. Виртуелни тим је вид привремене заједничке сарадње тимова стручњака или организација чији је циљ повећање продуктивности и конкурентности њених чланова, које се, након што остваре одређене циљеве и пројекте, разилазе (Kramer, 2001). Овај модел тимског рада могуће је применити у разредној настави приликом реализације наставне јединице засноване на корелацијско-интеграцијском систему.

У виртуелном радном простору учитељи раде „заједно а одвојено“, јер су удаљени међусобно једни од других, а начин рада је креиран на принципу саме активности (концепт – организације без места). При томе учитељи комуницирају путем интернета, видео-конференције и другим средствима комуникације, како би могли успешно размењивати информације и знања, сарађивати и координисати своје активности (Мојић, 2003). Овај „виртуелни“ тим учитеља може се формирати из неколико градова, а тимски састанак могу реализовати путем компјутера. Након састанка учитељи реализују наставу, а могу и да снимају свој час, како би презентовали својим колегама. Евалуација се може вршити преко интернета или се учитељи могу наћи лицем у лице, како би разменили искустава о реализованом часу. Овакав начин рада, који није условљен границама, простором и временом, поспешује и унапређује професионалну интеракцију и комуникацију, што се свакако одражава и на квалитет наставе.

*Тимски рад учитељ- предметни наставник*

За примену корелацијско-интеграцијског система у разредној настави, изузетно је корисно и реализовање тимског рада учитеља и предметних наставника. Овај вид тимског рада нарочито је користан у IV разреду, због преласка ученика из разредне у предметну наставу. Чињеница је да је прелазак из разредне у предметну наставу праћен одређеним променама које могу узроковати потешкоће у

прилагођавању ученика на овај ниво образовања. Наиме, у разредној настави ученици су навикли на стил рада углавном једног наставника/учитеља, а у предметној настави треба да се навикну на стил рада више наставника. Такође, у предметној настави је већи број предмета и наставни садржаји су обимнији (Авдић, Шабановић, 2011: 21). Поменуте потешкоће могу бити умањене управо применом тимског рада учитеља и предметних наставника током разредне наставе, а посебно у процесу реализације наставе засноване на идеји корелације и интеграције. Важно је истаћи да у оваквом начину рада лидерска улога треба да припада учитељу, јер он боље познаје ученике, њихове способности и интересовања.

Поменути модел тимског рада, могуће је реализовати приликом обраде наставне теме Рељеф Србије, која је предвиђена у наставном плану и програму за IV разред у оквиру наставног предмета Природа и друштво. Ова тема може тимски да се реализује уз помоћ наставника географије и биологије. Приликом реализације наставне јединице на школском часу присутни су оба наставника и учитељ. Ученици на овај начин упознају будуће наставнике и њихов начин рада. Такође, учитељ може да формира тим у коме ће, поред њега, бити и наставник страног језика, или вероучитељ који предају у том одељењу. На овај начин реализована настава повећава активност ученика јер они могу да поставе питање предметним наставницима, али и да уђу у дијалог са њима.

#### *Тимски рад учитељ- родитељ*

Нове теме у наставним програмима нуде могућности за нове, креативније облике учења и истраживања применом корелацијско-интеграцијског система. Стога одређене наставне јединице могуће је реализовати кроз тимски рад учитеља и родитеља. Ауторка Враћешевић (2009) истиче могућност увођења родитеља у наставни процес истичући више различитих нивоа: родитељ као асистент у настави, посебно у млађим разредима, родитељ као едукатор у области у којој је професионалац/експерт, учешћа на различитим образовним пројектима који се одвијају у школи и у које је школа укључена, родитељи као евалуатори васпитно-образовног рада и квалитета рада установе.

Тимски рад учитеља и родитеља треба започети тимским сасатанком на ком ће родитељи бити упознати са тим коју наставну јединицу учитељ намерава да

реализује уз њихову помоћ. Наравно, учитељ треба да саслуша и идеје родитеља, те да их имплементира у припрему за наставни час.

Такође, родитељи могу да буду у улози асистента/помоћника учитељима и наставницима око предавања (Нађ-Олајош, 2013). Родитељи могу у великој мери да помогну учитељу причањем приче, причањем о неком послу, свирањем неког инструмента. Учествовање родитеља као помоћника у одељењу омогућује учитељима да боље индивидуализирају наставу. Учители и родитељи могу се у разреду међусобно надопуњавати, спроводећи интересантне активности и пројекте. Ентузијазам родитеља подстиче и код учитеља нове идеје. Да би учители били отворени заиста према родитељима и сами морају веровати да је присуство и помагање родитеља у разреду корисно. Ако су уверени у то, учиниће први корак и укључити родитеље у активности у разреду (Kovács, 2008).

Посебно делотворан тимски рад учитеља и родитеља могуће је остварити у оквиру реализације ваннаставних активности. У оквиру ваннаставних активности у основној школи могу бити заступљене следеће области: наука, култура и уметност, техника, спорт, производња и област друштвеног живота. Из наведених области произилазе и могуће секције: здравље и спорт, мали хор, млади природњаци, млади сликари, мали оркестар, ритмичка и плесна секција, млади еколози, драмска секција, рецитаторска секција и многе друге. У оквиру ових активности учитељ може активно укључити родитеље. Наиме, родитељи могу помоћи приликом реализације и организације одређених садржаја: помоћ у изради сценографије и костима, помоћ приликом организације школе у природи, разних излета и посета установама културе, помоћ приликом одржавања разних свечаности и прослава у школи, као и помоћ учитељима у реализацији различитих спортских активности, такмичења или приликом одласка на спортске утакмице.

У нашем региону посебну пажњу заслужује пројекат ауторке А. Грман (2010), која настоји да укаже на могућност примене корелацијско-интеграцијског система и укључивања родитеља у реализацију пројекта. Рад показује пример сарадње ученика, учитеља и родитеља у изради пројекта „Уређење школског цветњака“. У сарадњи са родитељима и другим учитељима и наставницима, ученици су прикупљали податке и правили презентације о разним биљкама

посађеним у врту. На наставним часовима књижевности обрађиване су еколошке теме које су мотивисале ученике да више пажње посвете изгледу околине школе. Уследио је родитељски састанак на ком су идеје презентоване родитељима, који су помогли приликом куповине садног материјала и својим личним залагањем, односно радом у башти. На припремљеном земљишту ученици су заједно са родитељима засадили руже, а притом је једна од мајки, стручњак у том послу, објаснила начин сађења и одржавања ружа. На крају школске године сви ученички радови (ликовни, литерарни, презентације) представљени су ученицима у школи, родитељима и грађанима на завршној свечаности.

\*\*\*

Тимски рад је један од облика наставног рада који на ефикасан начин може да допринесе да сложен корелацијско-интеграцијски систем постане приступачнији за примену у разредној настави. Тимски рад подразумева поделу задатака који се темеље на индивидуалним способностима и афинитетима учитеља/наставника. Уколико тимским радом учитеља/наставника креирамо наставну јединицу засновану на корелацијско-интеграцијском систему добијамо, поред веома важног аспекта интеракције учитеља/наставника, и веома креативна решења за методику наставе. Решења до којих дођу чланови тима потенцијално могу бити много ефикаснија од идејних решења која би неки од чланова тима самостално пружио (Павловић Бренеселовић, 2000). Учители који примењују тимски рад стално развијају своје способности за креирање пожељних резултата (Senge, 2001).

На крају је могуће закључити да примена тимског рада учитеља/наставника у процесу планирања и реализације наставне јединице засноване на корелацијско-интеграцијском систему, поред размене плодотворних идеја, представља и добар вид професионалног усавршавања сваког од чланова тима, што се наравно, рефлектује и на развој, учење и напредовање ученика.

## 7. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

### 7.1. Предмет и проблем истраживања

Данас се често истичу слабости и недостаци традиционалне наставе, као и класичне организације наставног процеса у разредној настави. Иако се пред савремену разредну наставу поставља захтев да, као целовит систем, пружи кохерентна знања и развија способности ученика, овај захтев није лако остварити у школи данашњице. Наиме, актуелни модел разредне наставе темељи се на организацији наставног процеса у којем је присутна диференцијација између предмета, па чак и диференцијација унутар једног предмета. У том смислу се у научној и стручној литератури истиче потреба за унапређивањем квалитета различитих аспеката васпитно-образовног рада. Посебно се истиче потреба да се у савремену наставу имплементирају иновативни наставни модели који се заснивају на интересовањима и способностима ученика.

Такође, указује се на потребу ефикасније организације наставног часа који би требало да буде организован тако да ученик заузме активну улогу, да буде мисаоно ангажован, да истражује, решава проблеме, развија креативно и критичко мишљење. Овакав приступ захтева, наравно, и нове улоге учитеља, као кључног фактора у процесу креирања услова у којима ће ученици усвајати трајна и практична знања (Ивић и сар., 2001; Сузић, 2003; Бјекић, 1999). Могућности за остваривање поменутих захтева у образовној пракси могуће је, између осталог, сагледати кроз примену корелацијско-интеграцијског методичког система у наставном процесу.

У релевантној педагошкој и дидактичко-методичкој литератури у свету и код нас корелацијско-интеграцијски систем је добро познат. Међутим, на основу анализе релевантних научних радова из ове области (Aschbacher, 1991; Barnes, 2011; Badley, 1986; Case, 1991; Huntley, 1998; Lake, 1994; Laurie, 2011; Ofsted, 2008; Shoemaker, 1991; Thornburg, 2009) могуће је уочити евидентност различитог дефинисања корелацијско-интеграцијског система, као и прилично неуједначено одређење захтева овог методичког система. Истраживања наведених аутора су

углавном теоријског карактера и претежно су усмерена на проналажење решења примене овога система у настави.

Када је реч о нашој педагошкој и дидактичко-методичкој литератури (Костовић-Вранеш, Шолић, 2011; Лукић-Радојчић, 2011; Зуковић, Гајић, 2012) приметно је наглашавање значаја и важности примене корелацијско-интеграцијског система у настави, али и истицање чињенице о недовољној заступљености овог методичког система у наставној пракси.

На основу прегледа релеватних емпиријских истраживања у овој области (Applebee et al., 2007; Barnes, 2006; Ђорђевић, 2011; Lenski, 2001; Leung, 2006), могуће је приметити наглашавање позитивних ефеката корелацијско-интеграцијског система у настави, што указује на важност међупредметног повезивања наставних садржаја. Истраживања поменутих аутора показала су да корелацијско-интеграцијски систем пружа претпоставке за ефикасно учење које развија креативност, стваралаштво и критички однос код ученика, те да његова примена у наставној пракси може да обезбеди стицање функционалног и смислено повезаног знања. Значајан број аутора (Adler, Flihan, 1997; Fink, 2003; Fogarty, 1991; Scriven, 1994) своју пажњу усмерава на проблематику знања стеченог путем примене корелацијско-интеграцијског методичког система, те истичу да се процес стицања знања креће се кроз три фазе: корелација знања, синтеза знања и реконструисано знање.

Такође, на основу анализе методичке литературе код нас, приметан је мали број радова (Дробњак, 2007; Ђорђевић, 2007; Спремић, 2008) у којима су представљени и практични методички модели засновани на захтевима корелацијско-интеграцијског система. У целини посматрано, методички модели су најчешће навођени у настави матерњег језика, у оквиру наставног подручја: књижевност. Овај податак могуће је објаснити чињеницом да се термин корелацијско-интеграцијски систем, код нас, углавном проналази у литератури Методике наставе Српског језика и књижевности.

У сваком случају, упркос присуству одређених терминолошких недоумица и недовољној имплементацији овог методичког система у пракси, важно је указати на значај и потенцијале корелацијско-интеграцијског методичког система у

контексту савремене наставе. Наиме, корелацијско-интеграцијски методички систем подстиче унутарпредметно и међупредметно прожимање и повезивање наставних садржаја са циљем интеграције новог знања. Применом овога система тежиште наставе се усмерава на садржаје усмерене на ученика, чиме се постиже одређени степен индивидуализације. Међупредметне теме подстичу повезивање предмета или наставних целина на основу заједничког корелата, чиме се постиже ефикасност и динамичност наставног процеса. Такође, аутори Барнс и Ширлеј (Barnes, Shirley, 2011) истичу да међупредметне везе које се успостављају између садржаја треба да су ефикасне и да подразумевају висок степен знања, како би се знања стечена у једној наставној области могла примењивати у другој наставној области. Овај захтев може реализовати само учитељ који има широк спектар сазнања из различитих области (Savage, 2011).

Неки аутори (Ђорђевић, 2007; Venville et al., 2002; Зуковић, Гајић, 2012) користе термин интегративно учење означавајући њиме један од кључних процеса у интегративној настави заснованој на принципима корелације и интеграције. Интегративно учење, засновано на принципима корелације и интеграције, пружа могућност ученику да одређени проблем или тему анализира кроз више аспеката и неколико наставних предмета. Овај вид учења допушта да се настави приступа на нов и оргиналан начин, стваралачки и креативно. На тај начин, планирање наставе добија једну сасвим нову димензију, у којој нема шаблона нити ригидних модела артикулације наставног часа. У савременој настави заснованој на корелацијско-интеграцијском систему, временска организација часа се прилагођава потребама ученика, а временско одређење трајања одређених етапа часа (уводни део, главни део и завршни део) постаје флексибилније. Генерално, корелацијско-интеграцијски систем допушта висок степен флексибилности у организацији наставног процеса. Под флексибилношћу се подразумева да се одређена тема може повезивати како са наставним, тако и са ваннаставним садржајима. Такође, тема се може реализовати томом целог дана, односно у временском трајању од неколико школских часова, па чак и током целе недеље. Наравно, овакав приступ у наставном раду, намеће и потребу за тимским радом и сарадничким односима између учитеља, предметних наставника или стручњака из одређених области.

Све наведено указује на значај корелацијско-интеграцијског система, као и на значај истраживања услова који би допринели да овај методички систем буде што ефикасније имплементиран у наставном процесу. У том контексту одређен је предмет овог истраживања који се односи на *сагледавање претпоставки за реализацију корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави*. Притом је важно нагласити да релевантна теоријска и емпиријска истраживања о овој тематици посебно упућују на чињеницу о евидентности позитивних ефеката примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави. У том смислу постављен је и проблем истраживања: *да ли и на који начин се корелацијско-интеграцијски методички систем примењује у разредној настави?*

На избор ове проблематике утицали су следећи чиниоци:

- Мали број истраживања проблематике корелацијско-интеграцијског система код нас. До сада је вршено свега једно истраживање (Лукић-Радојчић, 2011) у оквиру кога је вршено испитивање ставова о поменутом методичком систему. Евентуални разлог за то могуће је сагледати кроз аспект наставних програма иницијалног образовања учитеља, јер се тематика везана за корелацијско-интеграцијски систем углавном обрађује кроз наставни садржај Методике наставе матерњег језика, док се у другим методичким подручјима више говори о корелацији уопштено.

- Изузетно мало број понуђених методичких идејних решења за примену корелацијско-интеграцијског система у разредној настави. Разлоге за овакво стање могуће је сагледати кроз аспект комплексности корелацијско-интеграцијског система, тј. високих захтева приликом планирања, припремања наставних тема, али и приликом саме реализације наставе.

- Недовољно истицање значаја повезивања информалног и формалног образовања кроз одређене методичке моделе које доприносе да се реализују наставни садржаји засновани на корелацији и интеграцији. Разлоге за овакво стање могуће је сагледати кроз аспект доминантности традиционалне шеме организације наставног часа, који не допушта флексибилност у рада учитеља.



- Прегледом каталога стручног усавршавања учитеља 2014/2015 уочен је изузетно мали број семинара који се бави овом проблематиком.

## **7.2. Циљ и задаци истраживања**

Циљ истраживања усмерен је на испитивање могућности примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави. Из постављеног циља истраживања произилазе и задаци овог истраживања:

1. Испитати у којој мери су учитељи упознати са принципима и захтевима корелацијско-интеграцијског методичког система.

1.1. Испитати постојање статистичке значајности разлика у одговорима испитаника с обзиром на мерене социо-демографске варијабле.

2. Испитати да ли и на који начин учитељи примењују корелацијско-интеграцијски методички систем у настави.

2.1. Испитати постојање статистичке значајности разлика у одговорима испитаника с обзиром на мерене социо-демографске варијабле.

3. Испитати мишљење учитеља о позитивним ефектима примене корелацијско-интеграцијског методичког система.

3.1. Испитати постојање статистичке значајности разлика у одговорима испитаника с обзиром на мерене социо-демографске варијабле.

4. Креирати моделе, тј. дидактичко-методички обликовати (избор књижевних дела, израда методичких апликација, израда дидактичког материјала) и реализовати примере наставних јединица заснованих на принципима корелацијско-интеграцијског методичког система

5. Испитати мишљење учитеља о реализованим наставним јединицама заснованим на принципима корелацијско-интеграцијског методичког система.

6. Испитати мишљење ученика о реализованим наставним јединицама заснованим на принципима корелацијско-интеграцијског методичког система.

### 7.3. Хипотезе истраживања

На основу теоријског приступа проблему истраживања корелацијско-интеграцијског система у разредној настави, као и на основу постављеног циља нашег истраживања могуће је поставити општу хипотезу: **Претпоставља се да корелацијско-интеграцијски методички систем није у довољној мери заступљен у наставној пракси, али да учитељи препознају значај и различите могућности примене овог методичког система у разредној настави.** Другим речима, очекује се да ће истраживање показати да потенцијали корелацијско-интеграцијског система нису у довољној мери искоришћени у реализацији разредне наставе.

На основу дефинисане опште хипотезе и постављених задатака истраживања могуће је поставити посебне хипотезе:

1. Претпоставља се да су учитељи у малој мери упознати са принципима и захтевима корелацијско-интеграцијског методичког система.

1.1. Претпоставља се да постоји статистичка значајност разлика у одговорима испитаника с обзиром на мерене социо-демографске варијабле.

2. Претпоставља се да учитељи недовољно примењују корелацијско-интеграцијски методички систем у наставном процесу.

2.1. Претпоставља се да постоји статистичка значајност разлика у одговорима испитаника с обзиром на мерене социо-демографске варијабле.

3. Претпоставља се да учитељи уочавају позитивне ефекте примене корелацијско-интеграцијског методичког система.

3.1. Претпоставља се да постоји статистичка значајност разлика у одговорима испитаника с обзиром на мерене социо-демографске варијабле.

4. Очекује се да ће учитељи који ће реализовати наставне јединице према принципима корелацијско-интеграцијског методичког система имати позитивно мишљење о оваквој врсти наставног рада, али да ће одређене потешкоће препознати у области препаративне фазе, тј. захтевности у припремању оваквих наставних часова.

5. Очекује се да ће ученици у чијим одељењима ће бити реализоване наставне јединице према принципима корелацијско-интеграцијског методичког система имати позитивне утиске о оваквом начину рада и општој атмосфери на наставном часу.

#### **7.4. Варијабле истраживања**

У циљу реализације истраживања о могућностима примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави уведен је већи број варијабли, које су према статусу одређене као: назависне, зависне и контролне.

*Зависна варијабла* односи се на могућност примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави. Ова варијабла операционализована је кроз различите аспекте и специфична обележја корелацијско-интеграцијског методичког система, пре свега, када је реч о начину повезивања наставних садржаја.

*Независна варијабла* односи се на ниво информисаности и мишљење учитеља о начину и ефектима примене корелацијско-интеграцијског методичког система. Ова варијабла операционализована је кроз испитивање теоријских сазнања и општих ставова испитаника о значају корелацијско-интеграцијског методичког система, као и кроз мишљење испитаника о ефектима реализованих наставних модела, креираних према захтевима корелацијско-интеграцијског методичког система.

У истраживању су издвојене и *контролне варијабле*, и то:

- *за учитеље*:

- 1) године радног стажа (учитељи који имају од 0 до 5 година стажа; учитељи који имају од 6 до 15 година стажа; учитељи који имају преко 16 година стажа);
- 2) место где се основна школа налази (градска или сеоска средина)

- *за ученике*:

место где се основна школа налази - варијабла је дефинисана у две категорије - градска и приградска средина.

## 8.5. Методе и технике истраживања

У истраживању су коришћене следеће методе: метода теоријске анализе и анализе садржаја, неекспериментална дескриптивна метода и метода моделовања.

Метода теоријске анализе примењена је приликом анализирања научне и стручне литературе, а метода анализе садржаја приликом анализирања Наставног плана и програма из Српског језика ( IV разред) Основне школе.

Неекспериментална дескриптивна метода (survey истраживање) примењена је у оквиру емпиријског дела истраживања, односно приликом анализе и интерпретације добијених података и извођења закључака.

Метода моделовања примењена је приликом креирања методичких идејних решења модела наставних јединица заснованих на корелацијско-интеграцијском методичком систему. За потребе истраживања методом моделовања креирано је пет методичких модела.

У истраживању су примењене следеће технике: анкетирање, интервјуисање и фокус-групно интервјуисање.

Анкетирање је изабрано са циљем да учитељи, али и ученици, искажу своје мишљење и ставове по питању примене корелацијско-интеграцијског методичког система. Када је реч о узорку учитеља, примена технике анкетирања омогућила је да се на ефикасан начин сагледа реално стање, али и претпоставке ефикасније примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави. Наиме, применом ове технике сагледан је ниво знања и информисаности учитеља о корелацијско-интеграцијском систему, као и њихово мишљење о могућностима примене овог методичког система у наставном процесу. Техника анкетирања учитеља изабрана је и због тога што на овај начин може се обухватити велики узорак, што је претпоставка за извођење објективних закључака. Техника анкетирања примењена је и на узорку ученика у чијим одељењима су реализоване наставне јединице креиране према моделу корелације и интеграције. Циљ је био да се испита мишљење ученика о оваквом начину рада, тојест да се утврди шта су ученици опазили као интересантно на часу, односно шта је на ученике оставило најјачи утисак након реализованог часа.

Интервјуисање је изабрано са циљем да учитељи изврше евалуацију реализованог наставног часа заснованог на корелацијско-интеграцијском методичком

систему. Ова техника омогућила је да учитељи истакну одређене идеје везане за методичка решења приликом примене корелацијско-интеграцијског система, да дају своје мишљење о позитивним ефектима, али и да укажу на одређене недостатке које су уочили приликом примене овог методичког система.

Фокус-групни интервју примењен је на узорку ученика, и то као додатна анализа након анкетања. Реч је о квалитативној техници истраживања која обједињује форму групног интервјуа и посматрања, а подаци добијени применом фокус-групног интервјуа потичу из вербалних исказа учесника и њихових невербалних реакција испољених током разговора (Fern, 2001). Циљ разговора је прикупљање додатних информација везаних за мишљење и утиске ученика о часу на коме су реализоване наставне јединице према принципима корелацијско-интеграцијског методичког система.

### **8.5.1. Инструменти истраживања**

У току истраживања могућности примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави примењена су следећа три инструмената која су конструисана за потребе овог истраживања:

1. Упитник за учитеље (УпУ Прилог 1);
2. Протокол интервјуа за учитеље реализаторе наставних јединица креираних према захтевима корелацијско-интеграцијског система (Прилог 2);
3. Упитник за ученике из одељења у којима је реализована наставних јединица креирана према захтевима корелацијско-интеграцијског система (Прилог 3).
4. Протокол Фокус-групног интервјуа за ученике (Прилог 4).

**Упитник за учитеље (УпУ - Прилог 1)** представља полазну основу нашег истраживања. Овим упитником испитивани су следећи аспекти:

- ниво знања (информисаности) учитеља о корелацијско-интеграцијском систему;
- начин и могућности примене корелацијско-интеграцијског система у савременој разредној настави;

- процена учитеља о ефектима примене корелацијско-интеграцијског система у наставном процесу.

Поменути упитник чини укупно 19 питања комбинованог типа. У оквиру питања затвореног типа понуђен је низ одговора, а учитељима је понуђена могућност да одаберу један или више одговора. Када је реч о питањима отвореног типа, поред пружања могућности да испитаници самостално формулишу одговор, дате су и опције допуњавања, навођења примера или детаљнијег образложења предходно изнетог става о одређеним питањима.

Уводни део упитника садржи обавештење о циљу нашег истраживања, потом упутство за попуњавање анкетног упитника и опште податке који су се односили на утврђивање социо-демографских карактеристика испитаника. У оквиру групе питања која се односила на испитивање нивоа знања, односно, информисаности о корелацијско-интеграцијском систему учитељима су постављена питања отвореног и затвореног типа у циљу уочавања начина на који су учитељи стекли знање о овом сложеном дидактичко-методичком систему. Такође, у оквиру ове целине постављена су питања која се односе на аспект стручног усавршавања учитеља у домену корелацијско-интеграцијског методичког система. Следећа група питања у овом упитнику односила се на начин и могућности примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави, односно настојало се утврди који су садржаји погодни за примену овога система, као и на који начин учитељи врше повезивање наставних садржаја. Трећа група питања усмерена је на процену позитивних ефеката, али и евентуалних недостатака и потешкоћа у примени корелацијско-интеграцијског методичког система. Последње питање у упитнику је конципирано тако да учитељи изнесу свој утисак или општи став о корелацијско-интеграцијском методичком систему.

**Протокол интервјуа за учитеље реализаторе наставних јединица креираних према захтевима корелацијско-интеграцијског система (Прилог 2)** садржи 10 питања о којима је са учитељима вођен структуриран разговор након реализације наставне јединице. Овај инструмент је примењен у циљу објективнијег сагледавања мишљења учитеља о практичном значају примене корелацијско-интеграцијског система у настави, али и са намером да учитељи изврше

самоевалуацију наставног часа који су припремили и реализовали по моделу корелацијско-интеграцијског методичког система. Важно ја истаћи да учитељи нису добили готову наставну припрему, већ идејни методички модел наставног часа који су, у складу са карактеристикама и потребама својих ученика, самостално разрађивали у наставну припрему.

**Упитник за ученике (Прилог 3)** креиран је за потребе анкетирања ученика којима је презентована наставна јединица према захтевима корелацијско-интеграцијског система. Примењен је са циљем сагледавања општих утисака ученика о реализованом часу и анализе опажених позитивних ефекта реализованог часа. Поред упутства за попуњавање и општих података, овај инструмент чини 10 питања (9 питања затвореног типа и 1 питање отвореног типа), прилагођених узрасту ученика четвртог разреда основне школе. Одговори у затвореном типу питања дати су у три категорије, тако да је категорија један позитиван одговор, односно позитиван став према постављеном питању, друга категорија је неутралан одговор, а трећа негативан одговор. Питање отвореног типа постављено је са циљем да се утврди шта се на реализованом часу допало ученицима, односно шта је, по мишљењу ученика, било интересантно на часу креираном по моделу корелацијско-интеграцијског методичког система.

**Протокол фокус-групног интервјуа за ученике (Прилог 4)** – структурирани разговор вођен је према следећим предлошцима: одређење групе, идентификација позитивних ефеката корелацијско-интеграцијског система, недостаци уочени на реализованом часу, и ученички предлози о евентуално другачијем начину рада. Први предлошак за разговор подразумевао је упознавање чланова групе, давање упутства ученицима и мотивација за разговор. Затим је разговор текао у смеру истицања позитивних ефеката које су ученици уочили на наставном часу, односно истицања шта се ученицима допало на реализованим часовима заснованим на корелацијско-интеграцијском систему. Даљи разговор текао је у смеру утврђивања запажања ученика о евентуалним недостацима које су уочили на наставном часу. Последња етапа разговора била је усмерена на замену улога учитеља и ученика, односно настојало се доћи до идејних решења како би ученици реализовали час на коме је примењен корелацијско-интеграцијски систем.

## 7.6. Популација и узорак истраживања

Да бисмо одредили популацију истраживања дефинисаћемо је тројако: садржајем: учитељи, ученици; обимом: Република Србија и територија општине Суботица; временом: у току школске 2015/2016.

У оквиру првог дела емпиријског истраживања које се односио на испитивање нивоа информисаности и мишљења учитеља о начину и ефектима примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави обухваћен је узорак од 900 учитеља са територије Републике Србије. Реч је о намерном узорку за који се очекује да ће, упркос одређеним недостацима анкетног испитивања и тешкоћама у обезбеђивању потпуне репрезентативности узорка, омогућити да се добију значајни налази који ће обезбедити ваљану основу за извођење педагошких импликација. Финални узорак који је статистички обрађен обухватио је 862 испитаника, а разлог елиминације одређеног броја испитаника из обрађеног скупа била је условљена некомплетношћу добијених података. Значајно је истаћи да је истраживање реализовано онлајн, што је омогућило да учитељ чим приступи попуњавању анкете бива регистрован као учесник истраживања. На основу анализе добијених података о социо-демографским карактеристикама испитаника, утврђени су следећи критеријуми који описују узорак учитеља:

- критеријум средине у којој се налази школа: учитељи из градских школа (N=534; 61.9%) и учитељи из сеоских школа (N=328; 38.1%)
- критеријум године раднога стажа: учитељи од 0 до 5 година стажа (N=306; 35.5%) учитељи од 6 до 15 година стажа (N=380; 44.1%) и учитељи преко 16 година стажа (N=176; 20.4%).

Други део емпиријског истраживања, који се односио на моделовање и реализацију наставних јединица заснованих на принципима корелацијско-интеграцијског методичког система, обављен је у 2 Основне школе на територији општине Суботица, и то у ОШ “Матко Вуковић” и ОШ “Иван Милутиновић”. Узорком је обухваћено 8 учитеља који су реализовали наставни час и дали своје мишљење о предностима и недостацима предложених модела. Такође, узорком је обухваћено и 217 ученика у чијим одељењима су реализоване моделоване наставне јединице. Детаљна структура узорка ученика дата је у Табели 2.



Основна школа	Одељење	Укупно
Основна школа “Матко Вуковић”	IV 1	28
	IV 2	27
	IV 3	25
	IV 4	28
Основна школа “Иван Милутиновић”	IV а	28
	IV б	27
	IV ц	28
	IV д	26
Укупно		217

Табела 2. Структура узорка ученика према полу и школама

Из ове групе узорка издвојен је подузорак ученика који су били укључени у фокус-групно интервјуисање (N=21). Формиране фокус групе чинила су по 3 ученика из укупно 7 одељења у којима су реализоване наставне јединице засноване на корелацијско-интеграцисјком систему. Заправо, у Основној школи “Матко Вуковић” фокус-групу чинило је 9 ученика, а у Основној школи “Иван Милутиновић” фокус-групу чинило је 12 ученика. Узорак је намеран јер група је формирана према прецизно утврђеном критеријуму. Наиме, учитељи су одабрали три ученика према следећим захтевима:

- један ученик који има изражене афинитете према настави књижевности,
- један ученик који има изражене афинитете према уметности (ликовна или музичка),
- један ученик који има изражене афинитете према наставним садржајима природе и друштва.

Потребно је да нагласимо и образложимо наше опредељење да ученици четвртог разреда основне школе буду обухваћени узорком истраживања. Наиме, ученици на овом развојном узрасту су способни да уочавају многе појединости (визуелне, тактилне, кинетичке), и да се ослањају на предходно знање, што свакако представља важан предуслов за ефикасну реализацију корелацијско-интеграцисјког методичког система у настави. У складу са тим, за очекивати је да ученици овог узраста имају и способност да дају критички осврт на начин рада, односно да изнесу своје позитивне или негативне утиске о реализованом часу.

### **7.7. Организација и ток истраживања**

Први део емпиријског истраживања који се односио на анкетирање учитеља започет је почетком 2015. године. Наиме, анкетни упитник је путем е-мајла прослеђен учитељима у сеоским и градским Основним школама на територији Републике Србије. Дата је могућност да упитник попуњавају и учитељи који предају у редовној настави и учитељи који реализују наставу у боравку, и то са циљем да се сагледају различита искуства рада у разредној настави. Приступ online верзији упитника био је отворен шест месеци. Након тога подаци су преузети и припремљени за статистичку анализу, односно за примену квалитативне и кванитативне анализе.

Када је реч о другом делу емпиријског истраживања, оно је реализовано током школске 2015/16. године. Процедура око овог дела истраживања започета је кроз лични контакт истраживача са управом и учитељима из одабраних школа са територије града Суботице. Након општег представљања циља и процедуре истраживања, организован је радни састанак са учитељима који су прихватили да реализују моделоване наставе јединице. На састанку су учитељи преузели наставне моделе креиране према принципима корелацијско-интеграцијског методичког система, те су им пружена и одређена додатна упутства везана за циљ истраживања. Након реализованих наставних часова, истраживач је обавио интервјуисање учитеља, као и анкетирање ученика. Фокус-групни интервју са ученицима обављен је после реализације свих наставних јединица у једној школи.

### **7.8. Методичка идејна решења за примену корелацијско-интеграцијског методичког система**

Као што је већ раније истакнуто, у циљу подробнијег сагледања могућности примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави реализовано је осам школских часова у две Основне школе са територије Општине Суботица. На одабир школа утицали су следећи параметри:

- ОШ “Матко Вуковић”, припада приградској школи, а ОШ “Иван Милутиновић” је типична градска школа.

- ОШ “Матко Вуковић”, нема информатички кабинет, а сама опремљеност школа је врло на ниском нивоу, док је ОШ “Иван Милутиновић” опремљена сасвим солидно, свака учионица поседује компјутер, а такође школа поседује и информатички кабинет.
- ОШ “Матко Вуковић”, већина ученика су слабијег материјалног положаја као и велики број ученика из социо-маргинализованих група, док наведене проблеме ОШ “Иван Милутиновић” нема.

Поента одабира две различите школе је била да се прикаже да корелацијско-интеграцијски систем није нужно условљен опремљеношћу школе, односно да школа која нема готово никакве услове за рад, у могућности је да спроводи и квалитетно реализује наставне јединице засноване на корелацијско-интеграцијском систему.

Након одабира школа, уследио је тимски састанак са учитељима четвртих разреда у поменутиим школама. Учитељима је понуђено 5 модела идејних решења наставних јединица креираних према захтевима корелацијско-интеграцијског система:

- Модел I – Народна епска песма *Јетрвица адамско коелно* (Прилог 5)
- Модел II – Народна лирска песма *Јеленче* (Прилог 6)
- Модел III – Народна епска пема *Стари Вујадин* (Прилог 7)
- Модел IV- Народна бајка *Пепељуга* (Прилог 8)
- Модел V- Исидора Секулић *Позно јесење јутро*(Прилог 9)

Наведени идејни модели предвиђени су Наставним планом и програмом за четврти разред основне школе, у оквиру наставе матерњег језика. У идејним моделима понуђена је велика могућност повезивања наставних садржаја између различитих наставних предмета, као и могућност повезивања унутар предмета. Такође, у идејном решењу планирано је повезивање наставних и ваннаставних садржаја.

На одабир наведених наставних јединица определили смо се јер су врло захтевне и компликоване за реализацију. Такође, већином су одабрана дела народне књижевности јер су изузетно захтевна због лексике која је савременом ученику неразумљива. Повезујући и интегришући дела народне књижевности са

садржајима других области ученици могу потпуније да схвате одређено дело. Како би се овај захтев испоштовао од ученика се очекује да истражује, открива, запажа, редефинише своје знање, односно, повезује старо знање са новим информацијама. Концепт понуђених идејних модела обухватио је наведене сложене захтеве корелацијско-интеграцијског система и представљао је оквир за планирање наставног часа, односно, полазну основу учитељима за креирање наставне припреме (елабората) за реализацију одређеног наставног садржаја.

### **7. 9. Статистичка обрада података**

За квантитативну анализу и обраду података коришћен је SPSS 20 програм. Поред класичних мера дескриптивне статистике (анализа фреквенци, аритметичка средина и стандардна девијација), у обради података коришћени су непараметријски и параметријски тестови процена статистичких података.

У циљу испитивања разлика између две групе испитаника примењен је t-test за независне узорке,  $\chi^2$  квадрат тест, регресивна анализа, као и непараметријски Ман-Витнијев тест У дистрибуције. За утврђивање разлика и поређење резултата према критеријуму године стажа, употребљена је једнофакторска анализа варијансе (ANOVA) са накнадним тестовима: Бонферонијев тест, Дунети тест, Такијев тест, Шифеов тест, а као непараметријска метода примењен је Крушкар-Валисов тест и мерење просечне вредности рангова.

Приликом утврђивања корелационих веза примењено је мерење Пирсоновог коефицијента, којим је утврђен степен зависности између променљивих, потом фи-корелација којом је утврђен степен подударања одговора испитаника, а као непараметријски коефицијент корелације анализирана је Кендал-тау којом је утврђен степен повезаности две категорије. Такође, приступило се мерењу ета-корелације како би се сагледао утицај категорије на испитивану варијаблу.

Поред квантитативне обраде добијених података, у анализи резултата истраживања примењена је и квалитативна анализа одговора за поједина питања отвореног типа.

## 8. Приказ резултата истраживања и дискусија

Упитник који је конструисан за потребе утврђивања могућности примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави садржи три целине на основу којих су добијени подаци о:

- нивоу знања учитеља о корелацијско-интеграцијском методичком систему,
- практичним искуствима учитеља везаних за примену корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави,
- запажању учитеља о ефектима примене корелацијско-интеграцијског методичког система.

Након прикупљања података, дескриптивном статистичком анализом утврђене су полазне основе за анализу резултата истраживања. У табели 1, приказани су резултати добијених одговора анкетираних учитеља, без обзира на социо-демографске варијабле.

Табела 3. Укупан резултат на упитнику

Укупан број анкетираних учитеља <sup>1</sup>	Аритметичка средина	Средња девијација	Ниво асиметрије	Ниво заобљености
862	1.74	0.62	0.58	0.62

Подаци представљени у Табели 3, указују да средња оцена свих одговора износи  $AS=1.74$ , а процене анкетираних учитеља крећу се од минималне 1.00 до максималне вредности 3.68. Даљом анализом може се закључити да је реч о позитивно умереној асиметрији података платокуртичне дистрибуције. Добијена вредност нивоа заобљености указује да расподела података није груписана око аритметичке средине, односно добијени резултати нису хомогено распоређени. На основу добијене средње вредности не може се објективно сагледати став и мишљење учитеља о могућностима примене корелацијско-интеграцијског система, те ће у наставку текста бити сагледана анализа у оквиру појединачних питања и тврдњи.

<sup>1</sup> У даљем тескту, укупан број испитаника биће означен (N), аритметичка средина (AS), средња девијација (Sd), ниво асиметрије (S) и ниво заобљености (K).

### 8.1. Ниво знања учитеља о корелацијско-интеграцијском систему

Прва целина постављених питања у упитнику о могућностима примене корелацијско-интеграцијског система била је усмерена на испитивање нивоа знања и обавештености учитеља о овом дидактичко-методичком систему. Намера је била истражити како учитељи схватају концепт корелацијско-интеграцијског система у савременој разредној настави, с обзиром на проблем терминолошког схватања овога система. Наиме у релевантној педагошко-дидактичкој, али и у методичкој литератури оперише се различитим терминима, чак и синонима за корелацијско-интеграцијски систем (Báthory, 1992; Gáspár, 1981; Drake, Burns, 2004; Ivanitskaya et al., 2002; Katona, 1990; Lake, 1994; Pukanszky, 2001; Fodor, 2010; Хузјак, 2001; Humphreys et al., 1981). Поменути аутори указују на тешкоће и проблеме приликом тумачења корелацијско-интеграцијског система. Поред питања која се односе искључиво на теоријска сазнања о корелацијско-интеграцијском систему, учитељима су понуђена питања која у фокус интересовања стављају стручно усавршавање. У Табели 2 представљен је укупан скор добијених налаза у оквиру прве целине питања и тврдњи у упитнику о могућностима примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави.

Табела 4. Укупан резултат одговора у оквиру прве целине питања

N	AS	Sd	S	K
862	1.72	0.58	0,59	0,57

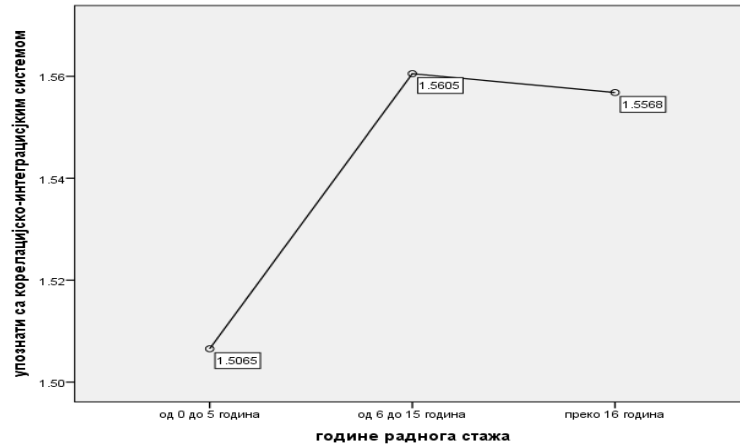
Дескриптивном статистичком анализом добијени су уопштени резултати који у значајној мери одступају од нормалне дистрибуције. Процене одговора учитеља, у целокупном узорку, крећу се од 1 до 4, са благом тенденцијом повећаног првог одговора понуђеног у упитнику. Анализа средњих вредности без обзира на социо-демографске варијабле у укупном узорку износи 1,72, и указује на незнатно одступање од укупне добијене вредности у оквиру целога упитника. Када је реч о нивоу асиметрије ( $S=0,59$ ) и заобљености ( $K=0,57$ ) представљени

параметри не одступају од вредности мерења добијених на нивоу целог упитника, односно реч је о позитивно, умереној асиметрији података, платокуртичне дистрибуције. Другим речима, повећана је дисперзија података, што указује на смањену хомогеност дистрибуције одговора анкетираних учитеља.

Дескриптивном статистичком анализом утврђене су највише средње вредности у оквиру следећих питања: *да ли су учитељи упознати са корелацијско-интеграцијским системом* ( $AS=1.56$ ;  $Sd= .485$ ) и *начин на који су учитељи стекли знање о корелацијско-интеграцијском систему* ( $AS=2.87$ ;  $Sd=.534$ ). Да би се утврдила статистичка разлика у одговорима анкетираних учитеља у односу на градску и сеоску средину примењен је t-test за независне узорке. Међутим, код оба питања није добијена статистички значајна разлика у одговорима учитеља с обзиором на средину у којој раде.

Када је реч о томе *да ли су учитељи упознати са корелацијско-интеграцијским системом*, мерењем фи-корелације (.219) и непараметријске Кендал-тау корелације (.133) указују на јаку повезаност и подударност одговора анкетираних учитеља у односу на градску и сеоску средину. Применом непараметријског Ман-Витнијевог теста ( $U= 75410.000$ ;  $p=.000$ ) и мерењем просечне вредности рангова, утврђено је постојање разлике у одговорима учитеља из градске средине (454.28), док нешто нижа вредност евидентриана је код учитеља из сеоске средине (394.41). На основу приказаних резултата може се закључити да су учитељи из градске средине у већој мери упознати са корелацијско-интеграцијским системом, за разлику од учитеља из сеоске средине.

График 4. Упознатост са начинима и принципима примене корелацијско-интеграцијског методичког система - разлике у односу на године раднога стажа



Добијена вредност једносмерне анализе варијансе ( $F=974$ ;  $p=.378$ ) указује на постојање незнатних разлика у одговорима учитеља у односу на године раднога стажа (График 4). У циљу потврђивања добијених незнатних разлика у одговорима учитеља, примењен је Крушкар-Валисов тест ( $H=2.24$ ;  $p=.326$ ) и мерење средње вредности рангова. Највиши просечан скор рангова уочен је код учитеља који имају преко 16 година стажа (441.81), потом код учитеља који имају од 6 до 15 година стажа (438.69), док је најнижи ранг уочен код учитеља који имају најмање година стажа (416.64). На основу добијених мерења може се закључити да су учитељи који имају више од 16 година стажа, у односу на остале две групе, у већој мери упознати са начелима и принципима примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави.

Када је реч о начину стицања знања о корелацијско-интеграцијском систему, у целини посматрано, као најдоминатнији одговор анкетираних учитеља, без обзира на средину у којој раде, јесте да су знање о корелацијско-интеграцијском систему стекли кроз искуство у раду ( $AS=1.47$ ), потом разменом са колегама ( $AS=1.34$ ), током студија ( $AS=1.33$ ), док је најнижа вредност уочена у оквиру тврдње да су знање стекли на семинарима ( $AS=1.27$ ). На основу наведених средњих вредности може се закључити да су одговори учитеља у великој мери уједначени. Приликом анализе одговора у односу на средину у којој раде није уочена разлика у одговорима, односно мерења указују на подударност одговора испитаника (фи-корелација: .171, Кендал-тау: .142), без обзира да ли раде у



градској или сеоској школи. Применом ANOVE ( $F=.558$ ;  $p=.572$ ) и теста хомогености утврђено је да не постоје значајније разлике у одговорима учитеља у зависности од година раднога стажа. Ипак, применом Крушал-Валисовог теста ( $H=1.04$ ;  $p=.594$ ) и мерења средњих вредности рангова, уочене су одређене разлике у одговорима анкетираних учитеља. У Табели 3 могуће је уочити да је највиша просечна вредност ранга присутна код групе анкетираних учитеља који имају преко 16 година раднога стажа.

Табела 5. Начин стицања знања анкетираних учитеља о корелацијско-интеграцијском систему-просечна вредност рангова

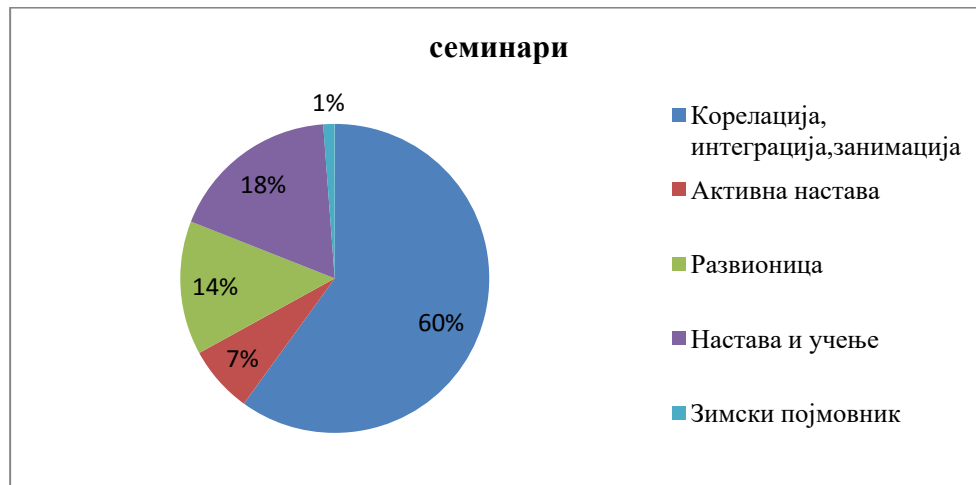
Године раднога стажа:	N	Просечна вредност ранга
од 0 до 5 година раднога стажа	306	438.17
од 6 до 15 година раднога стажа	380	422.24
преко 16 година раднога стажа	176	439.90
Total	862	

На основу до сада изнетих статистичких параметара може се закључити да корелацијско-интеграцијски систем најбоље познају учитељи који имају преко 16 година радног стажа, те да су знање о овом методичком систему учитељи углавном стекли на основу искуства. Међутим, истраживање показује да приближан скор постиже и група анкетираних учитеља који имају од 0 до 5 година раднога стажа, а знање о корелацијско-интеграцијском систему ова група учитеља углавном је стекла на студијама. Овај податак могуће је тумачити кроз претпоставку да се последњих година у студијским програмима иницијалног образовања учитеља више пажње посвећује изучавању садржаја који се односе на практичну примену корелацијско-интеграцијског методичког система.

Када је реч о дескриптивној статистичкој анализи питања о *стручном усавршавању учитеља кроз семинаре о корелацијско-интеграцијском систему*, утврђено је да добијене вредности не одступају од укупног скорa средњих вредности ( $AS=1.65$ ;  $Sd=0.48$ ). Обзиром на то да је у оквиру питања о начину стицања знања о корелацијско-интеграцијском систему понуђена могућност да

учитељи наведу да ли је похађање неког семинара био извор знања о овом систему, у даљој анализи примењен је Нек Марин тест који је потврдио веродостојност одговора. Наиме, утврђено је да већина учитеља који су истакли да су знање о корелацијско-интеграцијском систему стекли на семинарима, уједно су приликом навођења конкретног назива семинара, означили управо оне семинаре који су разматрали проблематику овог дидактичко-методичког система. Сходно добијеним налазима, на Графику 5 приказана је процентуална расподела добијених одговора везаних за похађање семинара о корелацијско-интеграцијском систему.

График 5. Похађање семинара о корелацијско-интеграцијском систему



На графику 5 могуће је уочити да је већина учитеља стекла знање о овом методичком систему путем похађања семинара *Корелација, интеграција, занимација*, док су остали навођени семинари заступљени у мањем обиму. Семинар *Корелација, интеграција и занимација* је током истраживања о могућностима примене корелацијско-интеграцијског система био акредитован (школска 2013/2014). Овај семинар су учитељи означили као изразито значајан из неколико разлога: *стечено знање са семинара о корелацији и интеграцији применљиво је у пракси; семинару предходе корисне радионице за практичан рад у одељењу; теорија није у првом плану као на осталим семинарима; овај семинар је пружио инспирацију, мотивацију и олакшао организацију наставног процеса*. Интересантно је да су учитељи који су похађали семинар *Корелација, интеграција и занимација*,

уједно наводили и неке своје утиске и запажања о овом семинару, док код осталих семинара учитељи нису наводили, нити разлог због чега су одабрали одређени семинар, нити неко запажање о тим семинарима.

На основу представљених података могуће је закључити да је стручно усавршавање учитеља у домену корелацијско-интеграцијског система недовољно, што је могуће тумачити чињеницом о присутности изузетно малог броја семинара за школску 2015/2016 годину који се баве овом тематиком. Наиме, у *Каталогу стручног усавршавања 2015/2016* постоји само један семинар који третира проблематику корелацијско-интеграцијског система - *Интегративна настава у амбијенталним одељењима*. Међутим, треба нагласити и чињеницу да су у *Каталогу стручног усавршавања 2015/2016* понуђени семинари који на индиректан начин доприносе расветљавању корелацијско-интеграцијског система: *Од игре до уметности - драмски метод у настави*; *Школска библиотека – место сарадње наставника и ученика 2*; *Форум театар у учионици* (доступно на: <http://katalog2015.zuov.rs/Program2015.aspx?katbroj=894&godina=2014/2015>).

Једно од питања у Упитнику односило се на захтеве корелацијско-интеграцијског система приликом реализације наставних садржаја. Анкетирани учитељи сматрају да реализација корелацијско-интеграцијског система захтева:

- *добру и квалитетну наставну припрему* (AS=1.15; Sd=0,41);
- *повезивање садржаја у оквиру више наставних предмета* (AS=1.13; Sd=0,36);
- *добру организацију наставног процеса* (AS 1.33; Sd=0,53).

У целини поматрано, издвојене најниже средње вредности не одступају у значајној мери од просека (AS=1.72), али анкетирани учитељи их преципирају у мањој мери од осталих понуђених тврдњи. У циљу уочавања разлике у одговорима анкетираних учитеља примењена су параметријска и непараметријска мерења.

Када је реч о тврдњи да *примена корелацијско-интеграцијског система захтева тематско планирање*, применом t-test за независне узорке ( $t=3,52$ ;  $df=860$ ;  $p=.001$ ) утврђено је постојање разлика у одговорима анкетираних учитеља у односу на средину у којој раде, јер учитељи из градске средине постижу нижу средњу вредност (1.32), у односу на учитеље градске средине (1.46). Добијена разлика

потврђена је и мерењем Ман-Витнијевог теста ( $U=79198.000$ ;  $p=.004$ ), и просечна вредност рангова указује на постојање разлика између учитеља градске (415.81) и сеоске средине (457.04). Применом једнофакторске анализе варијансе ( $F=5.10$ ;  $p=.006$ ) утврђено је постојање разлика у одговорима учитеља у односу на године раднога стажа. У циљу сагледавања разлика у добијеним одговорима везаним за тврдњу да корелацијско-интеграцијски систем захтева тематско планирање примењено је мерење Такијевог теста и Такијевог коефицијента (Табела бр. 6).

*Табела 6. Реализација наставних садржаја применом корелацијско-интеграцијског система захтева тематско планирање- вредност Такијевог теста и Такијевог коефицијента*

Тест	Године раднога стажа	N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
Tukey HSD	од 0 до 5 година	306	1.3137	
	преко 16 година	176	1.3580	1.3580
	од 6 до 15 година	380		1.4500
	Sig.		.648	.155
Tukey B	од 0 до 5 година	306	1.3137	
	преко 16 година	176	1.3580	1.3580
	од 6 до 15 година	380		1.4500

Добијене вредности које су приказане у Табели бр. 6 указују да групе анкетираних учитеља нису уједначене и да је грешка Типа I могућа. Резултати показују да је вредност алфа теста висока за прву и трећу групу анкетираних учитеља (.648), док је разлика између треће и друге групе незнатна (.155). Даља статистичка анализа била је усмерена на мерење непараметријског Крушкар-Валисовог теста ( $H=9.07$ ;  $p=.011$ ) како би се проверила једнакост медијана варијабле године раднога стажа између анкетираних учитеља, а мерењем просечне вредности рангова утврђено је да учитељи од 6 до 15 година остварују највиши скор (454.80), потом учитељи који имају преко 16 година (420.89), док је најнижи скор уочен код групе учитеља који имају од 0 до 5 година (408.67) раднога стажа. Добијени резултати у складу су са становиштем о значају практичног искуства у тематском планирању које подразумева успостављење интердисциплинарних веза, те адекватно познавање Наставног плана и програма (Walsh, 1997).

У оквиру тврдње да *примена корелацијско-интеграцијски система захтева тимски рад*, добијена вредност разлика аритметичких средина за једнаке варијансе (-.15374) указује да разлика иде у корист учитеља из сеоске средине, и ова разлика је статистички значајна ( $t = -3.56$ ;  $df = 860$ ;  $p = .000$ ). На основу добијених разлика аритметичких средина могуће је констатовати да постоји разлика у одговорима испитаника зависно од средине у којој раде, јер су учитељи који раде у градској средини, у односу на учитеље који раде у сеоској средини, изразили нижи ниво сагласности са тврдњом да корелацијско-интеграцијски систем захтева тимски рад. Резултати униваријантне анализе варијансе ( $F = 6.88$ ;  $p = .001$ ) показују да постоје разлике и када су у питању године раднога стажа. Као додатна анализа примењен је Шифеов тест који потврђује постојање разлика између група учитеља (Табела 7).

Табела 7. Реализација наставних садржаја применом корелацијско-интеграцијског система захтева тимски рад- резултати мерења Шифеовог теста

Dependent Variable: timski / Scheffe						
(I) god.rad.st	(J) god.rad.st	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
од 0 до 5 год	од 6 до 15 год	-.16464*	.04734	.002	-.2807	-.0486
	преко 16 год	-.02403	.05830	.919	-.1670	.1189
од 6 до 15 год	од 0 до 5 год	.16464*	.04734	.002	.0486	.2807
	преко 16 год	.14061*	.05619	.044	.0028	.2784
преко 16 год	од 0 до 5 год	.02403	.05830	.919	-.1189	.1670
	од 6 до 15 год	-.14061*	.05619	.044	-.2784	-.0028

Шифеов тест указао је да су одговори учитеља анализирани на основу година раднога стажа хомогени, али не на нивоу читавог узорка. Ова хомогеност постоји између друге и треће групе испитаника, односно између групе учитеља који имају од 6 до 15 година стажа и учитеља који имају преко 16 година стажа. У циљу поређења одговора анкетираних учитеља коришћена је непараметријска статистика мерења просечне вредности рангова. Највиши скор просечне вредности рангова регистрован је код друге групе (461.21) учитеља, односно учитеља који имају од 6 до 15 година стажа, потом код треће групе (431.47), односно учитеља који имају преко 16 година стажа, док је најнижи скор регистрован код учитеља из

прве групе (404.97), односно учитеља који имају од 0 до 5 година раднога стажа. Многи аутори (Buckley, 2000; Gray, Halbert, 1998; MacIver, 1990; Sandholtz, 2000; Stewart, 1996) указују на чињеницу да је корелацијско-интеграцијски система захтеван за примену у настави и да намеће потребу за тематским планирањем и тимским радом. Добијени резултати у спроведеном истраживању потврђују овакво становиште, те евидентно указују да је став испитаника према овим захтевима условљен годинама раднога стажа, односно да учитељи који имају преко 5 година стажа у већој мери препознају значај наведених захтева.

На основу добијених одговора на тврдњу да *реализација наставног садржаја по моделу корелацијско-интеграцијског система захтева добру и квалитетну наставну припрему*, уочено је да се став испитаника по овом питању разликује између учитеља из градске и сеоске средине ( $t = -2,68$ ;  $df = 591,2$ ;  $p = .008$ ). Овај налаз потврђује и вредност непараметријског Ман-Витнијев теста ( $U = 81207,500$ ;  $p = .002$ ), а средње вредности рангова показују да учитељи из сеоске средине постижу виши скор (450.92), у односу на учитеље из градске средине (419.57). Добијене вредности упућују на чињеницу да учитељи из сеоске средине у већој мери изражавају слагање са тврдњом да реализација наставног садржаја по моделу корелацијско-интеграцијског система захтева добру и квалитетну наставну припрему. Анализирајући одговоре на ову тврдњу с обзиром на године стажа, резултати униваријантне анализе ( $F = 12,05$ ;  $sig. = .000$ ) показују да постоје разлике између анкетираних група испитаника. Мерењем средњих вредности сваке групе појединачно уочено је да највиши скор постиже друга група учитеља, односно учитељи који имају од 6 до 15 година ( $AS = 1,21$ ), потом трећа група, односно учитељи који имају преко 16 година стажа ( $AS = 1,19$ ), док је најнижи скор уочен код прве групе ( $AS = 1,06$ ), односно учитеља који имају од 0 до 5 година стажа.

У оквиру тврдњи да *корелацијско-интеграцијски систем захтева високу стручност и свестраност учитеља* ( $R = .068$ ;  $V\text{-кофицијент} = .059$ ), *добру организацију наставног процеса* ( $R = .054$ ;  $V\text{-кофицијент} = .049$ ), *унутарпредметну и међупредметну корелацију* ( $R = .057$ ;  $V\text{-кофицијент} = .076$ ), линерна повезаност одговора анкетираних учитеља и критеријума средине показује да нема статистички значајне разлике у одговорима учитеља зависно од тога да ли раде у

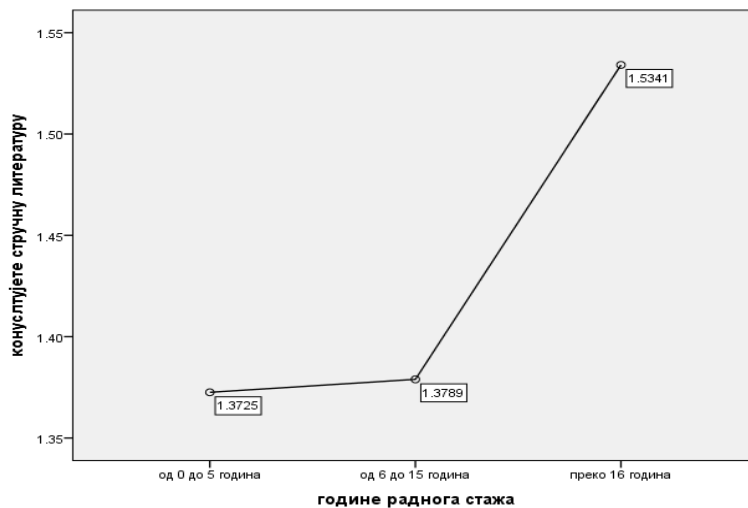
градској или сеоској средини. У циљу уочавања разлика одговора када је у питању критеријум године раднога стажа, примењено је мерење ета-корелације, односно континуирана варијабла, године стажа (ета-коэффициент=.072) и анализирани тврдње (ета-коэффициент=.063) указују да је присутан равномеран утицај једне на другу варијаблу. Добијени налази иду у прилог становишта о важности квалитетног и континуираног методичког образовања. Наиме, у оквиру методичких предмета учитељи упознају основна теоријска полазишта корелацијско-интеграцијског система, односно стичу сазнање да овај дидактичко-методички систем представља повезивање наставних садржаја унутар једнога предмета или повезивање више предмета (Илић, 2000; Петровачки, Штасни, 2010).

Једно од питања односило се испитивање мишљења испитаника о томе да ли је *приликом планирања наставне јединице по моделу корелацијско-интеграцијског система потребно је успоставити сарадњу са колегама* (учитељи, предметни наставници, педагог). Добијене вредности t-теста ( $t=-3,04$ ;  $df=679,7$ ;  $p=.016$ ) указују на постојање разлика у одговорима учитеља у односу на средину у којој реализују васпитно-образовни рад. Наиме, утврђено је да учитељи из сеоске средине постижу виши скор (2.13), у односу на учитеље из градске средине (1.98). То значи да учитељи из сеоске средине у већој мери препознају значај сарадничких односа, односно да ова група учитеља у већој мери, у односу на учитеље из градских школа, сматра да приликом планирања наставног садржаја заснованог на корелацијско-интеграцијском систему треба консултовати своје колеге. Разлог овакве дистрибуције одговора могуће је повезати са чињеницом да су сеоске школе често истурена одељења централних школа, те да је у њима запослено свега неколико учитеља, што доприноси њиховом позитивнијем ставу о значају успостављања сарадње и усмерености на заједничко планирање наставних часова.

У оквиру тврдње да је *приликом планирања наставне јединице засноване на корелацијско-интеграцијском систему потребно консултовати стручну литературу*, мерењем t-теста утврђено је постојање разлике у одговорима с обзиром на критеријум средине у којој учитељи раде ( $t=5,09$ ;  $df=860$ ;  $p=.001$ ). Добијена вредност Ман-Витнијевог теста ( $U= 73731.000$ ;  $p=.001$ ) указује да се дистрибуција одговора учитеља разликује у односу на средину, односно просечна вредност

рангова виша је код учитеља из градске средине (457.43), за разлику од учитеља из сеоске средине (389.29). Када је реч о ставу испитаника према значају консултовања стручне литературе зависно од година радног стажа, применом једносмерне анализе варијансе (ANOVA) утврђено је постојање статистичке значајности разлика у одговорима испитаника ( $F=4.29$ ;  $sig.=.014$ ), а применом Шифеовог теста утврђена је хомогеност између прве и друге групе учитеља, односно учитеља од 0 до 5 година стажа и учитеља од 6 до 15 година стажа. Услед могућности појављивања грешке Типа I, ради поређења података из све три групе учитеља примењено је и непараметријско мерење Крушкар-Валисовог теста, а добијена вредност овога статистичког теста је потврдила постојање разлика у одговорима учитеља зависно од година радног стажа ( $H=12.78$ ;  $p=.002$ ). На Графику 6 приказане су средње вредности дистрибуције одговора анкетираних учитеља у односу на године стажа.

*График 6. Консултовање стручне литературе приликом планирања наставних јединица по моделу корелацијско-интеграцијског система - разлике у односу на године радног стажа*



Највиши просечан скор рангова регистрован је у оквиру групе учитеља који имају преко 16 година стажа (479.52), нешто нижи у оквиру групе учитеља који имају од 6 до 15 година стажа (424.72), док је најнижи скор постигла прва група учитеља, односно учитељи од 0 до 5 година стажа (412.30).



На основу добијених одговора на тврдњу да је *примена корелацијског-интеграцијског система захтева тражење и уважавање савета стручњака из одређене области* (нпр. музејског педагога, историчара уметности и сл.), уочено је да учитељи до 15 година радног стажа, у већој мери у односу на учитеље који имају више од 16 година радног стажа, препознају значај успостављања овог вида сарадничких односа. Добијени налази Крушкал-Валисовог теста ( $H= 4.80$ ;  $p=.091$ ) упућују на чињеницу да постоје незнатне статистичке разлике у одговорима анкетираних учитеља у односу на године раднога стажа. Применом Шифеовог теста утврђено је постојање хомогености између прве и друге групе учитеља, односно учитеља који имају од 0 до 5 година стажа и учитеља који имају од 6 до 15 година стажа, али евидентно је постојање разлике у одговорима испитаника из треће групе, у односу на испитанике из прве две групе. У спроведеном исраживању је утврђено да са годинама раднога стажа опада интересовање учитеља да приликом планирања траже савете стручњака из одређене области. Добијене вредности t-теста ( $t=-3,17$ ;  $df=693,5$ ;  $p=.06$ ) указују на постојање разлика у одговорима учитеља у односу на средину у којој реализују васпитно-образовни рад. Такође, утврђено је да учитељи из сеоске средине постижу нешто виши скор (2.23), у односу на учитеље из градске средине (2.05). То значи да учитељи из сеоске средине у већој мери перципирају да примена корелацијског-интеграцијског система захтева тражење и уважавање савета стручњака из одређене области (нпр. музејског педагога, историчара уметности и сл.), у односу на учитеље из градских школа.

\*\*\*

Након статистичке анализе и интерпретације резултата истраживања који су се односили на ниво знања и информисаности учитеља ( $N=862$ ) о корелацијско-интеграцијском систему може се закључити да је *делимично потврђена постављена хипотеза којом се претпоставља да су учитељи у малој мери упознати са принципима и захтевима корелацијско-интеграцијског методичког система*. Овакав закључак изведен је на основу анализе одговора на појединачна питања која су се односила на овај сегмент истраживања, али је делимично

потврђивање постављене хипотезе могуће поткрепити и кроз процентуалну расподелу добијених одговора посматрану на нивоу укупног скорa, а која показује да 47,1% испитаних учитеља процењује да јесу упознати са принципима и начелима примене корелацијско-интеграцијског система, док 50,6% испитаних учитеља процењује да су делимично упознати са овим дидактичко-методичким системом.

Такође, резултати су показали да *постоји статистичка значајност разлика у одговорима испитаника с обзиром на мерене социо-демографске варијабле*. Када је реч о варијабли која се односи на средину у којој испитаници раде, добијене вредности фи-корелације (0,13), анализирани на одговорима у оквиру прве целине упитника, упућују да је повезаност одговора учитеља из сеоске и градске средине умерена, што је један од показатеља делимичне статистичке значајности разлика у одговорима. Генерално посматрано, учитељи из градске средине су у већој мери упознати са принципима и захтевима примене корелацијско-интеграцијског система, док учитељи из сеоске средине у већој мери препознају значај тематског планирања и тимског рада у примени корелацијско-интеграцијског методичког система. Код варијабле која се односи на године радног стажа, утврђено је да учитељи који имају преко 16 година стажа постижу највиши скор код тврдњи да примена корелацијско-интеграцијског система захтева високу стручност учитеља, али захтева и добру организацију наставног процеса. Међутим, иако ова група учитеља у највећој мери прихвата тврдњу о значају консултовања стручне литературе, с друге стране, они у најмањој мери препознају значај консултовања са одређеним стручњаком по питању недоумица везаних за корелацијско-интеграцијски систем.

На основу презентованих налаза стиче се утисак да, поред иницијалног образовања, ниво знања учитеља о корелацијско-интеграцијском методичком систему у великој мери је надограђен кроз процес стручног усавршавања, али и кроз практично искуство рада у настави. То значи да прва карика у стицању знања о корелацијско-интеграцијском систему јесте иницијално образовање, а након тога стручно усавршавање и примена научног кроз практичан рад у настави. Овакав закључак у складу је са становиштем да примена корелацијско-интеграцијског

система захтева учитеља чије се образовање фокусира на успостављање веза између теорије и праксе (Beane, 1991; Drake, 1991; Jacobs, 1989; Petrie, 1992; Scriven, 1994; Fogarty, 1991), те да учитељи не могу реализовати наставни садржај заснован на корелацијско-интеграцијском систему уколико немају довољно методичких знања да наставне садржаје презентују на практичан начин (Alexander et al., 1992; Jarvis, 2009), и уколико везе између наставних садржаја успостављају површно и парцијално (Harrell, 2010). У том смислу, овај дидактичко-методички систем намеће потребу да учитељ креира међудисциплинарне везе у циљу стицања практичног знања ученика (Fink, 2003).

## 8.2. Примена корелацијско-интеграцијског система у разредној настави

Фокус друге целине питања у упитнику био је усмерен на испитивање могућности и начина примене корелацијско-интеграцијског система у наставном процесу. У релевантној дидактичко-методичкој литератури, многи аутори (Domeyer et al., 2012; Дробњак, 2007; Зуковић, Гајић, 2012; Илић, 2002; Лаловић, 2010; Marshall, 2005; Мркаљ, 2010; Пертовачки, Штасни, 2010; Спремић, 2008; Трбојевић, Шпановић, 2013) презентују методичке моделе и описују методичке могућности за практичну примену корелацијско-интеграцијског система. Након прегледа владајућих ставова поменутих аутора појавила се потреба да се сагледа реално стање у погледу примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави. У том циљу извршена је дескриптивна анализа одговора у оквиру друге целине упитника, а у табели 8 представљени су укупни скорови, без укључивања социо-демографских варијабли.

Табела 8. Укупан скор одговора учитеља у оквиру друге целине упитника

N	AS	Sd	S	K
862	1.98	0.65	0,11	-0,45

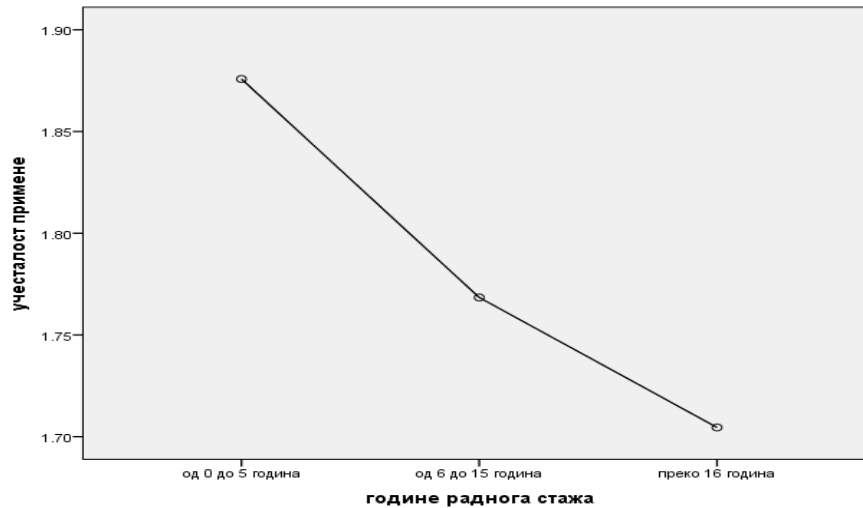
На основу параметара приказаних у Табели бр. 8 могуће је закључити да анализирани одговори у великој мери одступају од нормалне дистрибуције.

Добијена вредност симетрије ( $S= 0,11$ ) указује на позитивну асиметрију расподеле одговора, односно, реч је о приближно симетричној дистрибуцији одговора, док вредност заобљености ( $K= -0,45$ ) указује на платикуртичну дистрибуцију. Управо вредност заобљености указује на постојање дисперзије података и смањену хомогеност дистрибуције. Средња вредност анализираних одговора у оквиру друге целине упитника ( $AS=1,98$ ) указује на чињеницу да учитељи делимично примењују корелацијско-интеграцијски систем у наставном процесу. Детаљнија интерпретација добијених резултата извршена је путем анализе свакога питања и тврдње у оквиру друге целине упитника. Овакав приступ омогућио је релевантнију процену о томе да ли и на који начин учитељи примењују корелацијско-интеграцијски систем, као и о томе који је доминантан наставни предмет у оквиру кога се примењују захтеви корелације и интеграције у наставном процесу.

Када је реч о *учесталости примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави*, добијене вредности ( $AS=1.79$ ;  $Sd=0,61$ ;  $Sk=0,14$ ;  $K=-0,48$ ) указују на умерену асиметрију платокуричне дистрибуције података. Процентуална расподела добијених одговора показује да 30,9% учитеља често примењује корелацијско-интеграцијски систем, 10,2% учитеља никада не примењује овај систем, док 58,9% испитаника се изјаснило да ретко примењује овај дидактичко-методички систем. Како би се испитала разлика у одговорима анкетираних учитеља у односу на средину у којој раде, примењен је *t-test* за независне узорке, а добијени резултати ( $t= -1.13$ ;  $df=694.44$ ;  $p=.273$ ) показују да нема статистички значајне разлике у одговорима учитеља зависно од тога да ли раде у градској или сеоској средини. Међутим, мерењем једнофакторске анализе варијансе (*ANOVA*) утврђено је да постоје статистички значајне разлике у одговорима анкетираних учитеља у односу на године раднога стажа ( $F=5.07$ ;  $p=.006$ ). Као додатна анализа при једносмерној анализи варијанси примењена је и *Post hoc* анализа и Шифеов тест који указује на ниво значајности разлика међу групама. Утврђено је да не постоји значајна разлика у одговорима између учитеља који имају од 6 до 15 година стажа и групе учитеља који имају преко 16 година стажа. С друге стране, утврђено да постоји статистички значајна разлика у одговорима између учитеља који имају до 5 година раднога стажа и учитеља који имају више од 16 година стажа. На Графику 7

представљена је учесталост примене корелацијско-интеграцијског система у односу на године радног стажа анкетираних учитеља.

График 7. Учесталост примене корелацијско-интеграцијског система зависно од година радног стажа учитеља



Како би се потврдило постојање разлика у односу на групе, извршено је мерење непараметријског Крушкар-Валисовог теста. Вредност добијеног теста ( $N=11.079$ ;  $df=2$ ;  $p=.004$ ) показује да постоје разлике међу групама анкетираних учитеља у односу на године радног стажа. На основу добијене вредности Пирсоновог коефицијента корелације ( $r=-.107$ ) може се закључити да учесталост примене корелацијско-интеграцијског система опада са повећањем година радног стажа. Неки од учитеља наводили су и разлоге ретког коришћења корелацијско-интеграцијског система у настави, на пример: *Са 20 година радног стажа, не желим да експериментирам, настојим да одржим наставу како би ученици били описмењени; Са 19 година радног стажа осећам умор и сматрам да не треба да радим онако како би радиле млађе колегице...* На основу изнетих статистичких параметара и коментара учитеља стиче се утисак да амбиције, које су присутне на почетку рада, са годинама опадају, те да корелацијско-интеграцијски систем највише користе млађи учитељи, иако, за разлику од својих старијих колега, имају мање искуства у практичном раду.

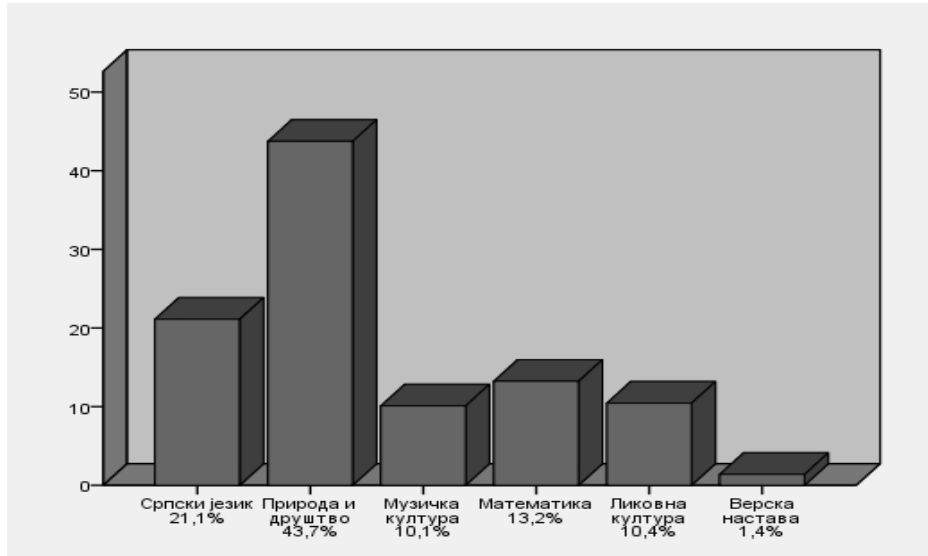
У оквиру питања којим се настојало утврдити да ли су учитељи реализовали интегративни тематски дан, добијена је негативна вредност заобљености дистрибуције што је јасан показатељ повећане дисперзије података ( $AS=2,26$ ;  $Sd=0,73$ ;  $S=-0,45$ ;  $K=-1,03$ ). Значајно је истаћи да 43,2% анкетираних учитеља никада није реализовало интегративни тематски дан, за разлику од 17,1% учитеља који су се изјаснили да често реализују овакав вид наставе. Мерењем t-testa за независне узорке ( $t=2.56$ ;  $df=661.05$ ;  $p=.682$ ) потврђено је да не постоји статистичка значајност разлика у одговорима учитеља према категорији градска и сеоска средина. Када је у питању анализа одговора учитеља у односу на године раднога стажа, резултати једнофакорске анализе варијанси ( $F=15.57$ ;  $p=.001$ ) указују на постојање разлика између анкетираних група. Детаљнија анализа Post hoc Шифеовог теста указује на хомогеност између прве и друге групе учитеља, односно учитеља који имају до 5 година раднога стажа и учитеља који имају од 6 до 15 година раднога стажа. Мерењем средњих вредности највиши скор измерен је у оквиру групе која има више од 16 година раднога стажа ( $AS=2.43$ ), док су ове вредности у остале две групе ниже. Како би се утврдио утицај варијабли на одговоре, извршено је мерење ета-корелације, у оквиру које су добије вредности (ета године раднога стажа = 0.21; и ета интегративни дан = 0.18) које указују да постоји релативно мали утицај година раднога стажа на одговор анкетраних учитеља. Такође, вредност Пирсоновог коефицијента ( $r=.182$ ) поврђује да је реч о слабој повезаности одговора анкетираних учитеља у односу на године стажа. Међутим, иако учитељи који имају преко 16 година стажа у мањој мери примењују корелацијско-интеграцијски систем, ова група чешће организује интегративно тематски дан. Као допуна статистичкој анализи приказани су одговори на питање отвореног типа, у оквиру кога су учитељи наводили централну тему коју су реализовали током интегративног тематског дана:

- Тема: *Воде нашег краја*; у оквиру ове теме извршена је међупредметна корелација, односно повезани су садржаји: Српски језик, Свет око нас, Музичка култура, Ликовна култура.
- Тема: *Јесен*; повезани су наставни садржаји: Српски језик, Чуvari природе, Музичка култура, Ликовна култура.

- Тема: *Писмо*; повезани су наставни садржаји: Српски језик, Музичка култура, Ликовна култура, Грађанско васпитања.
- Тема: *Бука*; повезани су наставни садржаји: Српски језик, Математика, Ликовна и Музичка култура, Природа и друштво.
- Тема: *Пролеће*; повезани су наставни садржаји: Српски језик, Природа и друштво; Ликовна култура.
- Тема: *Мере и мерења*; повезани су наставни садржаји: Српски језик, Музичка култура, Математика, Чувари природе, Грађанско васпитања.
- Тема: *Породица*; повезани су наставни садржаји: Природа и друштво, Ликовна култура, Математика.
- Тема: *Биљке моје околине*; повезани су наставни садржаји: Српски језик, Свет око нас, Ликовна култура, Музичка култура.
- Тема: *Зима*; повезани су наставни садржаји: Српски језик, Природа и друштво, Музичка култура, Ликовна култура.
- Тема: *Прошлост мога краја*; повезани су наставни садржаји: Српски језик, Природа и друштво, Музичка култура, Ликовна култура; Народна традиција.
- Тема: *Станишта и животне заједнице*; повезани су наставни садржаји: Природа и друштво, Музичка култура, Ликовна култура.
- Тема: *Раскрсница*; повезани су наставни садржаји: Природа и друштво, Музичка култура, Ликовна култура, Српски језик, Грађанско васпитање.

У наведеним темама које су учитељи реализовали у оквиру интегративно тематског дана најдоминатнија је повезаност са уметничким предметима, а ни једном није наведена повезаност теме са наставним садржајем Верске наставе и Физичког васпитања. Међутим, наведене теме у основи припадају наставном предмету Природи и друштво, односно Свет око нас.

График 8. Укупан скор избора наставног предмета у оквиру кога се постиже највиши степен корелације и интеграције



Поред чињенице да је интегративни дан центриран око наставног садржаја Природе и друштва, учитељи овај наставни предмет истичу као предмет у оквиру кога се може постићи највиши степен корелације и интеграције. На Графику бр. 8 уочава се да је највећа фреквенца присутна код одговора да се највиши степен корелације и интеграције постиже у наставном предмету Природа и друштво, потом Српски језик, Математика, Ликовна и Музичка култура. Вредности дескриптивне статистичке анализе ( $AS=2,79$ ;  $Sd=1,25$ ;  $S=0,23$ ;  $K=-0,43$ ) указују на позитивну асиметрију, односно приближно симетричну дистрибуцију података, док вредност заобљености указује на смањену хомогеност података. Добијени резултати t-теста за независне узорке ( $t=-2,10$ ;  $df=619,54$ ;  $p=.079$ ) показују да не постоји статистичка значајност разлика у одговорима анкетираних учитеља у односу на средину у којој раде. Међутим, применом једнофакторске анализе варијанси утврђено је постојање разлика у одговорима анкетираних учитеља у односу на године раднога стажа ( $F=3,02$ ;  $p=.049$ ). Добијене вредности аритметичких средина указују да у је оквиру прве групе анкетираних учитеља који имају од 0 до 5 година раднога стажа присутна највиша вредност ( $AS=2,93$ ), нешто нижа вредност присутна је код учитеља који имају више од 16 година раднога стажа ( $AS=2,76$ ), док је најнижа вредност присутна у групи учитеља који имају од 6 до 15 година раднога стажа ( $AS=2,70$ ). Применом Шифеовог теста уочено је



постојање хомогености, између друге и треће групе узорка, то јест, између учитеља који имају од 6 до 15 година раднога стажа и учитеља који имају више од 16 година раднога стажа. Осим тога, Шифеов тест указује да не постоји гаранција да се грешка Типа I неће појавити, те из тог разлога примењена је непараметријска обрада података. Разлика одговора поврђена је и непараметријским Крушкал-Валисовим тестом, где су мерењем просечне вредности рангова утврђене следеће вредности:

- учитељи од 0 до 5 година раднога стажа (458.56);
- учитељи од 6 до 15 година (414.03);
- учитељи са више од 16 година раднога стажа (422.16).

С обзиром на добијене приближне средње вредности рангова измерена је вредност ета-корелације. Вредност ета-коэффициента корелације, односно ниво утицаја варијабле године раднога стажа на одговоре учитеља представљена је у Табели 9, а добијена вредност указује на релативно равномеран утицај година раднога стажа на одабир предмета у оквиру којег се, према мишљењу испитаних учитеља, постиже највиши степен корелације и интеграције у наставном процесу.

*Табела 9. Вредности ета корелације у односу на предмет у оквиру кога се постиже највиши степен корелације и интеграције*

Ета-корелација	Вредност
- године раднога стажа	.110
- предмет	.084

Многи аутори (Domeyer et al., 2012; Thornburg, 2009; Levitan, 1991; Venville et al., 2002) у својим радовима анализирају у којем се наставном предмету постиже највиши степен корелације и интеграције. Истраживања поменутих аутора су потврдила да највиши степен корелације и интеграције постиже се у Науци (енг. Science), а потом у језику и књижевности. Овај податак је у складу са налазима добијеним у нашем истраживању, јер је утврђено да учитељи сматрају да је највиши степен корелације и интеграције могуће остварити кроз наставне садржаје Природе и друштва.

Полазећи од чињенице да многи методичари (Илић, 2000; Маринковић, 2000; Петровачки, Штасни, 2006; Росандић, 1986) истичу неограничене могућности примене корелацијско-интеграцијског система у оквиру наставног подручја књижевности, као и од чињенице да је тематика корелацијско-интеграцијског система најдоминантније заступљена у оквиру наставе Методике матерњег језика и књижевности која се изучава на Учитељским факултетима, испитаницима је понуђено да изнесу своје мишљење о примени овога система у оквиру наставе Матерњег језика. Показало се да је навећи број испитаника сагласан са тврдњом *да је настава књижевности изузетно погодна за примену корелацијско-интеграцијског система* ( $AS=1,39$ ;  $Sd= .49$ ). Нешто нижи скорови добијени су у оквиру делимичног слагања ( $AS=1,37$ ;  $Sd=.484$ ) и неслагања ( $AS=1,38$ ;  $Sd=.487$ ) са понуђеном тврдњом. Даљим мерењем је утврђено да постоје разлике у одговорима учитеља у односу на средину у којој раде ( $\chi^2 = 0,343$ ;  $df= 2$ ;  $p = .843$ ; Крамеров  $V= 0,20$ ;  $LR=0,342$ ;  $p=.843$ ). Сходно томе, рачунањем фи-корелације (0.20) добијена је ниска вредност која упућује на неподударање одговора учитеља у односу на средину, односно добијена вредност указује на слабу корелацију. Ипак, примењена мерења указују да учитељи у градској средини изражавају виши степен слагања, односно сматрају да је настава књижевности изузетно погодна за примену корелацијско-интеграцијског система. Добијена вредност једнофакторске анализе варијанси ( $F=5.22$ ;  $p=.006$ ) указује на постојање разлике између анкетираних учитеља у односу на године раднога стажа. Post hoc анализа и примена Шифеовог теста, указују на хомогеност између прве (од 0 до 5 год. рад. ст.) и друге групе анкетираних учитеља (од 6 до 15 год. рад. ст.). Даљом анализом и применом Такијевог теста потврђена је хомогеност између првог и другог скупа података, односно непостојање разлика у одговорима учитеља који имају од 0 до 5 година стажа и учитеља који имају од 6 до 15 година стажа. Међутим, мерењем Такијевог б-кофицијента добијене су вредности које указују на разлику између прве и треће групе (.550), док разлика између прве и друге групе учитеља није уочена ( $\alpha=1$ ). Као додатна анализа примењен је Крушкар-Валисов тест, који потврђује постојање разлика између анкетираних учитеља у односу на године раднога стажа. Наиме, анализом рангова утврђено је да највиши скор постиже група учитеља која има до 5

година раднога стажа (455.88), док су преостале две групе постигле нижи скор рангова. Ипак, у целини посматано, учитељи сматрају да је настава књижевности погодна за примену корелацијско-интеграцијског система, а када је у питању категорија године стажа, учитељи почетници изразили су већи степен слагања са овим питањем, за разлику од старијих колега. Заправо, мерењем је утврђено да са повећањем година стажа учитељи сматрају да настава књижевности није у великој мери погодна за примену корелацијско-интеграцијског система. Имајући у виду раније изнете налазе, могуће је констатовати да учитељи сматрају да је наставни предмет Природа и друштво погоднији за примену корелацијско-интеграцијског система у односу на наставу књижевности.

Учитељи су износили своје мишљење и када је у питању *повезивање наставе књижевности и других наставних предмета*. У циљу доношења јаснијих закључака када је реч о повезивању наставе књижевности са другим предметима, анализирана је свака ставка посебно.

Наставу књижевности учитељи повезују са наставом граматике ( $AS=1,33$ ;  $Sd=.531$ ;  $S=1.25$ ;  $K=.559$ ), односно, утврђено је да 68,9% анкетираних учитеља наставни садржај књижевности повезује са наставом граматике, док овај вид унутарпредметне корелације не примењује свега 2,1% учитеља. Подударност података мерена Пирсоновим коефицијентом корелације ( $r=.016$ ) указује на слабу повезаност одговора анкетираних учитеља, док мерењем фи-корелације добијена вредност ( $.016$ ) указује на незнатно постојање разлике између учитеља из сеоске и градске средине. Анализом  $\chi^2$  утврђено је непостојање статистичке значајности разлика у одговорима. На основу изнетих података може се закључити да учитељи повезују наставу граматике и књижевности без обзира на средину у којој реализују васпитно-образовни рад. Такође, применом једнофакторске анализе варијансе није утврђено постојање разлике у одговорима учитеља у односу на године раднога стажа. Добијена вредност F-testa није статистички значајна ( $F=2.43$ ;  $p=.089$ ), а сходно добијеном нивоу значајности примењен је Бонферијев тест разлика, који је указао на незнатне разлике између група анкетираних учитеља. На основу добијених параметара може се закључити да примена унутарпредметне корелације у настави књижевности није условљена годинама раднога стажа.

Наставу књижевности учитељи повезују и са Ликовном културом ( $AS=1,20$ ;  $Sd= .440$ ;  $S=2.04$ ;  $K=3.427$ ), а добијена вредност коефицијента заобљености указује да је реч о лептокуричној дистрибуцији, односно изражено је груписање резултата око аритметичке средине. Сходно томе, утврђено да 81,4% учитеља повезује наставу књижевности са Ликовном културом, док је незнатан број учитеља (1,6%) који су означили да не повезују наставу књижевности са наставним садржајем Ликовног. Применом t-test за независне узорке уочено је да нема статистички значајних разлика у одговорима учитеља у односу на средину у којој раде ( $t=.191$ ;  $df=674.01$ ;  $sig.=.847$ ), што значи да постоји хомогеност између одговора учитеља из градске и сеоске средине. Добијена вредност једнофакторске анализе варијанси ( $F=4.99$ ;  $p=.007$ ) указује на постојање разлике између група анкетираних учитеља у односу на године раднога стажа. Мерењем средњих вредности регистрован је највиши скор код учитеља који имају од 0 до 5 година раднога стажа ( $AS=1.25$ ), док су вредности у друге две групе незнатно ниже.

Табела 10. Корелација наставе књижевности и наставе Ликовне културе - разлике у одговорима учитеља с обзиром на године раднога стажа

	(I) god.rad.st	(J) god.rad.st	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Scheffe	од 0 до 5 година	од 6 до 15 година	.06017	.03366	.203	-.0224	.1427
		преко 16 година	.12990*	.04146	.008	.0282	.2316
	од 6 до 15 година	од 0 до 5 година	-.06017	.03366	.203	-.1427	.0224
		преко 16 година	.06974	.03996	.219	-.0282	.1677
	преко 16 година	од 0 до 5 година	-.12990*	.04146	.008	-.2316	-.0282
		од 6 до 15 година	-.06974	.03996	.219	-.1677	.0282
Bonferroni	od 0 do 5 година	од 6 до 15 година	.06017	.03366	.223	-.0206	.1409
		преко 16 година	.12990*	.04146	.005	.0305	.2293
	od 6 do 15 година	од 0 до 5 година	-.06017	.03366	.223	-.1409	.0206
		преко 16 година	.06974	.03996	.244	-.0261	.1656
	преко 16 година	од 0 до 5 година	-.12990*	.04146	.005	-.2293	-.0305
		од 6 до 15 година	-.06974	.03996	.244	-.1656	.0261

У циљу сагледавања разлика између група анкетираних учитеља у односу на године раднога стажа примењен је Бонферонијев тест разлика између група и

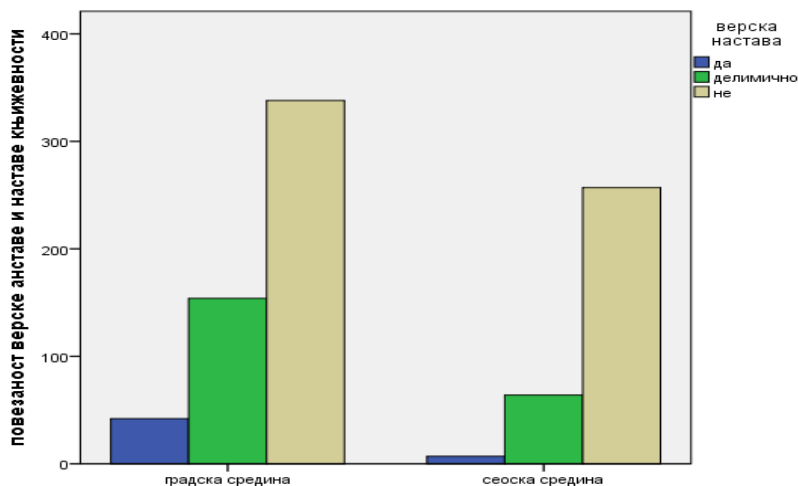
Шифеов тест који би указао на хомогеност између група. Приказани резултати Бонферијевог теста разлика указују на постојање разлике између првог и трећег скупа података, односно између учитеља који имају од 0 до 5 година и учитеља који имају преко 16 година стажа. Шифеов тест хомогености указује да не постоји разлика у одговорима између прве и друге групе анкетираних учитеља, односно учитеља од 0 до 5 година стажа и учитеља који имају од 6 до 15 година стажа. Наведени статистички параметри указују на могућност постојања грешке Типа I, те је примењен Крушкар-Валисов непараметријски тест рангова. Добијена вредност Крушкар-Валисовог теста ( $H=12.51$ ;  $p=.002$ ) и мерење просечне вредности рангова указују да најнижу вредност постижу учитеља који имају више од 16 година стажа (396.68), потом учитељи који имају од 6 до 15 година стажа (430.45), док је највиша просечна вредност измерена код учитеља који имају од 0 до 5 година стажа (452.83). На основу добијених резултата могуће је закључити да учитељи са мање година раднога стажа већу пажњу и значај поклањају илустрацијама, цртњу и сликању мотива некога књижевнога дела, док учитељи са већим бројем година раднога стажа у мањој мери сматрају битним повезивање текста и слике.

Настава књижевности се повезује са Музичком културом ( $AS=1,96$ ;  $Sd=.780$ ;  $S= 0.63$ ;  $K=-1.353$ ), а добијени негативни коефицијент заобљености указује на дисперзију података. Утврђено је да 32,3% испитаника повезује ове садржаје, 39,1% учитеља делимично повезује, док 28,7% испитаника не повезује наставне садржаје књижевности и Музичке културе. Даљим анализама ( $\chi^2 = 2,09$ ;  $df= 2$ ;  $p=.351$ ; Крамеров  $V= 0,42$ ;  $LR=2,12$ ;  $p=.346$ ;) утврђена је статистичка значајност разлика у одговорима анкетираних учитеља у односу на средину. На основу мерења добијених просечних средњих вредности, може се закључити да учитељи у градској средини у већој мери повезују наставу Музичке културе са наставом књижевности ( $AS=1,98$ ) док је та вредност нешто нижа код учитеља из сеоске средине ( $AS=1,91$ ). Када је у питању варијабла године раднога стажа, добијена вредност F-теста, указује да не постоји значајнија разлика између група анкетираних учитеља. У циљу утврђивања разлика у одговорима анкетираних учитеља извршено је мерење просечних вредности рангова, у оквиру којих је утврђено да учитељи од 0 до 5 година раднога стажа постижу најнижи скор

(419.78), нешто виши скор постижу учитељи од 6 до 15 година (434.30), док највиши скор остварују учитељи који имају више од 16 година раднога стажа (445.83). На основу изнетих параметара може се закључити да учитељи који имају више од 16 година раднога стажа у већој мери повезују садржаје Музичке културе и наставе књижевности.

Када је реч о повезивању наставе књижевности и Верске наставе ( $AS=2,63$ ;  $Sd= .588$ ;  $Sk=-1.369$ ;  $K=.838$ ), добијена вредност асиметрије указује да су подаци негативно асиметрични, а вредности Кендал-тау корелације (.172) и фи-корелације (.185) указује на изузетену подударност одговора анкетираних учитеља. Даљим мерењем је утврђено да 5,7% испитаника повезује наставу књижевности са садржајима Верске наставе, 25,3% испитаника повремено повезује поменуте наставне садржаје, док већина анкетираних (69%) не повезује ове наставне садржаје. Применом t-test за независне узорке ( $t= - 5.02$ ;  $df= 860$ ;  $p=.001$ ) утврђено је постојање статистичке значајности разлика у одговорима учитеља, зависно од средине у којој раде. На Графику 9 представљена је фреквенца одговора анкетираних учитеља из сеоске и градске средине, у погледу повезивања наставе књижевности и Верске наставе.

График 9. Корелација наставе књижевности и Верске наставе - разлике у одговорима учитеља с обзиром на средину



На Графику 9 може се уочити да већина учитеља не примењује садржаје верске наставе приликом анализе књижевних дела. Анализом је утврђено да је у погледу повезивања садржаје наставе књижевности са садржајима верске наставе

нижи скор средњих вредности уочен код учитеља из градске средине ( $AS=2.55$ ), док виши скор уочен код учитеља из сеоске средине ( $AS=2.76$ ).

Резултати ANOVE ( $F=2.90$ ;  $p=.055$ ) указују на делимично постојање разлика у одговорима учитеља, с обзиром на године раднога стажа. Применом Шифеовог теста утврђено је да су све три групе анкетираних учитеља хомогене по питању повезивања наставног садржаја књижевности и Верске наставе. Мерењем средњих вредности добијени су следећи подаци:

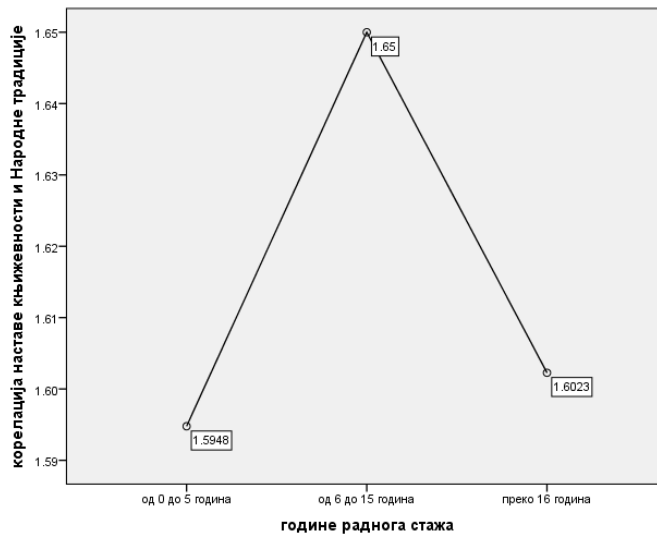
- учитељи који имају од 0 до 5 година раднога стажа (2.56)
- учитељи који имају од 6 до 15 година раднога стажа (2.66)
- учитељи који имају више од 16 година раднога стажа (2.67).

На основу представљених вредности може се закључити да учитељи са мање година раднога стажа у мањем обиму повезују наставне садржаје Верске наставе и наставе књижевности. Такође, резултати показују да са порастом година стажа учитеља расте интересовање за успостављење корелације између књижевности и наставних садржаја Верске наставе.

Резултати који се односе на ниво повезивања наставе књижевности и Народне традиције, у укупном скору, без анализе социо-демографских варјабли, указују на умерену асиметрију платокуртичне дистрибуције података ( $AS=1.62$ ;  $Sd=.679$ ;  $S=.639$ ;  $K=-.693$ ), односно непостојање разлика у одговорима анкетираних учитеља. Значајно је истаћи да већина анкетираних учитеља (49,2%) истиче да повезују наставу књижевности са наставним садржајем Народне традиције. Анализа разлика у одговорима испитаника с обзиром на средину у којој раде ( $\chi^2 = 7,83$ ;  $df= 2$ ;  $sig. =.020$ ; Крамеров  $V= 0,081$ ;  $LR=7,82$ ;  $sig. =.019$ ) указује на делимичну разлику у одговорима између учитеља из сеоске и градске средине. Мерење непараметријског Ман-Витнијевог теста и мерење просечне вредности рангова показало је да учитељи из градске средине постижу виши скор (437.05), за разлику од учитеља из сеоске средине (422.06). На основу приказаних резултата може се закључити да учитељи из градске средине у већој мери повезују наставу књижевности са наставним садржајима Народне традиције. Међутим, с обзиром да учитељи у сеоској средини у већој мери примењују корелацију наставе књижевности са наставним садржајем Верске наставе, могуће је да наставне

садржаје Народне традиције логично повезују са наставом књижевности. Када су у питању категорија године радног стажа, добијени налаз једнофакторске анализе варијанси указује на постојање разлика између анкетираних група учитеља ( $F=.641$ ;  $p=.527$ ). Шифеов тест указује да не постоји разлика у одговорима између првог и трећег скупа података, односно не постоји разлика у одговорима између учитеља почетника и учитеља који имају преко 16 година стажа. На Графику 10 приказана је кривуља дистрибуције одговора учитеља са просечним средњим вредностима у односу на категорију године стажа.

*График 10. Корелација наставе књижевности и Народне традиције – разлике у одговорима учитеља с обзиром на године радног стажа*



Може се закључити да учитељи који имају од 0 до 5 година стажа и учитељи који имају преко 16 година стажа постижу приближну средњу вредност ( $AS=1.60$ ), док је средња вредност израженија код групе учитеља који имају од 6 до 15 година стажа ( $AS=1.65$ ). Овај налаз могуће је повезати са претходно изнетим налазом о томе да учитељи који имају преко 16 година стажа у већем обиму повезују Верску наставу са наставом књижевности, те да, сходно томе, ова група учитеља сматра логичним и повезивање наставе књижевности и Народне традиције.

Када је реч о повезивању наставе књижевности и Грађанског васпитања, добијени резултати ( $AS=2,01$ ;  $Sd=.796$ ;  $Sk=-.002$ ;  $K=-1.408$ ) указују на негативан коефицијент заобљености, што указује на делимичну дисперзију одговора. Утврђено је да већина анкетираних учитеља (37, 2%) повремено повезује наставни



садржај књижевности са наставним садржајем Грађанског васпитања. Резултати t-теста за независне узорке ( $t=-.74$ ;  $df=860$  ;  $p=.083$ ) указују да не постоје статистички значајне разлике у одговорима учитеља зависно од средине у којој раде. Међутим, даља мерења параметријске фи-корелације (.098) и непараметријске Кендал-тау корелације (.056) указују на умерену подударност одговора анкетираних учитеља у односу на средину у којој раде. Подударност је најизраженија у оквиру друге категорије одговора, односно одговора да учитељи ретко повезују садржаје књижевности са наставним садржајима Грађанског васпитања, без обзира на школску средину у којој реализују наставу. Даљим мерењем утврђено је постојање разлика између група испитаника, зависно од година раднога стажа ( $F=17.96$ ;  $p=.000$ ). У Табели бр. 11 представљени су резултати Шифовог теста хомогености између група анкетираних учитеља у односу на године раднога стажа.

*Табела 11. Корелација наставе књижевности и Грађанског васпитања – разлике у одговорима учитеља с обзиром на године раднога стажа*

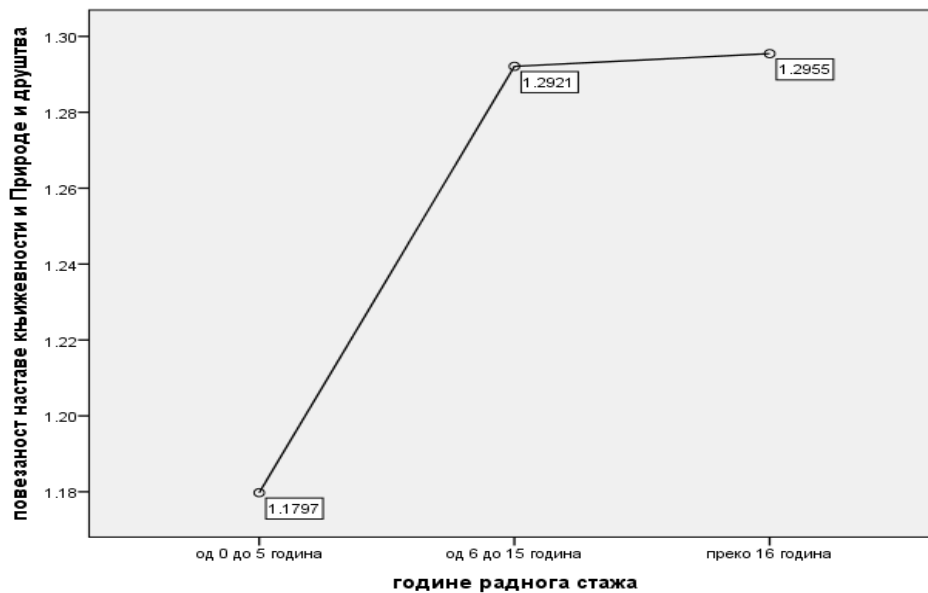
Dependent Variable: Грађанско васпитање /Scheffe						
(I) god.rad.st	(J) god.rad.st	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
од 0 до 5 година	од 6 до 15 година	-.32294*	.05972	.000	-.4694	-.1765
	преко 16 godina	-.34878*	.07355	.000	-.5291	-.1684
од 6 до 15 година	од 0 до 5 година	.32294*	.05972	.000	.1765	.4694
	преко 16 godina	-.02584	.07089	.936	-.1997	.1480
преко 16 година	од 0 до 5 година	.34878*	.07355	.000	.1684	.5291
	од 6 до 15 година	.02584	.07089	.936	-.1480	.1997

У Табели 11 може да се уочи разлика између прве и друге групе учитеља, односно постојање разлике између учитеља који имају од 0 до 5 година раднога стажа и учитеља који имају од 6 до 15 година раднога стажа. Такође, Шифеов тест регистровао је разлику између прве и треће групе, односно између учитеља који имају од 0 до 5 година раднога стажа и оних учитеља који имају више од 16 година раднога стажа. Висок степен хомогености одговора утврђен је између друге и треће групе, односно учитељи који имају од 6 до 15 година и они који имају више од 16 година раднога стажа. На основу изнетих налаза може се закључити да учитељи са мање година раднога стажа у мањем обиму повезују наставне садржаје Грађанског

васпитања са наставом књижевности, односно да са повећањем година стажа учитељи у већем обиму примењују ову могућност корелирања.

Резултати који се односе на питање о повезивању наставе књижевности са наставним садржајима Природе и друштва у укупном налазу ( $AS=1,25$ ;  $Sd=.581$ ;  $Sk=2.178$ ;  $K=3.417$ ) указују на позитивну, односно, изразиту симетрију података, лептокуртичне дистрибуције. Другим речима добијени налаз указује на изразиту хомогеност одговора анкетираних учитеља, а 82,1% учитеља се изјаснило да повезује наставу књижевности са наставним садржајем Природе и друштва. Мерењем  $\chi^2$  теста и t-теста за независне узорке уочено је да не постоји статистичка значајност разлика у одговорима учитеља зависно од средине у којој раде. Мерењем једнофакторске анализе варијанси утврђено је постојање разлика у одговорима учитеља у односу на године раднога стажа ( $F=3.78$ ;  $p=.023$ ). Post hoc анализом потврђено је постојање разлика у групама анкетираних учитеља, односно утврђено је да постоје разлике између прве и друге, као и између прве и треће групе учитеља. На Графику 11 представљена је дистрибуција средњих вредности добијених одговора, с обзиром на године стажа учитеља.

График 11. Корелација наставе књижевности и Природе и друштва - разлике у одговорима учитеља с обзиром на године радног стажа



На основу добијених резултата може се закључити да учитељи са мање година раднога стажа у мањем обиму повезују наставу књижевности са наставним

садржајима Природе и друштва. Интересовање учитеља за повезивање наставе књижевности и наставних садржаја Природе и друштва (Свет око нас) условљено је годинама стажа, односно са порастом година раднога стажа повећава се обим примене ове корелације. Објашњење добијених налаза могуће је тражити у чињеници да су учитељи са више година радног стажа имали и више прилике да кроз практичан рад уоче позитивне ефекте примене корелацијско-интеграцијског система кроз садржаје наведених предмета. Такође, добијени налази корелирају са раније изнетим налазима везаним за питање о томе у ком предмету је могуће постићи највећи степен корелације и интеграције, а који су показали да су, према мишљењу учитеља, садржаји Природе и друштва најпогоднији за примену корелације и интеграције.

Када је реч о повезивању наставе књижевности са Физичким васпитањем, добијени резултати ( $AS=2,14; Sd=.632; S=-.129; K=-.566$ ) указују на негативну асиметрију платокуртичне дистрибуције. Дисперзија података потврђена је даљим анализама, односно вредност t-test за независне узорке ( $t=-1.07; df=860; p=.006$ ) указује на постојање статистички значајне разлике између одговора учитеља из сеоске и градске средине. Применом Ман-Витнијевог теста ( $U=83780.00; p=.226$ ) утврђено је да су учитељи остварили значајно различите средње рангове. Код учитеља из градске средине присутна је нижа просечна вредност (424.39) у односу на учитеље из сеоске средине (443.07), што значи да учитељи из градске средине мање повезују књижевност и одређену физичку активност. Примена ANOVE је показала да постоји статистички значајна разлика у одговорима учитеља у односу на године раднога стажа ( $F=8.13; p=.000$ ). Шифеовим тестом установљена је хомогеност између прве и друге групе, односно да нема разлике у одговорима између учитеља који имају од 0 до 5 година раднога стажа и учитеља који имају од 6 до 15 година раднога стажа. Добијени налази указују на могућност постојања грешке Типа I, а даља анализа усмерена је на примену Крушкар-Валисовог непараметријског теста рангова. Мерењем просечне вредности рангова добијени су следећи налази:

- највиши скор присутан је код учитеља који имају од 6 до 15 година раднога стажа (448.32),

- нешто нижа вредност код учитеља који имају од 0 до 5 година стажа (443.70),
- најнижи скор измерен је код учитеља који имају више од 16 година стажа (373.98).

Очигледно је да повезивање наставе књижевности са Физичким васпитањем опада са годинама раднога стажа. Учитељи који имају преко 16 година стажа у мањем обиму примењују корелацију наставе књижевности и Физичког васпитања. Иако у анкетном упитнику није било питања којим би се објаснио однос учитеља према настави Физичког васпитања, у релеватној литератури (Baker, Wigfield, 1999; Махмутовић, 2011; Рогуљ, Ковачевић, 2011) се истиче да је наставне садржаје Физичког васпитања могуће применити у свим осталим школским предметима.

Када је реч о повезивању наставе књижевности са наставним садржајима Математике, резултати просечног скорa ( $AS=2,27$ ;  $Sd=.809$ ;  $S=-.533$ ;  $K=-1.276$ ) показују да већина учитеља (50,1%) не примењују могућност повезивања ових наставних садржаја. Мерењем t-testa за независне узорке утврђено је да не постоје разлике у одговорима учитеља из градске и сеоске средине. Међутим, добијена вредност F-теста ( $F=4.78$ ;  $p=.009$ ) указује на постојање разлика између одговора учитеља у односу на године раднога стажа, што је потврђено и мерењем Крушкар-Валисовим тестом и мерењем средњих вредности рангова. Просечна вредност рангова је највиша код учитеља који имају више од 16 година раднога стажа (478.69), нешто нижа код учитеља који имају од 0 до 5 година стажа (427.81), док је најнижа вредност уочена код учитеља који имају од 6 до 15 година стажа (412.62). Могуће је да учитељи сматрају да Математика није адекватан наставни предмет за повезивање, или просто учитељи не виде сврху повезивања Математике са осталим предметима, или је, пак, могуће да не знају на који начин да повежу садржаје Математике са осталим предметима. Такође, значајно је истаћи да су приликом навођења тема интегративно тематског дана, учитељи веома слабо наводили Математику као предмет са којим се повезује тема дана.

Једно од питања у овом делу Упитника односило се на *сагледавање присутности сарадње, односно примене тимског рада учитеља у настави заснованој по моделу корелацијско-интеграцијског система*. Већина анкетираних

учитеља (46, 5%) се изјаснила да повремено реализује наставни час по моделу корелацијско-интеграцијског система у сарадњи са другим учитељем. Анализом  $\chi^2$  теста, Likelihood ratio test (LR) и t-testa за независне узорке уочено је да, по питању тимског рада учитеља, не постоји разлика у одговорима учитеља у односу на средину у којој раде. У циљу добијања потпунијих резултата примењен је Ман-Витнијев тест ( $U=86191.500$ ;  $p=.674$ ) којим је утврђено постојање делимичне разлике између одговора учитеља према критеријуму средине. Учитељи из градске средине (434.09) постижу вишу просечну вредност рангова, у односу на учитеље из сеоске средине (427.28). Значајно је осврнути се на раније изнете резултате према којима учитељи из сеоске средине истичу да корелацијско-интегарцијски систем захтева тимски рад, те да приликом планирања наставног садржаја по моделу корелацијско-интеграцијског система траже савете и помоћ својих колега. Међутим, с друге стране, ова група учитеља у малој мери примењује могућност организовања заједничог часа са другим учитељем. Мерењем Пирсоновог коефицијента корелације ( $r= -.015$ ) уочена је негативна корелација, што значи да не постоји повезаност одговора учитеља из градске и сеоске средине. Када је реч о варијабли која се односи на године радног стажа добијене вредности ANOVE ( $F=4.05$ ;  $p=.018$ ) указују на постојање разлика између одговора анкетираних учитеља, што показују и просечне вредности добијених рангова:

- група учитеља који имају од 0 до 5 година раднога стажа (401.42)
- група учитеља који имају од 6 до 15 година раднога стажа (451.35)
- група учитеља који имају преко 16 година раднога стажа (440.93)

На основу изнетих просечних вредности рангова, могуће је приметити да учитељи који имају до 5 година раднога стажа у мањој мери, у односу на друге две групе испитаника, сарађују са другим учитељем приликом планирања и реализације наставе засноване на корелацијско-интеграцијском систему. Као могући разлог овакве дистрибуције одговора учитеља може бити недовољно знање о тимском раду које имају учитељи почетници. У сваком случају, на основу анализе може се закључити да постоји повезаност година стажа и реализације заједничких часова са другим учитељима, односно да са повећањем година стажа расте интересовање учитеља за примену овога модела у настави.

Када је реч о *реализацији заједничког часа са предметним наставником*, већина анкетираних учитеља (57, 9%) није користила овакав начин рада. Примењена Кендал-тау корелација указује на низак степен међуслагања одговора анкетираних учитеља (-.12), а добијене вредности t-testa ( $t=3.62$ ;  $df=860$ ;  $p=.000$ ) указују на постојање статистичке значајности разлика између одговора учитеља из сеоске и градске средине. Мерењем просечне вредности рангова уочено је да учитељи из градске средине постижу виши скор (451.23) у односу на учитеље из сеоске средине (399.37). Такође, утврђено је постојање статистички значајних разлика с обзиром на године раднога стажа ( $F=2.66$ ;  $p=.070$ ), а највиши скор забележен је код учитеља који имају више од 16 година стажа (463.27), док су преостале две групе постигле нижи скор средњих вредности рангова. У циљу потпунијег сагледавања одговора примењен је Нек Маринов тест, којим је потврђена веродостојност одговора, односно већина учитеља који имају преко 16 година стажа, а који траже помоћ и савет приликом планирања наставе по моделу корелацијско-интеграцијског система, уједно и реализују заједнички час са предметним наставником.

*Реализацију наставног часа по моделу корелацијско-интеграцијског система у сарадњи са школским библиотекарком*, већина анкетираних учитеља (59,7%) не користи у свом раду. Резултати t-testa за независне узорке ( $t=-2.17$ ;  $df=705.93$ ;  $p=.031$ ) показују да се одговори учитеља статистички значајно разликују зависно од средине у којој раде, те да овај облик сарадње мање користе учитељи киз сеоских школа. Добијени налази могу се објаснити претпоставком да су узорком обухваћене и неке школе у сеоској средини које немају школску библиотеку нити пак, запосленог школског библиотекара. Када је анализа извршена на основу година стажа учитеља, добијене вредности ANOVA ( $F=1.23$ ;  $p=.293$ ) указују на незнатно постојање разлика у добијеним одговорима. Такође, мерењем Шифеовог теста и Дунетијевог теста разлика између група није регистрована статистичка значајност у одговорима анкетираних учитеља. Ипак, пошто Шифеов тест није искључио могућност појављивања грешке Типа I, приступило се мерењу непараметријског Крушкар-Валисовог теста, у оквиру кога су уочене разлике у средњим вредностима рангова ( $H=2.09$ ;  $p=.351$ ). Највишу

просечну вредност рангова постигла је група учитеља који имају од 6 до 15 година стажа (441.59), док преостале две групе постижу незнатно нижу вредност (учитељи који имају од 0 до 6 година стажа - 416.80, и учитељи који имају више од 16 година раднога стажа - 435.27). На основу изнетих података могуће је констатовати да је сарадња учитеља и школског библиотекара условљена средином у којој учитељи раде, али и да године раднога стажа у значајној мери утичу на сарадничке односе.

Када је реч о *реализацији заједничког часа са вероучитељем*, утврђено је да већина учитеља (62,7%) не остварује овакав вид сарадње. Применом t-test за независне узорке утврђено је да постоје статистички значајне разлике у одговорима учитеља зависно од средине у којој раде ( $t=-.55$ ;  $df= 860$ ;  $p=.042$ ), те да учитељи који раде у градској средини, него учитељи који раде у сеоској средини, чешће сарађују са вероучитељем када је у питању заједнички час. Вредност етa-корелације (.097) указује на релативно мали утицај година радног стажа на одговоре учитеља. Ипак, резултати униваријантне анализе варијансе ( $F=4.07$ ;  $p=.017$ ) су потврдили постојање разлика у одговорима испитаника, а хомогеност одговора мерена је помоћу Шифеовог теста. У Табели бр. 12 приказане су статистички значајне разлике у одговорима анкетираних учитеља о сарадњи, односно реализовању заједничког часа са вероучитељем, зависно од година радног стажа.

Табела 12. Сарадња са вероучитељем - разлике у одговорима учитеља с обзиром на године радног стажа

Dependent Variable: veroucitelj / Scheffe						
(I) god.rad.st	(J) god.rad.st	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
од 0 до 5 година	од 6 до 15 година	-.03638	.05172	.781	-.1632	.0904
	преко 16 godina	.13737	.06371	.098	-.0188	.2936
од 6 до 15 година	од 0 до 5 година	.03638	.05172	.781	-.0904	.1632
	преко 16 godina	.17374*	.06140	.019	.0232	.3243
преко 16 година	од 0 до 5 година	-.13737	.06371	.098	-.2936	.0188
	од 6 до 15 година	-.17374*	.06140	.019	-.3243	-.0232

Највишу просечну вредност рангова постижу учитељи који имају од 6 до 15 година (450.06); нешто нижи скор уочен је код учитеља који имају од од 0 до 5 година стажа (434.98), док је најнижи скор измерен код учитеља са преко 16 година стажа (385.37). Значајно је истаћи да су раније изнети резултати показали да учитеља који имају од 6 до 15 година стажа постижу највиши скор и када је у питању повезивање наставе књижевности са наставним садржајима Верске наставе. На основу изнетих података могуће је констатовати да постоје разлике у одговорима испитаника с обзиром на средину у којој раде и године стажа, али и да највећа фреквенца добијених одговора указује да учитељи у веома малој мери реализују заједнички час са вероучитељем. Стиче се утисак да, иако је Верска настава присутна већ неко време у школи, учитељи у малој мери примењују принцип корелације са садржајима овога предмета.

У циљу добијања што је могуће исцрпнијих података о примени корелацијско-интеграцијског система у настави, учитељима је дата могућност да наведу конкретну наставну јединицу коју су реализовали у сарадњи са другим учитељем, наставником, вероучитељем или школским библиотекарком. Одређен број испитаника је дао одговор на ово питање и наводили су следеће:

- *Знамените личности нашег краја* - заједнички час учитеља и предметног наставника Историје;
- *Саобраћај* - заједнички час учитеља;
- *Обрада придева* - заједнички час учитеља и предметног наставника Српског језика;
- *Обрада песме "Птице се враћају"* - заједнички час учитеља и предметног наставника Физичког васпитања;
- *Стрип у настав* - заједнички час учитеља;
- *Народни обичаји* - заједнички час учитеља;
- *Иконе и прављење икона* - заједнички час учитеља и вероучитеља;
- *Свети сава* - заједнички час учитеља и предметног наставника Српског језика;
- *Биљке моје околине* - заједнички час учитеља и предметног наставника Биологије;



- *Часописи за децу* -заједнички час учитеља и школског библиотекара;
- *Први српски устанак* - заједнички час учитеља и предметног наставника Историје;
- *Поезија Јована Јовановића Змаја* - заједнички час учитеља и школског библиотекара;
- *Ускришњи час* - заједнички час учитеља, вероучитеља и наставника Енглеског језика;
- *Свитац, пиеничар и воденичар – Д. Ерић* - тимски час учитеља, вероучитеља и наставника Српског језика.

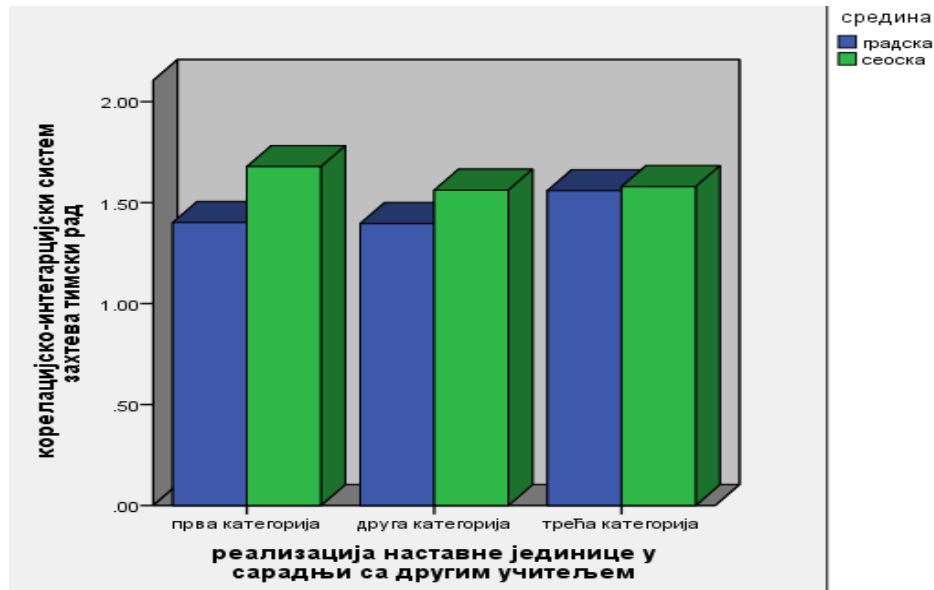
Један број испитаника је уместо навођења конкретне наставне јединице износио своје уопштене ставове и утиске о реализацији заједничких часова: *покушавам остварити сарадњу са млађим колегицима, али оне не слушају савете* (18 година раднога стажа, градска средина); *много часова заједнички реализујем са својом колегицом* (4 године стажа, градска средина); *заједнички часови су тежки за припремање, одузимају ми много времена и сматрам да је час квалитетнији када га реализујем самостално* (16 година стажа, сеоска средина); *заједничке часове избегавам јер ни ја не волим да посећујем часове својих колегицица* (10 година стажа, градска средина); *често реализујем заједничке часове са својом пријатељицом, наставницом Енглеског језика* (8 година стажа, градска средина).

Иако многи аутори (Buckley, 2000; Gray, Halbert, 1998; Зуковић, Гајић, 2012; Lieberman, Miller, 2000; Little, 2003; Minnett, 2003; Sandholtz, 2000; Stewart, 1996; Talbert, McLaughlin, 2002) истичу да настава заснована на корелацији и интеграцији намеће потребу сарадње између учитеља, као и сарадничке односе између учитеља и других актера васпитно-образовног рада, на основу изнетих статистичких мерења, али и коментара анкетираних учитеља, може се закључити да је тимски рад учитеља у малој мери заступљен приликом реализације наставних јединица заснованих на корелацијско-интеграцијском систему.

Да би се подробније испитало стање о примени тимског рада у настави извршена је упоредна анализа одговора на питање да ли реализација наставних садржаја применом корелацијско-интеграцијског система захтева тимски рад и

одговора на питање о реализацији часа по моделу корелацијско-интеграцијског методичког система у сарадњи са другим учитељем (График 12).

График 12. Упоредна анализа одговора о значају тимског рада и реализације наставне јединице у сарадњи са другим учитељем



У оквиру прве категорије одговора, односно слагања са тврдњама, код учитеља из сеоске средине уочен је највиши скор ( $AS=1.68$ ). Заправо, учитељи из сеоске средине у већој мери примењују тимски рад и организују реализацију заједничког часа са другим учитељем. У оквиру треће категорије, односно неслагање са тврдњама, резултати указују на једнакост добијених средњих вредности код ове две тврдње, зависно од средине. Код учитеља из градске средине уочен је незнатно нижи скор ( $AS=1.56$ ), док код учитеља из сеоске средине средња вредност је незнатно виша ( $AS=1.57$ ). Даљом анализом примењен је упарени t-test, а добијени налази ( $t\text{-test}=16.71; df= 861; p=.001$ ) указују да су разлике у добијеним одговорима статистички значајне. Можемо закључити да иако учитељи генерално показују позитиван став према тимском раду, приликом реализације наставне јединице засноване на корелацији и интеграцији сарадња између учитеља, односно заједнички час се врло ретко реализује.

Када је реч о укључивању родитеља у наставне и ваннаставне активности приликом реализације наставног садржаја заснованог на корелацијско-

*интеграцијском систему* добијене вредности ( $AS=2,35$ ;  $Sd=.715$ ;  $S=-.636$ ;  $K=-.832$ ) указује на делимично одступање од просечне вредности ( $AS=1.98$ ), а реч је о умерено негативној асиметрији, платокуртичне дистрибуције. Добијена средња вредност ( $AS=2,35$ ) и анализа фреквенци одговора указују да већина испитаника (49,4%) никада није реализовала час по моделу корелацијско-интеграцијског система који је подразумевао и укључивање родитеља у наставне и ваннаставне активности. Резултати t-test-а за независне узорке ( $t=-3.08$ ;  $df= 860$ ;  $p =.048$ ) указују на постојање разлика у одговорима анкетираних учитеља у односу на градску и сеоску средину. Анализом просечне вредности рангова уочена је незнатна разлика између одговора учитеља из градске средине (413.62) и учитеља из сеоске (460.62) средине, а примена Ман-Витнијевог теста ( $U =78023.00$ ;  $p=.003$ ) указује да не постоји једнакост медијана у одговорима учитеља. Даљом анализом одговора анкетираних учитеља у односу на године стажа, није уочена значајнија разлика ( $F=1.70$ ;  $p=.182$ ). Шифеовим тестом хомогености, потврђен је скори исти скор у све три групе анкетираних учитеља, односно може се закључити да не постоји битније одступање одговора учитеља у односу на године раднога стажа.

Да би се јасније сагледао однос учитеља према укључивању родитеља у наставне и ваннаставне активности, учитељи су у оквиру отвореног питања наводили примере успостављања сарадничких односа са родитељима приликом реализације наставног садржаја заснованог на корелацијско-интеграцијском систему:

- родитељи су учествовали и пројекту: *Зашто треба да читамо књиге?*;
- присуство и учешће родитеља приликом наставне обраде *Народни плесови, народна традиција и занати*;
- родитељ као гост на часу: *Упознајемо занимање полицајца*;
- родитељ као организатор: *Посета ватрогасној станици*;
- заједнички час са мајкама и бакама: *Упознавање са хекларским, штикачким и другим радиностима бака и мама*;
- пригодно предавање родитеља лекара на тему: *Болести зависности*;
- родитељи на радионици луткарства (израда лутки) коришћених за драматизацију текстова;

- родитељи на часу ликовног васпитања: *Декупаж техника*;
- родитељи на часу ликовног васпитања: израда маски за позориште сенки;
- родитељи на часу музичке културе: израда ритмичких инструмената приликом реализације адреналин дана у адреналин парку;
- предавање родитеља нутриционисте: *Ко се здраво храни*.

Наведени одговори учитеља указују да родитељи у малој мери заузимају активну улогу у реализацији наставне јединице засноване на корелацијско-интеграцијском систему, односно да се родитељи углавном активно укључују приликом представљања свог занимања, на часовима Света око нас и часа одељенског старешине у другом разреду.

Када је реч о ваннаставним активностима, анкетирани учитељи наводе следеће примере:

- заједничко дружење реализовано у току суботе, на тему: *Тате у школској клуби*, у оквиру које су очеви учили ученике да играју шах;
- родитељи као помоћници на полудневном излету у посети етно кући;
- у оквиру теме: Празници нам стижу, ученици су заједно са родитељима правили новогодишње украсе;
- посета Фестивалу науке са родитељима;
- планинарски маратони;
- новогодишњи продајни вашар;
- Дан отворених врата (приредба за родитеље, затим заједнички квиз где су помешане групе родитеља и ученика - проглашавање победника);
- Мама на дар - ликовна секција и креативна радионица (израда честитки - родитељи, израда поклона - ученици);
- прављење костима и сценографије за разне приредбе.

Из наведених примера може се закључити да се ваннаставне активности у које су укључени и родитељи углавном заснивају на ликовним радионицама или полудневним излетима. У целини посматрано, спроведено истраживање је указало да су родитељи најчешће ангажовани у раду школе кроз: прославе, приредбе, ваннаставне активности, организација екскурзија и излета, радионице. Слични налази добијени су и у другим истраживањима (Врањашевић, према: Нађ-Олајош,

2013) која су показала да су приредбе, организација екскурзија и радионице најчесталије категорије ваннаставних активности које се реализују у школама, а које укључују активну улогу родитеља. Од свих одговора анкетираних учитеља, један се посебно истиче када је у питању укључивање родитеља у наставне и ваннаставне активности: *Тренутно имам 21 годину раднога стажа и родитељи су увек били моји најбољи сарадници, увек су ми излазили у сусрет, пружали помоћ - од шивења костима, осликавања сценографије, доношења материјала, припреме за такмичења, пратња на такмичења, возња мене са ученицима... много, много часова су родитељи својим присуством, али и ангажовањем улетиали и учинили занимљивим мени и мојим ученицима.* Наведени одговор добро илуструје свесност учитеља о важности укључивања родитеља у живот школе на директан или индиректан начин.

Савремена технологија представља важну карику приликом реализације наставне јединице засноване на корелацијско-интеграцијском систему. Примена рачунара представља свакодневницу, те је логично да се рачунар у што већем обиму примењује и у наставном процесу. У том смислу, једно од питања у Упитнику односило се на то *да ли учитељи усмеравају ученике да трагају за додатном литературом на интернету.* Већина анкетираних учитеља (45,2%) је одговорила да често упућују ученике да користе рачунар, односно интернет у циљу додатног информисања ученика о одређеној теми. Међутим, важно је истаћи да 11,7% учитеља истиче да никада не упућује ученике да трага на интернету за додатном литературом. Анализа одговора зависно од средине у којој учитељи раде ( $\chi^2 = 12,35$ ;  $df = 2$ ;  $p = .002$ ; Крамеров  $V = 0,12$ ;  $LR = 12,43$ ;  $sig. = .003$ ) указује на постојање статистички значајних разлика у одговорима учитеља. Такође, вредност Кендал-тау корелације (0.104) потврђује да се одговори учитеља разликују у односу на средину. Даљом анализом добијена је вредност Ман-Витнеј теста ( $U = 77307.000$ ,  $p = 0.001$ ) која указује на разлику средњих вредности рангова постигнутих у овом питању. Конкретно, учитељи из градске средине постигли су средњу вредност рангова 462.81, док је тај скор нижи код учитеља који реализују наставу у сеоској средини (412.27). У целини посматрано, учитељи из градске средине у већој мери подстичу ученике да примењују интернет како би трагали за

додатном литературом. Добијени налази могу се оправдати техничким проблемима, јер у одређеним селима не постоји мрежа за повезивање на Интернет.

Ипак, истраживањем је утврђено да *учитељи примењују рачунар приликом реализације наставе засноване на корелацијско-интеграцијском систему*. Наиме, највећи проценат учитеља (58,9%) често примењује рачунар у настави. Мерењем  $\chi^2$  теста и t-testa за независне узорке утврђено је не постојање статистичке значајности разлика, односно да не постоји значајније одступање у одговорима између учитеља из градске и сеоске средине. Мерењем средњих вредности рангова уочена је незнатна разлика између учитеља, тј. просечан скор показује да учитељи у градској средини чешће примењују рачунар у наставном процесу (441.18), у односу на учитеље из сеоске средине (425.55). Анализирајући податке према категорији године стажа учитеља ( $F=.63$ ;  $p=.533$ ) уочене су незнатне разлике у одговорима, што показују и добијене средње вредности: учитељи од 0 до 5 година стажа -  $AS=1.59$ , учитељи од 6 до 15 година -  $AS=1.56$ , и учитељи преко 16 година стажа -  $AS=1.54$ . Може се закључити да примена рачунара у настави јесте условљена са годинама стажа, односно са повећањем година стажа опада интересовање учитеља за могућност примене рачунара у настави креираној на корелацијско-интеграцијском систему. Добијени налази могу објаснити да раније образовање учитеља није укључивало информатичко образовање, па они зато и мање користе рачунаре.

Када је реч о томе за коју сврху се примењују рачунар приликом реализације наставне јединице засноване на корелацијско-интеграцијском систему, учитељи наводе да рачунар користе за:

- креирање презентација - ово је најфреквентнији одговор учитеља, односно највећи број учитеља из градске и из сеоске средине примењује рачунар за израду презентација;
- за приказивање едукативних филмова;
- за организовање квиза (креирање квиза или користе доступне на Интернету);
- за емитовање музике, приказивање фотографија, проналажење текстове за вежбе и слично.

На основу наведених одговора може се уочити да учитељи углавном примењују рачунар за презентације. Ипак, један од учитеља наводи да: *презентација често уме да буду врло лош избор услед недостатка видео-бима, проблем је што цело одељење најчешће прати презентацију са учитељевог лаптопа*. На овај начин нормално је да дође до смањене рецепције текста, демотивације ученике и изостајања ефеката који би требала да има презентација. Приликом анализе одговора ни један од анкетираних учитеља није навео да рачунар користи у рачунарској учионици, што би подразумевало да ученици самостално или у групи обрађују одређени садржај.

Последње питање у оквиру целине која анализира могућности примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави у фокус интересовања ставља *могућности повезивања формалног и неформалног образовања*. Заправо, стручњаци (Armstrong, 2009; Bognar, 2004; Schneider, Jackson, 2000) истичу да идеалан модел приликом реализације корелацијско-интеграцијског система јесте прожимање наставних и ваннаставних активности, чиме се постиже јединствена логичка целина о теми која се анализира. Напуштањем концепта да се настава искључиво реализује у учионици, те прихватање концепта да се наставни садржај може презентовати и у парку, библиотеци, игралишту итд. (Петровачки, 2008), корелацијско-интеграцијски систем долази до свог пуног изражаја. Повезивање наставне јединице и посете одређеној институцији свакако учење чини занимљивијим, а знања која ученици стичу су трајнија и квалитетнија.

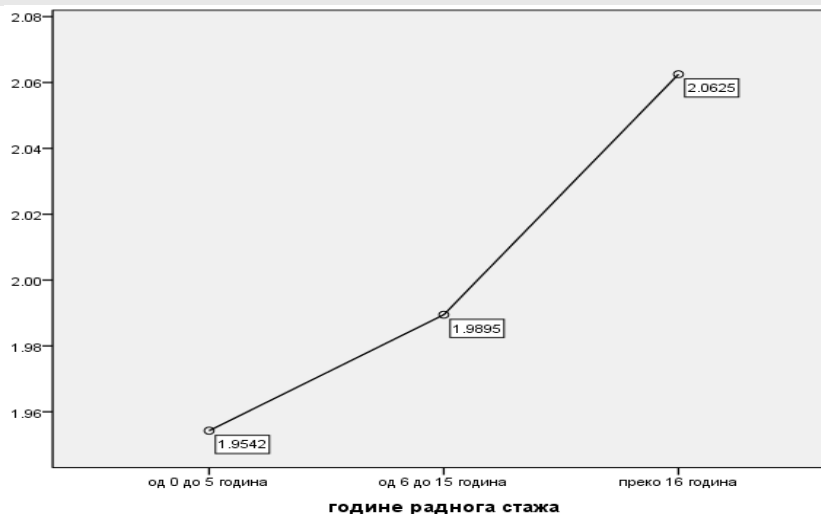
У складу са наведеним, вршено је испитивање о томе *да ли учитељи подстичу ученике да посете позоришну представу*. Добијене вредности дескриптивне анализе ( $AS=2,13$ ;  $Sd=.825$ ;  $S=-.236$ ;  $K=-1.494$ ) упућују на платокуртичну дистрибуцију података, односно повећану дисперзију одговора испитаника. Значајно је истаћи да већина анкетираних учитеља (41,1%) никада не подстиче ученике да посете позоришну представу. Мерењем t-test-а за независне узорке ( $t=-3.15$ ;  $df= 860$ ;  $p=.002$ ) уочена је разлика у одговорима учитеља према критеријуму средине у којој раде, што је потврђено и применом LR теста ( $LR =28.19$ ;  $p=.001$ ). Добијени налази упућују на чињеницу да учитељи у градској средини у већој мери ( $AS=2.24$ ), у односу на учитеље из сеоске средине ( $AS=2.06$ ),

примењују повезивање позоришне уметности са наставним садржајем. Такође, када је реч о критеријуму године раднога стажа, анализом униваријантне анализе варијанси је утврђено постојање делимичних разлика у одговорима анкетираних учитеља ( $F=.93$ ;  $p=.391$ ). Применом Крушкар-Валисовог непараметријског теста ( $H=18.75$ ;  $p=.000$ ) и мерењем средњих вредности рангова добијени су следећи налази: учитељи који имају од 0 до 5 година стажа постижу највиши скор (467.83); након тога учитељи који имају више од 16 година стажа (450.72), док најнижи скор постижу учитељи који имају од 6 до 15 година стажа (393.94). Може се закључити да препоруке учитеља да ученици посете одређену позоришну представу и при томе примене стечена знања у настави, опадају са годинама стажа.

Дескриптивна анализа одговора на питање *да ли учитељи подстичу ученике да погледају филм, како би садржај филма повезали са одређеним наставним садржајем*, указује на приближно асиметричну дистрибуцију података ( $AS=1.99$ ;  $Sd=.756$ ;  $S=.013$ ;  $K=-1.252$ ), што значи да значајан број учитеља (42,8%) понекад подстиче ученике на овај вид корелације. Добијена вредност t-test-а за независне узорке ( $t=3.48$ ;  $df=860$ ;  $p=.001$ ) и вредност Ман-Витнијевог теста ( $U=76099.000$ ;  $p=0.001$ ) указује на постојање статистичке разлике у одговорима учитеља из сеоске и градске средине. Учитељи из градске средине постигли су виши скор просечне вредности рангова (452.99) у односу на учитеље из сеоске средине (396.51). Резултати ANOVA ( $F=1.15$ ;  $p=.318$ ) указују на постојање разлика у одговорима учитеља у односу на године стажа (График 13).



График 13. Подстицање ученика да погледају филм – разлике у одговорима учитеља с обзиром на године радног стажа



Резултати који су приказани на Графику 13 показују да учитељи са више година радног стажа чешће препоручују својим ученицима да погледају одређени филм у циљу повезивања садржаја филма са наставним садржајем, док је најнижа средња вредност уочена је код учитеља почетника, што може бити последица раније изнетог налаза да ова група испитаника више подстиче ученике да користе компјутер.

Одговори на питање *да ли учитељи подстичу ученике да посете одређену изложбу* указују да већина анкетираних учитеља (43,5%) то чини понекад. Мерењем  $\chi^2$  теста и t-test-а за независне узорке није уочена статистичка значајност разлика у одговорима зависно од средине у којој испитаници раде. Овај податак потврдила је непараметријска анализа Ман-Витнијевог теста ( $U=85309.500$ ;  $p=.494$ ), а просечне вредности рангова показују да учитељи из сеоске средине постиже виши скор (438.34) у односу на учитеље из градске средине (427.26). Значи, учитељи из сеоске средине у већој мери подстичу ученике да посете одређене изложбе и интегришу сазнања у наставу. Применом ANOVA утврђена је разлика у одговорима испитаника зависно од година радног стажа ( $F= 2.59$ ;  $p=.075$ ), што је показала и примена непараметријског Крушкар-Валисовог теста ( $H=5.18$ ;  $p=.075$ ). Добијене просечне вредности рангова показују да највишу вредност рангова постижу учитељи који имају од 6 до 15 година стажа (451.81), потом

учитељи који имају од 0 до 5 година стажа (415.86), док најнижи скор постижу учитељи који имају преко 16 година стажа (414.84).

Када је реч о томе *да ли учитељи подстичу ученике да посете музеј*, дескриптивном статистиком је утврђено ( $AS=2,02$ ;  $SD=.812$ ;  $S=-.030$ ;  $K=-1.483$ ) да је реч о приближно симетричној дистрибуцији података, а даљим мерењем је утврђено да 34,1% учитеља понекад подстиче ученике да посете музеј. Разлика у одговорима анкетираних учитеља према критеријуму средине у којој раде уочена је приликом мерења Ман-Витнијевог теста ( $U=87192.000$ ;  $p=.909$ ). Наиме, утврђено је да су вредности просечних рангова код учитеља градске средине незнатно више (432.22) у односу на учитеље из сеоске средине (430.33). Анализа разлика у одговорима учитеља у односу на године стажа ( $F=.933$ ;  $p=.394$ ) указује на поприлично хомегену структуру у одговорима учитеља, што је потврђено и мерењем Шифеовог теста. Учитељи преко 16 година постижу највишу средњу вредност ( $AS=2.05$ ), учитељи од 0 до 5 година стажа ( $AS=2.04$ ), док најнижу средњу вредност уочавамо код учитеља који имају од 6 до 15 година стажа ( $AS=1.97$ ). Иако је чињеница да одређени садржаји у музеју могу у великој мери могу бити од помоћи у процесу учења, на основу добијених резултата стиче се утисак о недовољном интересовању учитеља да повежу посету музеја и обраду наставног садржаја, те да у веома малој мери препоручују ученицима да посете музеј и знања која ученици стекну примене у настави заснованој на корелацији и интеграцији.

Наредно питање у Упитнику се односило *да ли учитељи подстичу ученике да посете одређени догађај у градској библиотеци и сазнања користе у настави*. Показало се 38,3% учитеља редовно подстиче ученике да посете градску библиотеку. Анализом t-test-а за независне узорке ( $t=-2.21$ ;  $df=860$ ;  $p=.027$ ) уочена је статистичка разлика у одговорима анкетираних учитеља у односу на средину у којој раде, јер учитељи из градске средине постижу нижи скор ( $AS=1,83$ ) од учитеља из сеоске средине ( $AS=1,95$ ). Једнофакторском анализом варијанси ( $F=.235$ ;  $p=.790$ ) утврђено је непостојање разлике у одговорима учитеља у односу на године раднога стажа. Мерењем средњих вредности добијени су приближни налази, па тако учитељи који имају од 0 до 5 година стажа постижу највишу

средњу вредност ( $AS=1.89$ ), нешто нижа је присутна код учитељи од 6 до 15 година стажа ( $AS=1.85$ ), а учитељи који имају преко 16 година стажа постижу најнижу средњу вредност ( $AS=1.88$ ). На основу добијеног налаза може се закључити да учитељи, генерално посматрано, имају позитиван став према библиотеци и у великој мери подстичу ученике да посећују библиотеке.

Када је реч о томе *да ли учитељи одлазе заједно са ученицима у природу*, добијени резултати ( $AS= 1,49$ ;  $Sd=.603$ ;  $S=.792$ ;  $K=-.356$ ) указују на негативну асиметричну дистрибуцију, односно евидентно је да постоје разлике у одговорима учитеља. Даљим мерењем је утврђено да 56% анкетираних учитеља одлазе заједно са ученицима у природу и сазнања користе у настави. Анализом t-testa за независне узорке уочена је значајност разлика у одговорима анкетираних учитеља у односу на средину ( $t= 2.67$ ;  $df= 860$ ;  $p=.008$ ), што је потврдила и вредност Ман-Витнијевог теста ( $U=77566.000$ ;  $p=.001$ ). Добијене просечне вредности рангова указују да виши скор постижу учитељи у градској средини (450.26), док је скор нешто нижи код учитеља из сеоске средине (400.95). Даљим мерењем утврђено је постојање разлика у одговорима учитеља у односу на године раднога стажа ( $F= 4.75$ ;  $p=.009$ ). У циљу детаљнијег сагледавања разлика у одговорима примењен је Шифеов тест, чији резултати су приказани у Табели 13.

*Табела 13. Повезивање садржаја формалног и неформалног образовања организовањем одласка у природу - резултати Шиферовог теста*

(I) god.rad.st	(J) god.rad.st	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
од 0 до 5 година	од бдо 15 година	-.07750	.04615	.245	-.1907	.0356
	преко 16 година	.08835	.05684	.299	-.0510	.2277
од 6 до 15 година	од 0 до 5 година	.07750	.04615	.245	-.0356	.1907
	преко 16 година	.16585*	.05478	.010	.0315	.3002
преко 16 година	од 0 до 5 година	-.08835	.05684	.299	-.2277	.0510
	од 6 до 15 година	-.16585*	.05478	.010	-.3002	-.0315

С обзиром да Шифеов тест није искључио могућност појављивања грешке Типа I примењено је мерење непараметријског Крушкар-Валисовог теста и мерење средњих вредности рангова. Добијени подаци указују на чињеницу да је највиши

скор регистрован код учитеља који имају од 6 до 15 година стажа (453.94), нешто нижи скор постижу учитељи који имају од 0 до 5 година стажа (424.51), док најнижи скор постижу учитељи који имају преко 16 година раднога стажа (395.20). Изнети налази указују да овај вид повезивања наставних и ваннаставних активности у највећој мери користе учитељи до 15 година. У целини посматрано, резултати су показали да различите могућности повезивања формалног и неформалног образовања у највећој мери користе учитељи који имају од 6 до 15 година раднога стажа, што може бити последица њихових досашњих позитивних искустава у примени оваквог начина рада у циљу креирања наставног садржаја по моделу корелацијско-интеграцијског система. Такође, налаз да учитељи из градске средине у већој мери подстичу ученике да посете позориште, биоскоп, музеј и сл., може бити последица чињенице да поменутих институција нема у сеоској средини.

\*\*\*

На основу статистичке анализе и интерпретације презентованих резултата истраживања потврђена је хипотеза *да корелацијско-интеграцијски систем није у довољној мери заступљен у наставној пракси, тојест да учитељи недовољно користе потенцијале овога дидактичко-методичког система*. Слични резултати добијени су у истраживању које је реализовано на нашим просторима (Лукић-Радојчић, 2011), а које је показало да се корелацијско-интеграцијски систем недовољно примењује у наставном раду, што је тумачено као последица недостатка знања учитеља о овом методичком систему. У светлу наведеног, значајно истаћи и истраживање (Leung, 2006) које је показало да корелацијско-интеграцијски систем није у довољној мери заступљен у методичком образовању учитеља, те да је учитељима потребна додатна едукација и инструкције у сегменту вођења наставе креиране према захтевима овога дидактичко-методичког система.

Такође, добијени резултати су показали да постоје разлике у одговорима анкетираних учитеља у односу на мерене социо-демографске варијабле. Када је реч о међупредметној корелацији, утврђено је да учитељи, без обзира на средину у којој раде, у највећој мери повезују садржаје других предмета са наставним садржајима предмета Природа и друштво . Међутим, истраживањем је утврђена

разлика у одговорима када је у питању предмет у коме највише примењују унутарпредметну корелацију. Учитељи из градске средине означили су Математику као предмет у коме највише примењују принципе унутарпредметне корелације, док највећи проценат анкетираних учитеља из сеоске средине унутарпредметну корелацију постиже у настави Природе и друштва.

Када су у питању године раднога стажа, у спроведеном истраживању уочено је постојање разлика у добијеним одговорима анкетираних учитеља. Наиме, највиши просечни скор је присутан код учитеља који имају од 0 до 5 година стажа, док је најнижи просечни скор евидентиран код учитеља који имају преко 16 година стажа, што значи да са повећањем година раднога стажа опада интересовање учитеља за примену корелацијско-интеграцијског система. Такође, истраживање је потврдило и да учитељи који имају од 0 до 5 година стажа у већој мери примењују савремену технологију у настави, те у већој мери повезују наставне и ваннаставне активности, односно упућују ученике да посете одређене изложбе, позоришне представе, филмске пројекције.

### 8.3. Ефекти примене корелацијско-интеграцијског методичког система

Трећи део Упитника био је усмерен на испитивање запажања учитеља о ефектима примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави, о евентуалним недостацима овога дидактичко-методичког система, и о потешкоћама које могу бити препрека за његову ефикасну реализацију. У Табели 14 приказани су резултати дескриптивне анализе одговора о ефектима корелацијско-интеграцијског система, посматрано на нивоу читавог узорка и на нивоу скале у целини.

*Табела 14. Укупан скор добијених налаза*

N	AS	Sd	S	K
862	1.51	0.61	1.04	0.81

Резултати тестирања нормалности расподеле података указују на одређена одступања од нормалне дистрибуције. Процена учитеља креће се од минималне

вредности 1 до максималне 3, са изразитом симетријом слагања. Добијена средња вредност свих одговора, без обзира на социо-демографске варијабле, износи  $AS=1,51$ . У целини посматрано не постоји битнија разлика у добијеним средњим вредностима рачунатим за сваку тврдњу посебно. Ипак, у току анализе утврђено је да су тврдње са највишим средњим вредностима када је реч о позитивним ефектима корелацијско-интеграцијског система следеће: *позитивнија наставна клима* ( $AS=1.57$ ;  $Sd=.601$ ;  $S=1.28$ ;  $K=.602$ ); *присутан је трансфер знања код ученика* ( $AS=1.81$ ;  $Sd=.734$ ;  $S=.30$ ;  $K=-1.10$ ) и *присутна је кооперативност код ученика* ( $AS=1.94$ ;  $Sd=.778$ ;  $S=.09$ ;  $K=-1.34$ ). Тврдње код којих су добијене најниже средње вредности су следеће: *ученици сједињују податке у јединствену целину* ( $AS=1.25$ ;  $Sd=.527$ ;  $S=1.98$ ;  $K=2.60$ ); и *индивидуализација наставе* ( $AS=1.27$ ;  $Sd=.633$ ;  $S=.65$ ;  $K=-.55$ ). Иако ни истакнуте просечне вредности не одступају значајније од просека ( $AS=1.51$ ), анкетирани учитељи их перципирају у мањој мери од осталих понуђених тврдњи о ефектима корелацијско-интеграцијског система. Генерално, добијене вредности указују на изразиту асиметрију платокуртичне дистрибуције података, што значи да постоје разлике у одговорима испитаника. Како би се утврдило постојање статистичке значајности разлика у односу на средину у којој учитељи реализују васпитно-образовни рад примењен је t-test за независне узорке и непараметријска техника за испитивање разлика, односно примењен је Ман-Витнијев тест. У даљем тексту указано је на тврдње у оквиру којих је присутна статистичка значајност.

Анализа је показала да се став учитеља према ефекту који се односи на *виши степен функционалног знања ученика* разликује с обзиром на средину у којој раде ( $t= 1,42$ ;  $df=860$ ;  $p=.017$ ). Наиме, учитељи из градске средине (1.34) постижу виши скор (1.34), у односу на учитеље из сеоске средине (1.28). Применом Ман-Витнијевог теста потврђена је статистичка значајност разлика у одговорима ( $U=83364.000$ ;  $p=.127$ ), а просечне вредности рангова указују да учитељи из градске средине постижу виши скор. На основу изнетих параметара може се закључити постојање делимичне разлике, односно да су учитељи из градске средине у већој мери сагласни са тврдњом да се применом корелацијско-интеграцијског система постиже виши ниво функционалног знања. Овај налаз могуће је повезати са раније

изнетим резултатом да учитељи из градске средине у већој мери примењују унутарпредметну и међупредметну корелација, што свакако пружа могућност да презентовање тако конципираног наставног садржаја у већем обиму пружи ученику практична и применљива знања.

Статистички значајна разлика уочена је и код тврдње која се односи на ефекат *вишег нивоа креативности код ученика* ( $t= 2,64$ ;  $df= 860$ ;  $p=.008$ ), јер учитељи из градске средине постижу виши скор (1.40) од учитеља из сеоске средине (1.29). Такође, анализа Ман-Витнијевог теста потврђује постојање разлике у одговорима учитеља у односу на средину. Истраживање је показало да уметничку групу предмета (Ликовна култура, Музичка култура) учитељи не сматрају посебно значајном када се примењује корелацијско-интеграцијски систем, а поменути предмети заправо развијају креативност код ученика.

Даљом анализом утврђено је постојање разлика у одговорима учитеља у односу на средину у оквиру тврдње да се применом корелацијско-интеграцијског система постиже и *виши ниво критичког мишљења код ученика* ( $t= -1,91$ ;  $df= 860$ ;  $p=.029$ ). На основу мерења средњих вредности утврђено је да учитељи из градске средине постижу нижи скор (1.38), за разлику од учитеља из сеоске средине (1.46). Такође, статистички значајне разлике уочене су и код тврдње да примена овога система утиче и на *виши ниво кооперативности код ученика* ( $t=3,43$ ;  $df=860$ ;  $p=.031$ ), јер учитељи из градске средине постижу виши скор (2.18) од учитеља из сеоске средине (1.83).

Код осталих понуђених тврдњи везаних за ефекте примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави нису утврђене статистички значајне разлике у одговорима учитеља, с обзиром на анализирану варијаблу. Притом је значајно истаћи да је код тврдње да применом корелацијско-интеграцијског система у настави долази до *позитивније наставне климе* уочена еквиваленција одговора учитеља у односу на средину, јер је анализа средњих вредности показала да учитељи из градске средине постижу исту средњу вредност као и учитељи из сеоске средине (1.38). Наиме, учитељи у целини посматрано, без обзира на средину у којој реализују васпитно-образовни рад, на сличан начин процењују овај ефекат примене корелацијско-интеграцијског система.

Применом једносмерне анализе варијансе (ANOVA) вршено је испитивање запажања о позитивним ефектима корелацијско-интеграцијског система с обзиром на године радног стажа учитеља. Утврђено је да постоје статистички значајне разлике у одговорима учитеља, зависно од година раднога стажа.

У оквиру тврдње да се применом корелацијско-интеграцијског ситета постиже виши степен функционалног знања ученика, добијена вредност ( $F=4.95$ ;  $p=.007$ ) указује да постоје разлике између група анкетираних учитеља. Као додатна анализа примењен је Дунети Т3 тест којим се могу уочити разлике између три групе анкетираних учитеља у односу на године раднога стажа (Табела 15).

Табела 15. Виши степен функционалног знања ученика као ефекат примене корелацијско-интеграцијског ситета - резултати мерења Дунети Т3 теста

Dependent Variable: функционално знање/ Dunnett T3						
(I) god.rad.st	(J) god.rad.st	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
од 0 до 5 година	од 6 до 15 година	-.09009	.04388	.116	-.1951	.0149
	преко 16 година	.06116	.04868	.506	-.0555	.1779
од 6 до 15 година	од 0 до 5 година	.09009	.04388	.116	-.0149	.1951
	преко 16 година	.15126*	.04741	.005	.0376	.2649
преко 16 година	од 0 до 5 година	-.06116	.04868	.506	-.1779	.0555
	од 6 до 15 година	-.15126*	.04741	.005	-.2649	-.0376

Анализом група учитеља утврђено је постојање разлике између друге и треће групе, односно постоји разлика у одговорима између учитеља од 6 до 15 година стажа и преко 16 година стажа. С обзиром да мерењем Дунетијевог теста није утврђена гаранција да се неће појавити грешка Типа I, примењена је непараметријска анализа како би се повредило постојање разлика између скупова података. Даљом анализом и применом Крушкар-Валисовог теста и мерења средњих вредности рангова утврђено је да:

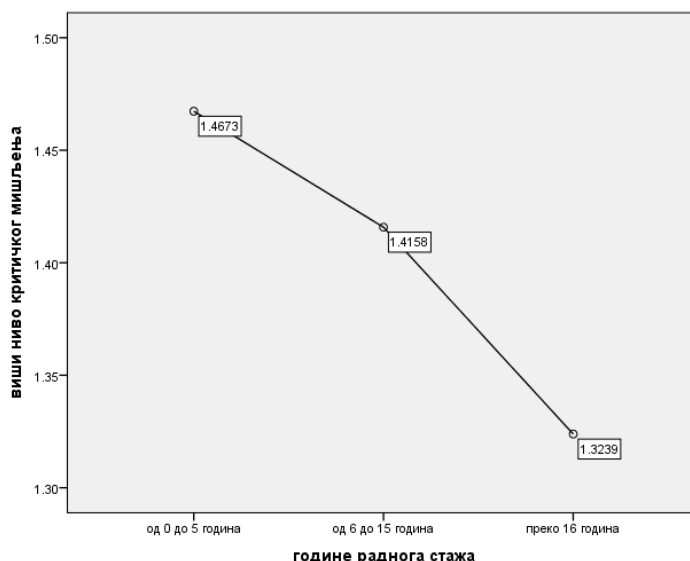


- учитељи који имају од 6 до 15 година стажа постижу највиши скор (455.82),
- нешто нижи скор постижу учитељи који имају од 0 до 5 година стажа (418.94),
- док је најнижи скор забележен код групе анкетираних учитеља који имају преко 16 година стажа (400.82).

Добијени налаз, показује да године стажа утичу на дистрибуцију одговора учитеља. Наиме, са повећањем година стажа опада мишљење учитеља да је један од ефеката корелацијско-интеграцијског система и виши степен функционалног знања ученика. Слични резултати мерења утврђени су и код тврдње да је један од позитивних ефеката корелацијско-интеграцијског система и *виши степен мисаоне анализе* ( $F=2.47$ ;  $p=.085$ ). Мерењем просечне вредности рангова, у оквиру Крушкал-Валисовог теста, добијене су следеће вредности: највиши скор постижу учитељи који имају од 6 до 15 година стажа (439.18), незнатно нижи скор постижу учитељи од 0 до 5 година стажа (437.87), док најнижи скор постижу учитељи који имају више од 16 година стажа (403.84). У оквиру обе напред анализираних тврдње утврђено је да највиши скор постижу учитељи који имају од 6 до 15 година стажа, што се поклапа и са ранијим резултатима о томе да ова група испитаника показује и висок ниво знања и упознатости са принципима корелацијско-интеграцијског система.

Разлика у одговорима анкетираних учитеља уочена је и у оквиру тврдње да један од позитивних ефеката корелацијско-интеграцијског система доприноси *развоју вишег нивоа критичког мишљења код ученика* ( $F=3.44$ ;  $p=.032$ ). Применом Крушкал-Валисовог теста ( $H=6.06$ ;  $p=.048$ ) и мерењем средњих вредности рангова уочено је да највиши скор постижу учитељи који имају од 0 до 5 година среднога стажа (448.92). На Графику 14 приказане су средње вредности на основу којих је могуће уочити природу добијених разлика у одговорима анкетираних учитеља у односу на године стажа.

График 14. Виши ниво критичког мишљења као ефекат примене корелацијско-интеграцијског система - резултати мерења средњих вредности у односу на године раднога стажа



На основу резултата приказаних на Графику 15 могуће је уочити да учитељи који имају до 5 година раднога стажа постижу највиши скор, док средња вредност опада са повећањем година стажа. Добијени налаз може бити тумечен кроз претпоставку да млађи учитељи реализују флексибилнију наставу и допуштају већи степен слободе ученицима да изразе своје мишљење.

Када је реч о перцепцији да примена корелацијско-интеграцијског система има ефекат на виши ниво мотивације ученика за рад, применом једнофакторске анализе варијанси утврђена је делимична значајност разлика у одговорима анкетираних учитеља с обзиром на године радног стажа ( $F=6.01$ ;  $p=.003$ ). Као додатна анализа примењен је Шифеов тест хомогености група и непараметријски Крушкар-Валисов тест, који је потврдио да се добијени одговори разликују у односу на године стажа учитеља. Мерењем средњих вредности рангова добијени су следећи налази: највиши скор уочен је код учитеља који имају од 0 до 5 година стажа (463,26), потом код учитеља који имају од 6 до 15 година стажа (416,38), док је најнижи скор присутан у категорији учитеља који имају преко 16 година стажа (408,94). Чињеница је да је приликом планирања наставе засноване на корелацијско-интеграцијском систему потребно јасно одредити и активности које ће бити усмерене ка мотивисању ученика за рад. Стога је у даљој анализи

извршена примена Нек Марин теста и утврђивање доследности одговора, а резултати су показали да они испитаници који су одговорили да је потребна добра припрема уједно као ефекат примене корелацијско-интеграцијског система перципирају виши ниво мотивације ученика за рад и учење.

Као допуна статистичкој анализи, учитељима је постављено питање и отвореног типа којим је пружена могућност да, осим набројаних ефеката, наведу још неки позитиван ефекат који су уочили приликом примене корелацијско-интеграцијског система. Учитељи који су дали одговор на овој опцији, истакли су следеће:

- *примена овога система доводи до дуготрајнијих сазнања;*
- *већа аутономија учитеља у одабиру и креирању наставних садржаја;*
- *већа ангажованост слабијих ученика;*
- *учење на пријемчив и занимљив начин;*
- *ученици памте часове на којима се примењује корелацијско-интеграцијски систем, а сходно томе знање постаје трајније;*
- *примена овога система доприноси бољој социјализацији код ученика;*
- *код ученика постаје изражено самоучење;*
- *поспешивање тимског рада;*
- *примена корелацијско-интеграцијског система доприноси динамичности наставног часа;*
- *задовољавање дечијих потреба за игром (применом игроликвих активности час постаје занимљивији);*
- *стицање навике код ученика да истражују одређене теме;*
- *стицање навике код ученика за целоживотним учењем.*

Наведени одговори анкетираних учитеља указују да учитељи препознају позитивне ефекате примене корелацијско-интеграцијског система у наставном процесу. Учитељи су запазили да час који је заснован на корелацијско-интеграцијском систему доприноси већој мисаоној активности код ученика, вишој ангажованости ученика у самом наставном процесу, што логично доприноси квалитетнијем и дуготрајнијем знању. Изнета запажања учитеља који су обухваћени нашим истраживањем умногоме се поклапају са стручним и научно

заснованим експликацијама ефеката примене корелацијско-интеграцијског система који су изнети у релевантној литератури (Barnes, 2011; Baxter, King, 2004; Kerry, 2011; MacIver, 1990; Repko, 2009).

Поред позитивних ефеката у примени корелацијско-интеграцијском систему, од учитеља се очекивало да изразе и своје мишљење о евентуалним недостацима овога дидактичко-методичког система, као и о потешкоћама које могу бити препрека за његову ефикасну реализацију. Добијени одговори показују да су се учитељи углавном освртали на потешкоће, наводећи следеће: *недостатак наставних средстава; недостатак знања код учитеља; средина у којој се школа налази (недоступност садржаја које пружа град); преобимна администрација у школи; недостатак времена за планирање; недовољна заинтересованост и површина сарадња са предметним наставницима; пробимност реализације таквог часа; потребно је припремити много дидактичког материјала; проблем је што у разредној настави учитељ не реализује све часове сам, него и наставник енглеског и вероучитељ учествују у настави што је проблем приликом планирања корелацијско-интеграцијског система; наставни садржаји нису сви погодни за овај вид рада; овај систем је бесмислено да учитељ сам планира, припрема и реализује без адекватног материјала, приручника и стручне помоћи; недоступност интернета и компјутера; застарелост наставних средстава и опреме у школи.* У суштини, већина наведених потешкоћа приликом примене корелацијско-интеграцијског система у савременој настави везује се за проблеме материјално-техничке опремљености школа, недостатак савремене технологије и проблем времена. Учитељи истичу да би у великој мери значао *приручник са примерима из добре праксе* што би олакшало планирање и припремање наставних садржаја заснованих на корелацијско-интеграцијском систему.

Један од одговора анкетираних учитеља привлачи посебну пажњу: *С обзиром да сам аутор акредитованог програма Интеграција, корелација, занимација – интегративна настава, немам никаквих потешкоћа јер сам овај модел усавршила кроз сопствену наставну праксу и своја знања и искуства пренела другим учитељима.* Наведени одговор потврђује и истиче значај стручног

усавршавања учитеља у сегменту примене корелацијско-интеграцијског система у савременој разредној настави.

\*\*\*

На основу изнетих резултата могуће је констатовати да је потврђена хипотеза да *учитељи уочавају позитивне ефекте примене корелацијско-интеграцијског методичког система*. Такође, потврђено је очекивање да *постоји статистичка значајност разлика у одговорима испитаника с обзиром на мерене социо-демографске варијабле*.

Приликом анализе варијабли утврђено је да средина у којој учитељи раде нема значајан утицај на процену позитивних ефеката корелацијско-интеграцијског система, с тим што одговори добијени код појединих тврдњи указују на незнатну статистичку значајност разлика у одговорима према овом критеријуму. На основу тога могуће је закључити да учитељи из градске и сеоске средине на сличан начин процењују позитивне ефекте примене корелацијско-интеграцијског система.

Када су у питању године радног стажа, применом статистичких тестова и мерењем средње вредности рангова, јесте уочена статистичка значајност разлика у погледу запажања о ефектима корелацијско-интеграцијског система. На основу добијених параметара уочено да су одговори прве и друге групе учитеља хомогени, што значи да учитељи-почетници (до 5 година радног стажа) на сличан начин перципирају позитивне ефекте корелацијско-интеграцијског система као и учитељи који имају од 6 до 15 година стажа, док је трећа група испитаника (више од 16 година стажа) постизала најниже средње скорове. Ипак, неке ефекте корелацијско-интеграцијског система (нпр: повећана мотивација ученика за рад, виши ниво кооперативности) учитељи са мање година стажа (од 0 до 5 година) позитивније оцењују, за разлику од учитеља са више година радног стажа. Добијени налази корелирају са резултатима ранијег истраживања које се бавило тематиком корелацијско-интеграцијског система (Лукић-Радојчић, 2011) и које је такође показало да се процене ефеката разликују зависно од година радног стажа.

Значајно је истаћи да су учитељи указали на различите потешкоће у организацији наставе по моделу корелацијско-интеграцијског система, при чему су

посебно истицали потешкоће везане материјално-техничку опремљеност школа и недостатак времена за планирање и реализацију наставе по моделу корелацијско-интегарцијског система.

### **9.1. Дидактичко-методичка анализа реализованих наставних часова заснованих на корелацијско-интегарцијском систему**

#### *Анализа реализоване наставне јединице “Јетрвица адамско колено”*

“Јетрвица адамско колено” припада групи неисторијских песама. Она је сигурно једна од наших најлепших епских песама у којој су дошле до изражаја не само индивидуалне, већ и колективне врлине српског народа. Ову песму прожима мноштво људских осећања, од најједноставнијих до најсложенијих. У основи ове песме налази се дубоко понирање у најинтимније стране Ковиљкине душе. Њена душевна чистота и простота проговарају огромном љубављу и жртвеношћу. Многи тумачи ове песме указивали су на Ковиљку као парадигму великодушја и жртве (Деретић, 1983). Ове речи потврђују сва потресна збивања која Ковиљка реализује примивши у аманет сина од своје јетрве.

У понуђеном идејном решењу (Прилог 5) представљена је могућност примене унутарпредметне и међупредметне корелације приликом школске интерпретације народне песме “Јетрвица адамско колено”. У предложеном моделу указано је на могућност повезивања наставе: Српског језика, Ликовног и Музичког васпитања, Народне традиције, Природе и друштва и Верске наставе. Рад на интерпретацији песме осмишљена је кроз примену Power Point презентације уз велики број слика и фотографија које прате садржај текста песме.

Након излагања текста песме, предвиђена је могућност поделе ученика у 5 група са симболичним називима како би интерпретација песме била потпуна. Сходно томе, прва група носи назив *Истраживачи епске поезије*. Ова група ученика анализира основна обележја епске поезије. Друга група носи назив *Истраживачи народних веровања*, који анализирају веровања присутна у народној песми “Јетрвица адамско колено”. У трећој групи акценат је стављен на анализу верског празника Васрса односно Ускрса, а назив групе су *Истраживачи верског*

празника. Четврта група ученика носи назив *Истраживачи старих имена*, који анализирају заборављена имена. У првом реду акценат је на имену Ковиљка, те анализом ученици сазнавају симболику овога имена, али и других имена изведених од назива биљака и цветова. Пета група ученика носи назив *Истраживачи породице*, који анализирају породичне односе у народној песми. Назив сваке од наведених група упућује на област са којом се постиже корелација приликом интерпретације народне песме “Јетрвица адамско колено”. На овај начин пружена је могућност да сваки ученик, сходно својим способностима, заузме активну улогу у реализацији наставе.

#### *Реализација наставне јединице “Јетрвица адамско колено”*

У даљем тексту презентован је ток реализације ове наставне јединице у ОШ “Матко Вуковић” и ОШ “Иван Милутиновић”.

#### *Дидактичко-методичка утемељеност наставног часа*

У ОШ “Матко Вуковић”, учитељи је започео час разговором о породици и породичним односима, цртајући на табли породично стабло. Када су ученици започели са попуњавањем празних поља у породичном стаблу и стигли до поља „јетрва“, учитељ је најавио циљ часа: „На данашњем часу упознаћете се са односом две јетрве“. Потом је учитељ приказао презентацију понуђене песме на лаптопу, коју је истовремено и интерпретативно прочитао ученицима. Након тога учитељ је поделио ученике у 6 група, где је свака од група самостално бирала свог вођу, односно представника. Групе су формиране према месту седења ученика. Учитељ је позивао вође свих група и поделио инструктивне листиће. Наиме, рад на интерпретацији песме реализован је помоћу инструктивних листића, а свака група је добила посебне задатке. Рад на инструктивним листићима трајао је око 15 минута. Сваки ученик у групи је самостално решавао задатке, а након тога одговоре поредио са осталим члановима унутар своје групе. Учитељ је извршио одређене модификације у инструктивним листићима, јер је у идејном моделу предвиђен рад ученика помоћу компјутера. Када су ученици завршили рад на наставним листићима, представници група су читали решења, а остали ученици су допуњавали и коментарисали одговоре. У завршном делу часа, у трајању око 10

минута, ученици су илустровали песму, са циљем повезивања текста и слике, односно цртања, што представља један од најчешћих модела корелације у разредној настави.

Доминантан облик рада у уводном и централном делу часа је био фронтални рад, док су групни и индивидуални обликрада били присутни у мањој мери (у оквиру активности која се односила на попуњавање инструктивних листића). На реализованом часу коришћена је вербална метода, као и текст метода, односно предавање и објашњавање. Такође, у мањој мери је била присутна и илустративна метода, приликом учитељевог интерпретативног читања песме “Јетрвица адамско колена”.

У ОШ “Иван Милутиновић”, неколико дана пре обраде епеске народне песме “Јетрвица адамско колена” учитељ је задао ученицима припремне задатке. Ученици су подељени у 5 хетерогених група, а избор чланова групе су вршили сами ученици. Заједнички задатак за све групе је био да пажљиво прочитају песму “Јетрвица адамско колена”, а потом је свака група добила посебне задатке. Ученици су самостално решавали задатке у оквиру свог домаћег рада. Прва група је добила задатак да истражи на које све начине је могуће сачувати песму од заборавља, као и основне одлике епске поезије, друга група да наведе нека од народних веровања, трећа група да опише обичаје за Васкрс или Ускрс у свом дому, четврта група да истражи биљку ковиље, а пета група ученика је добила задатак да нацрта породично стабло.

Школски час је реализован у информатичком кабинету, где је свака група имала један компјутер. Учитељ је започео час проверавајући домаћи задатак. Најпре је показао слику биљке ковиље, где је група задужена за истраживање ове биљке упознала и остале ученике о основним одликама и стаништем ове ретке биљке. На тај начин створени су услови за истицање циља часа, што је учитељ и учинио. Централни део часа започео је учитељевим изражајним читањем ове епске песме, помоћу Power Point презентације. У презентацији песма је илустрована, односно учитељево читање пропраћено је сликом или фотографијом. На овај начин испуњен је дидактички услов за принципом очигледности. Ученици слушајући учитељево читање, тачно виде шта се дешава у песми. Након краћег разговора о



песми, учитељ је поделио инструктивне листиће групама. Када су ученици завршили рад на инструктивном листићу, у временском трајању око 15 минута, представници група су излагали резултате свога рада. Ученици су допуњавали, коментарисали решења уз корекције и исправљање од стране учитеља. У завршном делу часа учитељ је извршио рекапитулацију градива.

На реализованом часу био је присутан фронтални, групни и индивидуални облик облик рада. Фронтални облик рада је био присутан у уводном, а у мањој мери у централном и завршном делу часа, док су индивидуални облик рада и групни рад били присутни у централном делу часа. Када је реч о методама рада на посматраном часу коришћена је вербална метода, текст метода, демонстративна-илустративна метода и метода практичних радова. Такође, у великој мери је био присутан дијалог што је допринело динамичности реализованог часа.

#### *Корелација и интеграција наставних садржаја*

У понуђеном идејном решењу за реализацију народне епске песме “Јетрвица адамско колена”, понуђена је унутарпредметна и међупредметна корелација наставних садржаја. Унутарпредметна корелација је остварена унутар наставног подручја, док је међупредметна корелација остварена кроз групни рад ученика, односно свака од група анализирала је један сегмент песме кроз одређени наставни садржај другог предмета. Приликом планирања понуђено је повезивање наставе Српског језика са наставним садржајима Верске наставе, Народне традиције, Природе и друштва. Такође, презентација песме је праћена ликовним илустрацијама и музичким предлошком. Музички предлошак је инструментал песма *Симонида*, док се презентација завршава са звуком Хиландарских звона. Овај музички предлошак имао је за циљ употпуњавање естетског доживљаја анализе народне епске песме “Јетрвица адамско колена”.

У обе основне школе, учитељи су преузели идејно решење и остварили унутарпредметну и међупредметну корелацију. Ни на једном часу није презентација била потпуна, односно изостао је музички предлошак уз образложење учитеља да би то пореметило рецепцију текста песме. У ОШ “Матко Вуковић” остварена је корелација са Ликовним изражавањем у завршном делу часа.

### *Положај ученика у наставном процесу и социо-емоционална клима на часу*

Приликом реализације наставне јединице “Јетрвица адамско колено” у ОШ “Матко Вуковић”, учитељ је покушавао да постигне висок степен кооперативног учења, али ученици нису у великој мери показивали сарадњу. Наиме, иако је учитељ настојао да мотивише и подстакне ученике на рад, да што јасније пренесе информације ученицима, те да градиво односно наставни садржај прилагоди могућностима ученика, значајан број ученика је био сасвим неактиван. Комуникација је углавном текла у смеру учитељ/ученик, док је у мањој мери била присутна комуникација између ученика. Радна атмосфера је била лоша, ученици нису били активни и у великој мери су ометали рад на тексту песме.

Ситуација у ОШ “Иван Милутиновић” је била видно другачија. Учитељ је створио висок степен кооперативности у учењу, ученици су се допуњавали, размењивали идеје и сазнања, постављали питања и коментарисали. Радна атмосфера на реализованом школском часу била је веома добра, а ученици су били активни приликом реализације задатака који су се од њих очекивали, а комуникација је текла у смеру учитељ/ученик и ученик/ученик што је допринело динамичности часа. Присутност високог степена активности ученика на часу показује да се разумели садржај и поруку народне епске песме “Јетрвица адамско колено”. У току групног рада, ученици су помагали једни другима приликом решавања инструктивних листића, размењивали мишљења и дискутовали. Нажалост, овај облик активности није уочен у ОШ “Матко Вуковић”. Ипак, треба нагласити да су, приликом реализације народне песме “Јетрвица адамско колено”, ученици у обе основне школе успешно реализовали задатке добијене на инструктивним листићима.

### *Анализа реализоване наставне јединице “Јеленче”*

“Јеленче” припада групи лирских народних песама у којој је опевана бол мајке услед губитка чеда. Наиме, кошута је изгубила своје лане, те народни певач опева трагични и несносиви бол кошуте. Сурови ловац је немилосрдно потеглао стрелу убивши лане, не слутећи да ће кошуту нанети бол. Наведени мотив представља својеврсно изазов приликом школске интерпретације.

У понуђеном идејном решењу (Прилог 6) представљена је могућност примене међупредметне корелације приликом школске интерпретације народне песме “Јеленче”. Такође, понуђено идејно решење садржи припремне задатаке, које ученици реализују кроз домаћи задатак и тиме у великој мери самостално анализирају лирску народну песму. Учитељ треба да подели ученицима ЦД са припременим задацима неколико дана пре обраде наставне јединице у циљу оспособљавања ученика за трагачке активности. ЦД који ученици добијају, поред самог текста лирске песме обogaћеног илустрацијама (чиме се постиже корелација између језика и уметности), обилује мноштвом идеја које тематски раслојавају лирску песму. Материјал је рађен у програму Front Page чиме се постиже динамичност садржаја. Када ученици отворе ЦД, добиће садржај представљеног материјала. Први поднаслов је *Пре читања* који наговештава ученицима шта се налази на овом материјалу, као и неке основне одреднице о народној лирској песми “Јеленче”. Наредни поднаслов носи назив песме *Јеленче*, у оквиру кога је презентована песма чију садржину прати велики број фотографија. Следећа два поднаслова, *Лирска песма - поезија осећања* и *Подсетимо се*, представљају интегративни део материјала, јер у њима ученици понављају сазнања која имају о одликама лирске поезије. Наредни поднаслов обрађује проблематику народних обичаја, односно истражује значење и симболику јеленових рогова у народним обичајима и веровањима. Потом следи поднаслов *Кроз шуму*, у којем се ученицима презентује фауна српских шума, чиме се настоји подићи еколошка свест ученика. На овај поднаслов надовезује се тема лова у нашој земљи. Такође, на материјалу је представљен поднаслов *Јелен у уметности*, где се настоји указати на писану реч и слике на којима је доминантан мотив јелен. ЦД се завршава поднасловима, *Одгонетни*, *Истражи* и *Провери себе*, кроз које ученици врше одређену рекапитулацију знања.

С обзиром на обимност садржаја презентованих на ЦД-у, у идејном решењу прво је планиран припремни задатак за све групе - да прочитају текст песме “Јеленче”, а затим је предвиђена подела у пет група ученика који ће проучавати и истраживати одређени део материје. Сходно томе, прва група добија питања која обухватају понављање сазнања о одликама лирске поезије, друга група истражује

народне обичаје везане за јеленове рокове, трећа група истражује јелена као шумску животињу (одлике и карактеристике ове животиње), четврта група истражује уметност везану за јелена, а пета група анализира лов у Србији. Школску интерпретацију лирске песме “Јеленче” учитељ започиње провером припремних задатака прве групе. Након тога, следи учитељево изражајно читање ове народне песме са Power Point презентације. Даљи ток часа усмерен је на проверу припремних задатака осталих група. У предложеном идејном моделу покушано је указати на могућност повезивања литерарне и ванлитерарне равни у интерпретацији лирске песме.

#### *Реализација наставне јединице “Јеленче”*

Наставна јединица обраде лирске народне песме “Јеленче” је реализована у ОШ “Матко Вуковић” и ОШ “Иван Милутиновић” у Суботици. У даљем тексту приказан је начин на који су учитељи применили корелацијско-интеграцијски систем у току обраде лирске песме.

#### *Дидактичко-методичка утемељеност наставног часа*

У ОШ “Матко Вуковић”, учитељ је извршио одређене модификације у односу на понуђено идејно решење. Заправо, учитељ је настојао да прилагоди материјал ученицима с обзиром да је већина ученика из социо-маргинализованих група, односно Рома и немају компјутер код куће, те стога, припремни задаци који су предвиђени идејним решењем нису подељени ученицима. Учитељ је започео час понављањем одлика лирске поезије, покушавајући да кроз питања активира ученике. Након краћег разговора, у временском трајању од око 5 минута, учитељ је обавестио ученике да ће на данашњем часу да прочитају лирску народну песму “Јеленче”. Песма је презентована са ЦД-а, али учитељ је користио свој лаптоп, што је у великој мери отежало рецепцију текста. Потом, учитељ је објашњавао ученицима симболику јеленових рогова, а показивањем слика указивао на који је начин представљен Јелен у сликарству и вајарству. У завршном делу часа, у трајању од око 10 минута, учитељ је задао ученицима да илуструју песму “Јеленче”.

Приликом наставне обраде ове лирске песме, на часу је изразито био доминантан фронтални облик рада, док је индивидуални облик рада био присутан тек у завршном делу часа. Коришћена је вербална метода, текст метода и дијалогска метода. Учитељ је у великој мери објашњавао појмове, уз врло мало ангажовање ученика. Дијалогска метода је била присутна у уводном делу часа, и у малој мери приликом анализе лирске песме. Такође, отежавајући фактор је то што је коришћен лаптоп без видео бима, што не може бити довољно, нити адекватно наставно средство за приказивање презентација целом одељењу.

У ОШ “Иван Милутиновић”, учитељ је у великој мери реализацију часа ускладио са понуђеним идејним решењем. Наиме, неколико дана пре наставне обраде поделио је ученике у пет хетерогених група, а свака од група је добила по један ЦД и по један инструктивни листић са задацима: прва група ученика је истраживала основне одлике лирске поезије; друга група ученика је истраживала народне обичаје везане за јеленове рогове; трећа група је истраживала јелена као шумску животињу, природно станиште и основне одлике ове животиње; четврта група се бавила уметничким аспектом народне лирске песме “Јеленче”; пета група се бавила проблематиком лова у нашој земљи. Учитељ је припремне задатке поделио у петак како би ученици могли да се нађу и заједно ураде задатке током викенда. Припремни задаци који су подељени на представљен начин у великој мери су допринели стварању сарадничких односа између ученика.

Школска интерпретација лирске народне песме “Јеленче” је реализована у информатичком кабинету. Учитељ је започео школски час провером припремних задатака прве групе, која је уједно послужила и као увод у даљи ток часа. Након краћег разговора, у трајању од 5 минута, о основним карактеристикама лирске поезије, учитељ је обавестио ученике да ће на данашњем часу да се упознају са лирском народном песмом “Јеленче”. Песма је презентована на видео биму у програму Power Point, без музичког предлошка. С обзиром да су сви ученици, у оквиру припремних задатака, добили инструкцију да код куће прочитају песаму, учитељ је замолио неколико ученика да изражајно прочитају песму. Након тога уследио је краћи разговор у трајању од 5 минута о самој садржини ове песме. Затим су реализована групна излагања која су трајала од 5 до 10 минута по групи. Учитељ

је прво прозвао четврту групу ученика који су уметнички представили породицу јелена, односно јелена, кошуту и јеленче. Ученици су приказивали слике и фотографије, а такође су окачили и плакат који су направили под слоганом *Сачувајмо јеленче*. Потом је своје излагање наставила трећа група која се бавила истраживањем јелена у свом природном станишту. Даљи рад на анализи ове лирске народне песме наставила је друга група, представљајући симболику јеленских рогова у књижевности и народним обичајима. Групна излагања завршила је пета група, која је представила ловишта и ловни туризам наше земље. Приводећи крају ову наставну активност, учитељ је заједно са ученицима извршио рекапитулацију градива. У завршној етапи, у временском трајању од 5 минута школског часа, ученици су гледали део познатог цртаног филма *Бамби*.

Приликом наставне обраде лирске песме “Јеленче”, на часу су били примењени фронтални и групни облик рада. Такође, важно је истаћи примену групног рада који је био заступљен приликом израде припремних задатака ученика, као и само излагање група. Учитељ је у овој ситуацији само усмеравао ток разговора. На часу је коришћена вербална метода, дијалошка метода, демонстративно-илустративна метода и текст метода.

#### *Корелација и интеграција наставних садржаја*

У идејном решењу, који је био основа за креирање наставне припреме за реализацију ове наставне јединице, понуђена је могућност унутарпредметне и међупредметне корелације. Доминатана корелација се остварује са наставним садржајима Природе и друштва, због саме тематске структуре лирске народне песме “Јеленче”. Такође, понуђена је могућност повезивања наставних садржаја са Народном традицијом, Ликовном културом и Грађанским васпитањем.

Иако лирска песма “Јеленче” нуди велике могућности за примену корелацијско-интеграцијског система, приликом реализације у ОШ “Матко Вуковић”, учитељ је извршио унутарпредметну корелацију, затим повезивање са наставним садржајима Природе и друштва и Ликовном културом. У ОШ “Иван Милутиновић”, учитељ је извршио корелацију са наставним садржајима Природе и

друштва, Грађанског васпитања, Ликовне културе, Народне традиције. Такође, била је присутна и корелација Матерњег језика са сценском уметношћу.

*Положај ученика у наставном процесу и социо-емоционална клима на часу*

У ОШ “Матко Вуковић”, ученици нису били у довољној мери заинтересовани за рад на анализи и интерпретацији лирске песме “Јеленче”. Такође, ученици нису били у довољној мери активни, а час је био врло круто подељен у три етапе - уводни део, централни део и завршни део часа, где је повезаност између етапа часа изостала. Корелацијско-интеграцијски систем био је примењен у врло малом обиму. Ученици на реализованом часу нису били нити мотивисани, нити су у довољној мери постављали питања, дискутовали или износили своје коментаре. Комуникација је текла у смеру учитељ-ученик, врло ретко ученик-ученик.

У ОШ “Иван Милутиновић”, ученици су успешно реализовали припремне задатке који су у великој мери олакшали реализацију наставног часа. Ученици су били врло активни на часу, дискутовали су, коментарисали, постављали питања. Учитељ је давао само смернице приликом школске интерпретације народне лирске песме “Јеленче”. Учитељ је при крају часа извршио рекапитулацију знања уз максималну ангажованост ученика. У великој мери је примењен корелацијско-интеграцијски систем, односно учитељ је посебан акценат ставио на повезивање претходног градива са новим градивом. Комуникација на часу текла је у смеру учитељ-ученици, а највећи део школског часа комуникација је текла у смеру ученик-ученик. На овај начин створена је врло позитивна радна атмосфера, а сам час је био веома динамичан.

### ***Анализа реализоване наставне јединице “Позно јесење јутро” - И. Секулић***

Текст “Позно јесење јутро” Исидоре Секулић дочарава сликовитост јесени веома једноставним, али јако изражајним стилем. Опис јесењег јутра, које је магловито и тужно, ауторка дочарава са становишта лепоте, јер и најмања ситница може бити лепа у суровом свету који нас окружује. Исидора Секулић описује природу која поседује нежност и богатство слика загрнутих у вео непознатог. Ту

лепоту непознатог уз адекватну примену корелацијско-интеграцијског система приликом интерперације ученици могу откривати и разоткривати.

У понуђеном идејном моделу (Прилог 9) планирано је да ученици добију припремне задатке неколико дана пре обраде текста “Позно јесење јутро”. Припремни задаци подразумевају претраживање информација са Интернета, уз јасно одређене странице које су предходно проверене. Један од проблема приликом коришћења претраживача је у томе што одређене странице се бришу, бивају недоступне или замењене. Из наведених разлога учитељ мора да провери које странице ученици могу и треба да посете. На овај начин код ученика се развија и информатичка писменост која представља важану основу у савременом друштву.

Школску интерпретацију текста “Позно јесење јутро”, учитељ може да започне музичким предлошком Вердијева “Четири годишња доба-јесен”, водећи кратак разговор о основним одликама јесени као годишњег доба, посебно истичући биљке чкаљ и шафран. Потом разговор треба усмерити у правцу биографских података Исидоре Секулић. С обзиром да ученике у разредној настави не треба оптерећивати биографским подацима, у идејном решењу учитељима је понуђена могућност да испричају одређене занимљивости из живота Исидоре Секулић. Након учитељевог изражајног читања текста следи разговор о самом делу, а потом и даљи разговор којим се проверавају припремни задаци. У овом моделу настојало се указати да припремни задаци могу употпунити анализу дела. Такође, планирани модел нуди у завршној етапи школског часа писмено изражавање, односно ученици треба да напишу састав на теме које су понуђене.

#### *Реализација наставне јединице “Позно јесење јутро” - Исидора Секулић*

У идејном моделу указано је на неке од могућности примене корелацијско-интеграцијског система приликом школске анализе текста “Позно јесење јутро”- И. Секулић. Ова наставна јединица реализована је у ОШ “Матко Вуковић” и ОШ “Иван Милутиновић” у Суботици. У кратким цртама приказан је сценарио реализованих часова у поменутиим школама.



Понуђено идејно решење наставне јединице “Позно јесење јутро” И. Секулић у ОШ “Матко Вуковић” модификовано је с обзиром на социо-материјални статус ученика, обзиром да већина ученика су Роми који немају компјутер. Због тога ученици нису имали припремне задатке. Учитељ је уводни део часа, у трајању од око 5 мнута, започео игром асоцијација, а решење које су ученици открили било је - годишња доба. Потом је учитељ показао плакат са фотографијом јесени, где су ученици уочавали карактеристичне одлике овога годишњег доба. Након учитељевог изражајног читања, даља анализа текста се наставила радом ученика у пару у трајању од 20 минута. Ученици су имали следеће задатке: подвући непознате речи, потом да издвоје и именују песничке слике, да подвуку реченице у којима се неживој природи дају људске особине и која чула је песникиња користила при опису. Потом су ученици проналазили описне придеве како би утврдили њихову стилску вредност. У последњој етапи часа, у временском трајању од 15 минута, ученици су добили задатак да одаберу варијанту: желе ли да сликају или да пишу састав на једну од следећих тема: *Јесен је необична сликарка* или *Шума трепти у јесењој одори*.

Приликом реализације ове наставне јединице био је заступљен фронтални облик рада и рад у паровима. Посебно је значано истаћи да је у завршној етапи часа, остављајући могућност избора ученицима да могу да пишу или сликају, учитељ постигао и индивидуализацију наставног процеса. На часу је била коришћена текст метода, монолошка и дијалогска метода, демонстративно-илустративна метода. Посебно је значајно истаћи да је у току саме анализе текста била доминантна дијалогска метода односно метода разговора, а учитељ је усмеравао ученике да откривају тачне одговоре.

У ОШ “Иван Милутиновић”, учитељ је прилагодио понуђено идејно решење за реализацију наставне јединице “Позно јесење јутро” И. Секулић у складу са афинитетима својих ученика. Уводни део часа, у трајању од око 5 минута, започео је укрштеницом чије је решење - јесен. На тај начин створени су услови да се најави и циљ часа, односно обавести ученике да ће на том часу прочитати један

текст о позној јесени. Након изражајног читања и краћег разговора о тексту, учитељ је поделио ученике у 5 хетерогених група које су чинили ученици различитих способности и предзнања. Ученици су имали 15 минута времена за рад на инструктивним листићима. Прва група ученика истраживала је основне карактеристике јесени, друга група ученика је откривала детаље из биографије Исидоре Секулић, трећа група ученика је истраживала биљке чкаљ и шафран, четврта група је добила неколико пословица које је требало да открије њихова значења и да их доведе у везу са текстом, пета група је откривала целине у тексту. Након тога, по један представник из групе је кратко изложио резултате групног рада. Пошто су ученици успешно решили све задатке које је учитељ предвидео, уследила је рекапитулација садржаја презентованих на часу. У завршном делу часа ученици су добили домаћи задатак да напишу састав на једну од понуђених тема из идејног решења.

На овом реализованом часу, доминантан је био групни облик рада, и то у току централног дела школског часа. Поред групног облика рада били су заступљени и фронтални и индивидуални облик рада. Фронтални облик рада био је складно уклопљен у целину часа, а учитељ је настојао да усмерава ученике у проналажењу одговора. Индивидуални облик рада је био присутан у уводном и завршном делу часа. Од наставних метода биле су заступљене: монолошка, дијалогска и текст метода.

#### *Корелација и интеграција наставних садржаја*

У идејном понуђеном решењу за креирање наставне припреме “Позно јесење јутро” И. Секулић, примењена је унутарпредметна и међупредметна корелација. У оквиру припремних задатака понуђена је корелација између наставних садржаја Природе и друштва, као и уметничке групе предмета кроз садржаје Ликовног и Музичког васпитања. Такође, указано је на могућност унутарпредметне корелације, која се у овом случају огледа у релацији књижевно дело - наставни садржај граматике.

У ОШ “Матко Вуковић”, учитељ је применио корелацију са наставним садржајем Природа и друштво, Ликовна култура и унутарпредметну корелацију.

Унутарпредметна корелација била је примењена у централном делу часа, где је учитељ успоставио корелационе везе између текста и граматике. Такође, унутарпредметна корелација била је присутна у завршној етапи часа, где су ученици могли да пишу састав на основу прочитаног текста. Сличне корелационе везе биле су примењене и у ОШ “Иван Милутиновић”. У овој школи учитељ је указао на могућност повезивања текста са наставним садржајем Природе и друштва, а такође је била присутна и унутарпредметна корелација.

*Положај ученика у наставном процесу и социо-емоционална клима на часу*

Приликом реализације наставне јединице “Позно јесење јутро” И. Секулић, у ОШ “Матко Вуковић” учитељ је на почетку часа постигао висок степен мотивације ученика за рад. Међутим, како је анализа текста одмичала тако је мотивација за рад падала. Ипак, занимљиво је истаћи да је мотивација била изузетено висока у последњој етапи часа, када је већина ученика одлучила да слика јесењи пејзаж. Ученици нису показали велику активност приликом обраде текста. Неколицина ученика је ометала рад учитеља и често прекидала анализу текста. Структура часа је била врло јасно изражена, те није било флексибилности у обради садржаја с обзиром да је примењиван корелацијско-интеграцијски систем. Учитељ је давао јасна објашњења приликом задавања задатака за рад у паровима и похваљивао је напредак ученика. Такође, битно је нагласити да је учитељ с обзиром на околности прилагодио захтеве могућностима ученика. Социо-емоционална клима на часу је била добра, а комуникација је текла у смеру учитељ-ученик, врло ретко ученик-ученик, чак и када су ученици радили задатке у пару.

У ОШ “Иван Милутиновић”, учитељ је постигао висок степен мотивације у уводном делу часа приликом решавања укрштенице. Ученици су активно учествовали у реализацији часа, учитељ је био само модератор, односно само је усмеравао рад ученика. Посебно висок степен активности ученика уочен је током групног облика рада када су ученици међусобно сарађивали. Ученици су образлагали своје одговоре, коментарисали и дискутовали. Приликом рада комуникација је текла у смеру учитељ-ученик, а такође и ученик-ученик. Учитељ је ефикасно структурирао наставни час, јасно га поделио на уводни, централни и

завршни део, мада је у одређеном степену изостала повезаност између целина. Радна атмосфера на часу је била добра, а ученици су успешно реализовали и одрадили предвиђене активности.

### *Анализа реализоване наставне јединице “Стари Вујадин”*

“Стари Вујадин“ је епска јуначка песма која живописним народним језиком опева храброг хајдука Вујадина, носећи у себи поруку снаге и родољубља. Опева сурову стварност хајдучког живота и његов херојски морал - издржати муке и не одати никог. Турска свирепост потанко је описана, и у непосредној је функцији величања јунаштва и честитости хајдука. Стари Вујадин не само да не одаје своје хајдуке, већ подстиче и своје синове на храброст. Српска изрека, на најбољи начин описује Старог Вујадина: „Ко часно умре, људи га памте и стотину година, а онога без части и рођена деца забораве.“ Вујадин умире не одајући своје хајдуке и не одајући своје јатаке. Храбро подноси мучење Турака. Он је борац и заштитник свог народа. Ова песма открива ученицима вредност родољубља. Снажним описима, динамиком радње, она пружа изванредне могућности за интерпретацију по моделу корелацијско-интеграцијског система.

За ваљану анализу народне песме “Стари Вујадин“ ученици треба да имају одређен ниво сазнања о историјском периоду Срба под Турцима и историјску улогу хајдука (Петровачки, 2008). То је неопходна историјска и функционална подлога за разумевање уметничког представљања хајдука у народним епским песмама и схватање значаја народних епских песама у којима су хајдуци главни јунаци. Определујући се за корелацијско-интеграцијски систем ученици су у могућности да стекну целовиту слику о прошлости нашег народа, његовој храбрости, и племенитости.

У понуђеном идејном моделу (Прилог 7) за наставну обраду епске народне песме “Стари Вујадин“ планирани су припремни задаци за ученике. Ученицима се неколико дана пре обраде могу поделити инструктивни листићи са 5 задатака у оквиру којих је по неколико питања. Задаци се односе на успостављање корелационих веза и у функцији су лакшег разумевања и рецепције песме. У оквиру првог задатка ученици стичу одређена историјска знања о хајдуцима, у

другом задатку ученици упознају наше најпознатије хајдуке, трећи задатак истражује хајдучку дружину, четврти задатак се бави питањем народне ношње, а последњи задатак се бави народним инструментом - гусле. Наведени задаци представљају увод у школску интерпретацију народне песме “Стари Вујадин”.

У предложеном идејном методичком моделу, школска интерпретација и анализа народне епске песме “Стари Вујадин” започиње провером припремних задатка. Након тога, учитељ изражајно чита песму са видео-бима. Песма је богато илустрована сликама и фотографијама како би ученицима била олакшана рецепција песме. Такође, у оквиру песме је и музички предложак, који са естетског аспекта дочарава звук ове епске народне песме. Након читања песме и емоционалног доживљаја учитељ треба да подели ученике у 6 хетерогених група, где свака од група представља хајдучку дружину. Свака од група добија инструктивни листић за рад на анализи песме. Ученици између себе бирају харамбашу, барјактара, калауза, хајдука и јатака. Харамбаша, као вођа групе, може да обилази друге групе, како би сазнао одређене одговоре. Након рада у групи следи провера решења, која говори харамбаша, а други чланови хајдучке дружине могу да допуњују, коментаришу и износе неке од својих утисака. У завршној етапи часа планирано је да ученици у својој групи креирају лик старог Вујадина у савременом друштву. На овај начин постиже се висок степен компарације између прошлости и садашњости, односно ученици могу да закључе да ако је Вујадин био храбар у своје време, његова храброст била би присутна и данас.

#### *Реализација наставне јединице “Стари Вујадин”*

Наставна јединица “Стари Вујадин” реализована је у ОШ “Иван Милутиновић”. У даљем тексту презентоваћемо ток и садржај одржаног школског часа, као и могућности које су примењене приликом коришћења кореалцијско-интеграцијског система.

#### *Дидактичко-методичка утемељеност наставног часа*

Приликом реализације народне епске песме “Стари Вујадин” у ОШ “Иван Милутиновић” учитељ је прилагодио понуђено идејно решење способностима и

могућностима ученика. У оквиру припремних задатка ученици су добили следеће задатке: прочитати песму “Стари Вујадин“, истражи како су живели хајдуци и пронађи слике хајдука. У уводном делу школског часа, у трајању од око 10 минута, ученици саопштавају резултате свог истраживачког рада. Након провере да ли су ученици прочитали песму, следи интерпретативно читање песме, презентоване и илустроване фотографијама и сликама на видео-биму. Након краћег разговора о запажањима ученика шта је лепо и пламенито у песми, учитељ формира 6 група. Свака од група бира вођу и добија инструктивни листић. Рад на инструктивном листићу ограничен је на 10 минута. Након тога, харамбаше саопштавају своја запажања и одговоре, док остали чланови групе су допуњавали и коментарисали. Прва група је истраживала и анализирала основне одлике епске песме, друга група је анализирала период опеван у народној епској песми “Стари Вујадин“, трећа група је анализирала о чему говори песма, четврта група је пажњу усмерила на ликове опеване у песми, пета група је анализирала особине старог Вујадина, а последња група је покушала да напише поуку песме. Када су ученици завршили рад на инструктивним листићима, уследило је презентовање урађеног. Након тога, у завршној етапи часа ученици су добили задатак да нацртају старог Вујадина.

Приликом реализације наставне јединице “Стари Вујадин“ учитељ је применио индивидуални, групни и фронтални облик рада. Индивидуални облик рада је био доминантан у уводном и завршном делу часа, а групни облик рада је био примењен у централном делу часа, приликом рада ученика на инструктивним листићима. Учитељ је настојао да усмерава наставну ситуацију уз што веће ангажовање ученика. Од наставних метода биле су заступљене: монолошка, дијалогска и текст метода.

#### *Корелација и интеграција наставних садржаја*

У идејном решењу за реализацију наставне јединице “Стари Вујадин“ понуђена је и унутарпредметна и међупредметна корелација. У оквиру унутарпредметне корелације указано је на релацију књижевно дело - писмено изражавање и усмено изражавање. Потом, понуђена је могућност корелације са

наставним садржајима: Ликовна култура, Грађанско васпитање, Верска настава и Музичка култура.

На реализованом часу, учитељ је применио унутарпредметну и међупредметну корелацију и интеграцију наставних садржаја. Када је реч о међупредметној корелацији, на часу су били повезани наставни садржаји предмета Верска настава и Ликовна култура.

#### *Положај ученика у наставном процесу и социо-емоционална клима на часу*

Реализацијом наставне обраде епске песме “Стари Вујадин“ учитељ је постигао висок степен мотивације ученика за рад. Ученици су били заинтересовани за рад, активно су учесовали у реализацији наставног часа и успешно су реализовали све предвиђене задатке. Приликом провере решења инструктивних листића ученици су дискутовали и коментарисали. Учитељ је давао јасне инструкције за рад, прилагодивши захтеве и задатке могућностима ученика. Приликом групног облика рада, комуникација је текла у смеру ученик-ученик, а уколико група није знала да уради задатак тада је комуникација била усмерена у смеру вођа групе-учитељ. Иако је час ефикасно структуриран и јасно подељен на три етапе, изостала је повезаност између целина. Учитељ је извршио рекапитулацију градива. Социо-емоционална клима на часу је била веома добра.

#### ***Анализа реализоване наставне јединице “Пепељуга”***

Народна бајка “Пепељуга” је изузетно захвална за интерпретацију и примену корелацијско-интеграцијског система. Композиција народне бајке заснована је на ликовима и збивању, нижући догађаје хронолошки. Време збивања је прошло, а ликови су претежно неименовани. Одступање од овога обраца присутно је у народној бајци “Пепељуга”, где девојка носи име Мара. Такође, у композицији народне бајке могу се уочити и понављања, док је крај увек срећан. Простор који се спомиње у народној бајци има функцију у развоју сижеа. Овако схваћен простор је увек повезан са радњом. Народна бајка се завршава јунаковом женидбом и својеврсном победом над мукама.

У понуђеном идејном моделу реализације народне бајке “Пепељуга” предложено је да час започне погађањем лика Пепељуге. Ученици четвртог разреда

су већ чули и прочитали неку од варијанти бајке “Пепељуга”. Након погађања лика, учитељ може да најави циљ часа. У понуђеном моделу дате су две варијанте за тумачење непознатих речи - прва је кроз текст учитеља, а друга у виду презентације где је реч, поред текстуалног објашњења, представљена и помоћу фотографије или слике. Потом, анализа се наставља учитељевим интерпретативним читањем и краћим разговором о сижеу дела.

Да би анализа била комплетна учитељ може да подели ученике у 5 хетерогених група, где свака група наставља рад на инструктивном листићу. Прва група носи назив *мали језичари*, у оквиру које ученици анализирају језик присутан у народној бајци. Друга група ученика носи назив *природа* и анализирају животиње које се помињу у народној бајци “Пепељуга”. Трећа група ученика су *мали дизајнери* који се баве Пепељугином одећом и обућом у бајци. Четврта група ученика, која носи назив *стазама прошлости*, анализира вретено као предмет и као симбол присутан у бајци. Пета група ученика носи назив *мали вероучитељи* и истражује верске елементе, односно анализира мотив литургије у бајци и савременом животу. Када ученици заврше са радом на инструктивним листићима неопходно је проверити решења и извршити рекапитулацију градива.

У моделу је понуђено да учитељ може презентовати карактеролошке особине лика Пепељуге и зле маћехе на врло једноставан начин. Наиме, на табли учитељ записује име лика, у овом случају Мара, а поред записује реч маћеха. Ученици наводе особине које су уочили. Учитељ записује особине на табли, а на тај начин ученици добијају и представу о односу пасторке и њене маћехе. У завршној етапи часа могуће је задати ученицима да прошире сиже бајке, односно да наставе бајку. На овај начин развија се стваралачко мишљење, а такође постиже се висок степен креативности код ученика.

#### *Реализација наставне јединице “Пепељуга”*

Народна бајка “Пепељуга“ реализована је у ОШ “Матко Вуковић”. С обзиром на техничка ограничења у поменутој школи, учитељ је понудио изузетно занимљиво решење анализе народне бајке засноване на принципима корелацијско-интеграцијског система.



Приликом школске анализе народне бајке “Пепељуга“ учитељ се определио за интегративни дан у трајању од 5 школских часова центриран око теме Пепељуга. Неколико дана пре обраде бајке поделио је ученике у 4 хетерогене групе. Задатак прве групе је био да прочита бајку “Пепељуга” браће Грим, друге групе “Пепељуга” Шарл Перо, трећа група “Пепељуга” народна бајка и четврта група “Пепељуша” руска бајка. Учитељ је усмерио ученике да приликом читања обратe пажњу на ток радње и особине ликова.

Први школски час започео је наставом Физичког васпитања у оквиру кога је учитељ предвидео балску игру. С обзиром да школа “Матко Вуковић” не поседује салу за физичко, час је реализован у учионици. Након кратих вежби разгибавања, сваки од ученика је изабрао свог пара и званично су дошли на *Пепељугин бал*. Као музички предлог учитељ је изабрао Штраусово дело “На лепом плавом Дунаву”. Након плеса ученици су били почашћени, а учитељ је причао о томе какви су некада били балови, где су се одржавали, шта се јело и пило, каква се музика слушала и како су се девојке и младићи облачили за овако свечане прилике. Учитељ је показао фотографију белог двора, хаљину госпође Даринке Јовановић у којој је ишла на један од краљице Наталије балова, уметничку слику Надежде Петровић *Жена у балској хаљини*.

На другом школском часу учитељ је организовао заједнички час у сарадњи са вероучитељем. На часу се водио дијалог о литургији, а паралелно је разговарано и о католичкој миси. Ученици су на овај начин упознали значај и вредност службе Божије.

На трећем и четвртном школском часу ученици су анализирали припремне задатке. Учитељ је на самом почетку часа ученицима истакао да многи народи имају бајку под називом “Пепељуга”. Потом је уследио разговор са првом групом ученика који су имали задатак да прочитају “Пепељуга” браће Грим. Наставни рад на овој бајци учитељ је започео провером доживљаја и краћим разговором о самој садржини бајке, и истицањем да зло углавном бива сурово кажњено. Учитељ је постављао питања која се су односила на следеће: како је бајка завршена, како је

Пепељуга добила свој надимак, анализа особина Пепељугиних сестара и одлазак на бал.

Потом је уследио разговор са ученицима друге групе, који су имали задатак да прочитају бајку “Пепељуга” Шарл Пероа. Учитељ је истакао да ова бајка обилује са много чаролије и маште, чудесног и фантастичног, она је свет јаве и сна. Ученици су са лакоћом наводили све чудесне симболе ове бајке: претварање бундеве у кочију, претварање мишева у коње, пацова у кочијаша, претварање гуштера у лакеје. Потом је учитељ поставио питања која се односе на карактеролошке особине Пепељуге, њених сестара и маћехе.

Учитељ је потом наставио дијалог са трећом групом ученика који су имали задатак да прочитају народну бајку “Пепељуга“. Обраду ове народне бајке учитељ је започео питањем: Шта вас је зачудило у овој бајци? Обзиром да је приповедач је у фабулу бајке увео мотив човековог преобраћања у животињу, ученицима је очекивано било необично да се Пепељугина мајка претвара у краву. Даљи разговор текао је у смеру садржајне анализе - претварање Марине мајке у краву, како је добила надимак, одлазак на литургију, а потом је уследила анализа ликова. Учитељ је посебну пажњу посветио чињеници да је у бајци приказана слика нашег сеоског живота јер је Пепељуга обављала типично сеоске послове (терала је стоку на пландиште, прела, носила воду, кувала, прала, мела и радила све остале кућне послове), те су ученици уочили сву тешкоћу Мариног живота. Учитељ је на крају анализе закључио да је и у народној бајци “Пепељуга“ добро на крају побеђује, и правда бива задовољена, доброта и племенитост ипак бивају награђени. Пепељуга бива награђена на крају, јер из једног тешког живота пасторке постаје царева жена.

Након тога, учитељ је започео дијалог са четвртом групом ученика који су имали задатак да прочитају руску верзију бајке Пепељуга. Ученици су препричавали садржај бајке, потом је уследила карактеризација ликова, а интересантно је било поређење са народном бајком, јер и у овој бајци Пепељуга има име. Приводећи крају анализе поменутих бајки учитељ је извршио рекапитулацију изнетог, посебно наглашавајући дешавања у народној бајци “Пепељуга“.

На петом школском часу, учитељ је обавестио ученике да многи народи и културе имају бајку која се зове Пепељуга и задао задатак да илуструју бајку, односно да кроз шаренило боја насликају Пепељугу.

Приликом реализације интегративног дана, центрираног око наставне јединице народне бајке “Пепељуга“, учитељ је створио висок степен кооперативног учења - ученици су се допуњавали, размењивали идеје и сазнања. На часовима је био присутан фронтални, групни, индивидуални облик рада, а такође и рад у паровима. Припремни задаци су подразумевали групни облик рада, а приликом интерпретације групе су сарађивале између себе. Индивидуални облик рада био је присутан на часу Ликовне културе, а рад у пару на часу Физичког васпитања. Од наставних метода учитељ се определио за следеће: метода усменог излагања, метода разговора, илустративно-демонстративна и текст метода.

#### *Корелација и интеграција наставних садржаја*

У идејном решењу за школску анализу и интерпретацију народне бајке “Пепељуга“ понуђена је могућност унутарпредметне и међупредметне корелације. У оквиру унутарпредметне корелације могуће је корелирати народну бајку са језичким изражавањем. Такође, у идејном моделу понуђена је могућност повезивања народне бајке са наставним садржајима: Природе и друштва, Народне традиције и Верске наставе. Наведене могућности повезивања реализују се кроз групни облик рада на инструктивним листићима. Свака група заправо анализира дело кроз један од сегмената корелације.

Учитељ који је реализовао понуђени модел народне бајке “Пепељуга“ применио је унутарпредметну и међупредметну корелацију и интеграцију наставних садржаја. Такође, учитељ је извршио компарацију са другим варијантама истоимене бајке. Интегративни дан је обухватао повезаност наставних садржаја Физичког васпитања, Музичке културе, Верске наставе, Ликовне културе, Народне традиције, Природе и друштва.

### *Положај ученика у наставном процесу и социо-емоционална клима на часу*

На реализованом интегративном дану учитељ је пружио различите могућности како би ученици што боље усвојили презентоване садржаје. Такође, доминатна је била повезаност раније обрађеног градива са новим наставним садржајима, али и са садржајима из свакодневног живота. Ово је посебно било уочљиво приликом анализа различитих верзија бајки о Пепељузи. На свим часовима реализованим у склопу интеративног дана, ученици су били веома активни, заинтересовани и мотивисани за рад. Учитељ се трудио да их максимално мисаоно ангажује, постављајући питања и тражећи да ученици образложе своје одговоре, изнесу своје мишљење, коментаришу и допуњују. На часовима је био присутан висок степен интеракције међу ученицима. Реализовани часови су били јасно структурирани, динамични и врло креативно осмишљени. Комуникација на часовима је текла у смеру учитељ-ученик, али и ученик-ученик. Овај реализовани интегративни дан поврђује да квалитетна настава не подразумева само опремљеност школа, већ да квалитетно планиран корелацијско-интеграцијски систем може бити итекако применљив у наставном процесу.

\*\*\*

На основу посматрања и анализе реализованих наставних јединица које су разрађене на основу понуђених идејних решења примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави, могуће је навести следећа запажања:

- *Дидактичко-методичка утемељеност наставног часа*

Реализовани часови били су помало круто структурирани, односно били су подељени на три етапе иако корелацијско-интеграцијски систем подразумева флексибилност у наставном процесу. Једино одступање од крутог струкуирања часа било је присутно приликом наставне реализације интегративног дана центрираног око теме Пепељуга. Само један школски час је реализован тимским радом учитеља и вероучитеља у ОШ “Матко Вуковић”, приликом интегративног дана. Тимским радом учитеља и вероучитеља креирана су конструктивна решења за реализацију наставне јединице. Овакав приступ је показао да планирање и

реализација часа заснованог на моделу корелацијско-интеграцијског методичког система захтева додатни напор учитеља, али да су ефекти часа неупоредиво квалитетнији. На већини реализованих часова доминирали су фронтални и групни облик рада, док је примена индивидуалног облика рада и рад у пару била у мањој мери присутна. У току реализације изабраних наставних јединица учитељи су применили различите наставне методе (монолошка, дијалошка, демонстративно-илустративна и текст метода). Такође, коришћена су и различита наставна средства: текстуална (Читанка и инструктивни листићи), визуелна (слике, плакати и фотографије) и аудио-визуална наставна средства (ЦД и компјутер за приказивање мултимедијалних презентација).

- *Корелација и интеграција наставних садржаја*

Учитељи су у великој мери примењивали предложено идејно решење, нарочито понуђене могућности успостављања корелационих веза. У реализованим часовима учитељи су користили понуђене обрасце за повезивање наставних садржаја. Учитељи који су примењивали презентације књижевних дела изоставили су музички предлог, уз образложење да омета рецепцију текста. Међутим, спој више уметности доприноси богаћењу сазнања и продубљивању емоционалног доживљаја. Један мотив може бити инспиративан за различите уметнике, а да се разлике међу уметницима испољавају у начину изражавања. Такође, учитељи нису примењивали могућности повезивања књижевног дела са ваннаставним активностима. Одабране наставне јединице пружају много могућности за примену корелације и интеграције, па је, поред наведених идејних решења за повезивање наставних садржаја, значајно навести још неке методичке могућности за примену корелацијско-интеграцијског система:

- “Јетвица адамско колена” - могуће је остварити висок степен корелације повезујући ваннаставне активности, а такође могуће је и кроз тимски рад учитеља и вероучитеља постићи висок степен корелације приликом анализе песме;

- “Јеленче”- могуће је остварити висок степен корелације са ваннаставним активностима. У том смислу, могуће је са ученицима посетити неко ловиште, или пак зоолошки врт, како би стекли целовити поглед на тематску структуру песме.

Такође, реализацију ове лирске песме могуће је остварити и кроз тимски рад учитеља и наставника биологије;

- Текст “Позно јесење јутро” могуће је повезати са ваннаставним садржајима, нпр. одласком ученика у оближњи парк, где на очигледан начин уочавају промене настале у позну јесен. С тим у вези, занимљиво би било приказати ученицима макете хранилица за птице, и на тај начин развијати еколошку свест ученика о значају бриге о животињама. Затим, учитељи приликом обраде текста “Позно јесење јутро” могу организовати тимски час у сарадњи са наставником биологије. Наставник биологије може да пружи информације о биљним врстама које се спомињу у тексту. Једна од могућности је и посета суботичком ЗОО врту, где би ученици могли на очигледан начин да уоче понашање животиња, али и вегетацију у периоду позне јесени;

- “Стари Вујадин“ - могуће је повезивање са ваннаставним садржајима, а могуће је успоставити и корелациону везу између књижевног дела и сценског извођења, односно ученици могу да читају песму по улогама или да је одглуме. Такође, могуће је ученицима задати задатак да наставе песму или да је напишу као драмски текст, јер се на овај начин постиже висок степен креативности заснован на унутарпредметној корелацији. Учитељ који је реализовао ову наставну јединицу применио је све облике корелације понуђене у идејном решењу, тојест, успоставио је и унутарпредметне и међупредметне везе;

- Народна бајка “Пепељуга“ пружа сијасет могућности за примену корелацијско-интеграцијског система у настави. При раду на овој народној бајци, интегришу се и међусобно корелирају: музика (Владимир Којукхаров: *Пепељуга*, дечија опера, 1994.), скулптура (*Принц и Пепељуга*: скулпура од леда, аутор: Ј. Свовел), сликарство (Џорџ Кракшенк: *Пепељуга*), архитектура (фотографије старих српских кућа) и филм (*Пепељуга*, режисера Б. Кидрона). Корелацијско-интеграцијски однос успоставља се на основу њихове заједничке теме. Поред наведених заједничких корелата и еквивалената, у савременој настави Српског језика могу се повезати: позоришна представа (*Пепељуга* - А. Поповић), балетска представа (*Пепељуга - трагична прича* - Т. Кохлер, музика: Ј. Ауербах, 2011.).

Такође, могуће је приказати филм или само неколико инсерата из филма “Пепељуга“. Учитељ може да организује и усмерену посету музеју како би ученици схватили сеоски начин живота, начин одевања и сл., а добијена сазнања треба да им олакшају рецепцију текста. Такође, могућа је посета неком сеоском домаћинству. Ово су само неке од могућности примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави.

• *Положај ученика у наставном процесу и социо-емоционална клима на часу*

На реализованим часовима учитељи су се трудили да развијају код ученика критички став и креативно мишљење. Овај сегмент био је присутан у свим часовима приликом образлагања одговора ученика. Такође, био је приметан висок ниво активности и мисаоне ангажованости ученика у наставном раду. Ученици су успешно реализовали задатке које су добили и углавном су активно учествовали у реализацији наставног часа, што потврђује позитивне ефекте примене корелацијско-интеграцијски систем у сегменту положаја/улоге ученика у наставном процесу. Учитељи су примењивали хеуристички начин разговора, водећи ученике да самостално долазе до решења. Такође, ученици су били у прилици да коментаришу, износе своја мишљења и дискутују, што је доприносило креирању позитивне социоемоционалне климе на одржаним часовима.

## **9.2. Анализа интервјуа са учитељима/реализаторима наставних јединица креираних према захтевима корелацијско-интеграцијског система**

Након реализације наставних јединица, са учитељима/реализаторима је вођен интервју структурираног типа, и на тај начин пружена прилика да они дају своје мишљење о наставном часу креираном према захтевима корелацијско-интеграцијског система, укажу на позитивне ефекте, али и потешкоће у току саме реализације. Другим речима, од учитеља се очекивало да изврше самоевалуацију реализованог часа и да изнесу свој општи утисак по питању могућности примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави. Узорком је обухваћено 8 учитеља/ реализатора наставних јединица, а сваки од интервјуа је вођен након реализованог часа. За потребе овога сегмента истраживања конструисан је протокол интервјуа који се односи на следеће аспекте:

- мишљење учитеља о захтевности (*и потешкоћама*) планирања и реализације наставне јединице засноване на корелацијско-интеграцијском систему,
- утисци учитеља о позитивним ефектима реализације наставне јединице засноване на корелацијско-интеграцијском систему.

Пошто је истраживањем обухваћен мали број испитаника (8 учитеља), добијени одговори нису статистички анализирани, већ је вршена квалитативна анализа, са очекивањем да ће искуство у практичној примени овог методичког система у настави употпунити сагледавање опште слике о могућности примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави.

***Мишљење учитеља о захтевности (и потешкоћама) планирања и реализације наставне јединице засноване на корелацијско-интеграцијском систему***

Припрема часа креираног према захтевима корелацијско-интеграцијског система у великој мери одступа од традиционалне припреме, јер полазну основу у планирању и припремању наставног часа чини тема или проблем око кога се врши повезивање сродних области, са циљем сагледавања одређеног питања са више аспеката. То подразумева креирање квалитетне припреме за час, као основе за квалитетну реализацију наставног процеса заснованог на корелацијско-интеграцијском методичком систему, што подразумева посебно ангажовање учитеља у препаративној фази. Такође, реализација наставног часа заснованог на корелацијско-интеграцијском методичком систему захтева другачију улогу учитеља и у самом наставном процесу. Наиме, учитељ није само у улози предавача, него и у улози креатора интерактивних односа на релацији учитељ-ученик, али и на релацији ученик-ученик (Вилотијевић, 2006). Учитељ ствара ситуације из којих ученици активно стичу знања, при чему ученици стварају, истражују, креирају, анализирају и генерализују. Овакав приступ захтева да учитељ поседује истраживачки дух и висок степен креативности, да схвата важност целовитог учења (Buckley, 2000), те да буде оспособљен и мотивисан за тимски рад (Sandholtz, 2000; Зуковић, Гајић, 2012).

Сходно наведеном, у овом делу истраживања испитано је мишљење учитеља/реализатора о захтевности процеса планирања наставног часа према



понуђеним моделима. Интервјуисани учитељи су истакли да је планирање наставног часа заснованог на корелацијско-интеграцијском систему изузетно захтевно. Сличан утисак истакли су и када је реч о самој реализацији наставе, јер је потребно реализовати наставни час који пружа мноштво информација из различитих школских предмета или области. Такође су истакли да су идејни модели на основу којих су креирали час били интересантни и инспиративни, те да су им понуђени модели били ваљана основа за детаљније планирање реализације наставних јединица.

Као потешкоће организације наставне јединице креиране према захтевима корелацијско-интеграцијског система, већина учитеља је навела *проблем временског ограничења*, сматрајући да један школски час није довољан да се адекватно примени корелацијско-интеграцијски систем. Слични налази добијени су и у неким ранијим истраживањима о учесталости примене интегративне наставе (Костовић-Врањеш, Шолић, 2011), а која су показала да као главну потешкоћу примене интегративне наставе учитељи наводе недостатак времена, лошу комуникацију са колегама, али и недостатак методичке оспособљености учитеља. Такође, аутор Шумејкер (Shoemaker, 1991) истиче да један од проблема за примену корелацијско-интеграцијског система у настави јесте временска ограниченост и много времена потребног за планирање наставног садржаја. Корелацијско-интеграцијски систем захтева флексибилнију организацију наставног рада, пружајући могућност да наставни садржај може бити презентован и ван учионице. Наиме, могуће је наставни садржај презентовати у сали за физичко, дворишту школе, парку, игралишту, зоо врту, позоришту, биоскопу, музеју и на тај начин повезати садржаје у јединствену целину.

Такође, поред временског ограничења, учитељи као недостатак истичу: *неопремљеност школе адекватним наставним средствима*, посебно када је реч о компјутерима и доступности интернета. Примена наставних средстава, као и савремена технологија, треба да процес планирања и припремања наставе учине лакшим учитељима. Некако је уважено правило да настава која обилује применом наставних средстава је динамична, активна и квалитетна. Интегративни дан

реализован у Основној школи “Матко Вуковић”, у оквиру теме „Пепељуга” је показао да и са мало наставних средстава може да се реализује квалитетна настава.

Значајно је истаћи да је један број учитеља указао да потешкоћу у организацији часа на коме се примењује корелацијско-интеграцијски систем представља и *велики број ученика у одељењу*. Евидентан проблем јесу прекобројна одељења која свакако отежавају реализацију наставног процеса. Учитељи обухваћени истраживањем су мишљења да би одељења требала да броје мање ученика или да у једном разреду наставу организују два учитеља. На овај начин постигли би се оптимални услови за реализацију корелацијско-интеграцијског методичког система.

Генерално посматрано, учитељи су указали на факторе који су, према њиховом мишљењу, отежавали реализацију наставе засноване на корелацијско-интеграцијском методичком систему. Наиме, интервјуисани учитељи у Основној школи “Матко Вуковић” истакли су слабу опремељеност школе наставним средствима и социјални статус ученика, док су учитељи из Основне школе “Иван Милутиновић” истакли недостатак наставног материјала, посебно када је реч о компјутерским програмима. Такође, учитељи истичу да је корелацијско-интеграцијски систем изузетно добар и квалитетан методички систем, али сматрају да је изузетно тежак и захтеван приликом планирања и реализације наставе, што поткрепљују неки од добијених одговора: *учитељ мора пажљиво да планира колико предмета повезује; приликом планирања треба водити рачуна о применљивости садржаја; приликом реализације неопходно је водити рачуна о свакој групи ученика која решава задатке из неке области; потребно је много наставног материјала за припрему часа приликом примене корелацијско-интеграцијског система, уколико примењујем припремне задатке тешко је извршити поделу ученика на групе (да ли има компјутер, да ли родитељи допуштају одређеном ученику да борави у њиховом дому) итд.*

***Утисци учитеља о позитивним ефектима реализације наставне јединице  
засноване на корелацијско-интеграцијском систему***

Када је реч о позитивним ефектима корелацијско-интеграцијског система, интерјусани учитељи истичу: *да применом овога дидактичко-методичког система ученици стичу много шира знања, повезивање различитих области у јединственој целини, ученици добијају много информација на једноставан начин, развија се самосталност код ученика, ученици самостално користе интернет, односно претраживаче, ученици усвајају наставни садржај према својим способностима и могућностима, примена групног рада, ученици су мисаоно активни током целог часа.* Учители истичу самосталност ученика као посебну предност приликом примене корелацијско-интеграцијског система, што је у складу са истраживањима (Тодоров, 2006) која су показала да ученици четвртог разреда показују висок степен самосталности у раду, па често на основу предходног знања и искуства проналазе изворе за стваралачку активност.

У теоријском делу рада наглашено је да примене корелацијско-интеграцијског система има вишеструке предности у стицању сазнања код ученика. Многи аутори (Lake, 1994; Fink, 2003; Kerry, 2011; Repko, 2009; Barnes, 2011) наводе да се примена корелацијско-интеграцијског система повећава активност ученика на часу, а сходно томе процес стицања сазнања постаје продуктивнији. Заправо знања која ученици стичу постају трајнија и практична, односно примењљива у свакодневном животу.

У сегменту који се односи на утиске учитеља о наставном процесу и активностима ученика у њему, вршена је анализа следећих елемената: мотивисаност ученика за рад, ангажованост ученика у реализацији часа, постигнуће ученика на школском часу (у сегменту креативности и критичког мишљења) и радна атмосфера приликом реализованог часа.

Када је реч о мотивацији ученика, сви интерјусани учители истакли су да је на реализованим часовима уочен висок степен мотивације за рад. Ову тврдњу поткрепљују многа реализована истраживања у свету и код нас. Велики број аутора (Lake, 1994; Klein, 2006; Шефер, 2005;) истиче да применом корелацијско-интеграцијског методичког система у настави повећава мотивисаност и

ангажованост ученика за рад. У наставном процесу мотивација представља заинтересованост ученика за саму активност и наставну тему. Мотивисан ученик настоји да открије и сазна више, односно активан је у наставном раду.

Учитељи су истакли да је настава коју су припремили и реализовали била врло динамична, односно пријемчива савременом ученику. Ученици врло радо прихватају примену савремене технологије, поделу у групе и групни облик рада.

Савремена разредна настава истиче важност и значај развијања креативности и критичког мишљења ученика. Интервјуисани учитељи истичу да је на реализованим часовима постигнут висок степен креативности кроз ликовно изражавање ученика у завршној етапи часа. Међутим, креативност је много више од самог ликовног изражавања. Наиме, креативност је “процес откривања проблема или непотпуних информација, формирање идеја или хипотеза и објављивање њихових резултата” (Torrance, према Тодоров, 2006:55). Креативност обухвата стваралачке способности које омогућују и које подстичу стваралаштво у најширем смислу. Заправо, учитељи су превидели следеће факторе: оригиналност ученика при реализацији задатака, откривање и проналажење скривених значења у текстовима и радозналост самих ученика. Управо наведени фактори уочени су на реализованим часовима и представљају креативност и креативно стваралаштво ученика. Такође, код ученика је била присутна машта и емоционални став према јунацима у књижевним делима.

У сегменту критичког мишљења интервјуисани учитељи истичу да није постигнут висок степен критичког мишљења на реализованим часовима према захтевима корелацијско-интеграцијског система. Критичко мишљење подразумева наставу отворених погледа, наставу која поштује и негује индивидуалне карактеристике ученика и потребно је да се користи у свим могућим ситуацијама које подразумевају било какву обраду информација, решавање проблема и доношење одлука. Није довољно ученика само питати да ли му се допало дело које се обрађује или које је сам прочитао, јер већина ученика ће само потврдити да му се дело допада. Ученика треба подстицати да изнесе коментар о делу, наводити га да тачно објасни шта је то што му се допада а шта не у делу. Овде је веома важно поштовање ученикових ставова, на то је стављен акценат у идејним моделима које

су учитељи добили за припремање наставног часа. Учитељ који примењује корелацијско-интеграцијски систем представља покретачку снагу, који добро организованом наставом стимулише креативност и критичко мишљење својих ученика.

Учитељи су истакли важност групног рада у настави. Програмски садржаји у разредној настави пружају изузетно много могућности за организацију рада у групама и активно укључивање ученика у наставни процес. Групни облик рада доприноси стварању сарадничких односа, где чланови групе истражују одређени проблем или један аспект проблема. Свакако најважнија одлика групног облика рада је интеракција у комуникацији између чланова групе.

Када је реч о општем утиску о примени корелацијско-интеграцијског система, интервјуисани учитељи су истакли позитиван став према овом дидактичко-методичком систему. Један од учитеља сматра да у *разредној настави је преко потребно примењивати корелацијско-интеграцијски систем у што већем обиму, јер омогућава функционално усвајање знања код ученика*. Неки од интервјуисаних учитеља сматрају да је корелацијско-интеграцијски систем *врло користан јер пружа ученицима могућност сналажења у свакој животној ситуацији*. Генерално посматрано, учитељи су мишљења да корелацијско-интеграцијски систем пружа ученицима много информација, те да је најважније то што се ученицима не намећу закључци, него они самостално долазе до њих.

\*\*\*

На основу анализе добијених одговора интервјуисаних учитеља који су реализовали наставну јединицу према захтевима корелацијско-интеграцијског система могуће је закључити следеће:

- Корелацијско-интеграцијски систем захтева сасвим једну нову/другачију улогу учитеља, али и ученика. Интервјуисани учитељи уочавају ову релацију, мада истичу да то није увек лако реализовати у пракси.
- Када је реч о позитивним ефектима корелацијско-интеграцијског система, учитељи су уочили да примена овога система подстиче развој креативности код ученика, да се постиже виши ниво критичког мишљења, да долази до

индивидуализације наставног процеса, те да је присутан је трансфер знања код ученика.

- Поред временског ограничења приликом примене корелацијско-интеграцијског система, интервјуисани учитељи износе и потешкоће у припремању наставног садржаја за реализацију наставе засноване по овом дидактичко-методичком систему.

- У погледу општег става по питању примене корелацијско-интеграцијског система у наставном процесу, показало се да учитељи који су обухваћени овим делом истраживања имају позитиван став према овом дидактичко-методичком систему и сматрају да је његова примена може бити вишеструко корисна у разредној настави.

- Анализа реализованих часова по моделу корелацијско-интеграцијског система и одговора учитеља добијених путем интервјуа потврдила је постављену хипотезу *да учитељи који су реализовали наставне јединице према принципима корелацијско-интеграцијског методичког система имају позитивно мишљење о оваквој врсти наставног рада, али и да уочавају одређене потешкоће у области препаративне фазе, тј. захтевности у припремању оваквих наставних часова.*

### **9.3. Анализа одговора ученика о реализованим наставним јединицама креираним према захтевима корелацијско-интеграцијског система**

Након реализације наставних јединица заснованих на корелацијско-интеграцијском систему, извршено је и анкетирање ученика у чијим одељењима су реализовани наставни часови. Иако је укупан узорак овог дела истраживања чинило 217 ученика, анализирани су одговори 192 ученика. Разлог за одбацивање 25 упитника је што на једном реализованом часу (наставна јединица “Јеленче” у Основној школи “Матко Вуковић”) није примењен групни облик рада, а у анкетном упитнику два питања се управо односе на утисак ученика о примени групног облика рада на обради наставног садржаја према захтевима корелацијско-интеграцијског система. Добијени одговори анализирани су квалитативно и квантитативно, односно вршена је класичне методе анализе фреквенци и анализа статистичке значајности разлика међу групама ( $\chi^2$  квадрат тест).

Приликом анализе упитника за ученике добијени су налази који упућују да се већини ученика допао реализовани час заснован на корелацијско-интеграцијском систему. Заправо, 93,75% анкетираних ученика истакло је позитиван став према реализованом наставном часу. Резултати су показали да код овог питања не постоји статистички значајна разлика између одговора ученика у односу на место школе, односно да ли је школа у приградској или градској средини ( $\chi^2=0,59$ ;  $df=2$ ;  $p=.744$ ).

Такође, већина ученика (90,6%) сматра да задаци које су решавали на часу нису били тешки, а даљом статистичком анализом ( $\chi^2=0,08$ ;  $df=2$ ;  $p=.961$ ) утврђено је нема статистичке значајности разлика у одговорима зависно од места у коме се налази школа. Значајно је истаћи да 85,9% ученика сматра да задаци које су решавали су у великој мери помогли приликом анализе књижевног дела, док 10,42% није уочило овакав ефекат. Такође, добијени статистички параметри ( $\chi^2=0,847$ ;  $df=2$ ;  $p=.654$ ) указују да нема статистичке значајности разлика у одговорима ученика зависно од тога да ли је школа у градској или приградској средини.

Већина анкетираних ученика (83,3%) истиче да су овакве часове имали понекад, а (16,6%) је одговорило да овакве часове нису имали у току свог школовања. Анализа резултата ( $\chi^2=0,117$ ;  $df=1$ ;  $p=.732$ ) указује да нема разлике у одговорима између ученика градске и приградске школе. Занимљиво је напоменути да се ни један ученик није изјаснио да су часове према моделу корелацијско-интеграцијског система имали често.

Када је реч о примени групног облика рада, уочено је да се већини ученика (64%) веома допао рад у групи, а 34,4% ученика је означило да им се мало допао рад у групи, док је занемарљив је број ученика истакао негативан однос према групном раду. Статистички параметри ( $\chi^2=3,844$ ;  $df=2$ ;  $p=.146$ ) указују да нема разлике у одговорима анкетираних ученика у односу на школу коју похађају.

Анализом је утврђено да 77,6% ученика није морало да тражи помоћ учитеља приликом решавања задатака, док је 21,4% анкетираних ученика тражило малу помоћ учитеља приликом рада у групи. Резултати су показали да не постоји разлика у одговорима ученика у односу на коју похађају ( $\chi^2=2,88$ ;  $df=2$ ;  $p=.236$ ).

Већина анкетираних ученика (84,4%) има позитиван однос према примени компјутера на школском часу, односно већини анкетираних се допало што је учитељ читао текст са компјутера, а 13% анкетираних ученика се изјаснило да им се није допало што је учитељ читао текст са компјутера на реализованом часу. Примена  $\chi^2$  теста показала је да по овом питању постоји статистички значајна разлика између одговора ученика из градске и приградске школе ( $\chi^2=15,9$ ;  $df=2$ ;  $p=.000$ ).

Такође, 83% анкетираних ученика је означило да им се много допало што је текст који је учитељ читао био пропраћен илустрацијама и сликама, а 15,1% анкетираних ученика је означило да им се није допало што текст има много слика. Добијени налаз да је већина ученика изразила позитивне утиске је очекиван с обзиром да су дела народне књижевности језички врло захтевна савременом ученику, а применом слика и фотографија настава постаје очигледна. Статистичком обрадом података ( $\chi^2=21,808$ ;  $df=2$ ;  $p=.000$ ) евидентно је постојање разлике у одговорима анкетираних ученика у односу на градску и приградску средину. Приликом наставне обраде народне бајке “Пепељуга” у ОШ “Матко Вуковић” ученици су означили да им се није допало што је текст пропраћен сликама.

Наредним питањем настојало је да се утврди да ли би ученици волели да на сваком часу буде заступљен овакав начин рада. Већина анкетираних ученика (96,8%) је одабрала опцију позитивног одговора, а занемарљив број ученика који су означили да би волели да овакав начин рада буде повремено заступљен на часу. Добијени резултати ( $\chi^2=1,86$ ;  $df=2$ ;  $p=.395$ ) указују да се одговори ученика не разликују у односу на школу коју похађају. Добијени налаз указује да је ученицима пријемчив начин рада којим се превазилази модел класичне наставе засноване на вербализму и формализму, а управо корелацијско-интеграцијски систем, применом активних метода рада, у великој мери може да превазиђе слабости класичне наставе.

Последњим питањем настојало се сазнати шта се ученицима највише допало на часу реализованом према захтевима корелацијско-интеграцијског система. Као један од најучесталијих одговора ученика био је да им се све допало на



реализованом часу (61,1%), док је 27,9% ученика истакло да им се највише допала примена компјутера на часу или у склопу домаћег задатка. Одговори мањег броја ученика (10%) груписани су у категорију „остало“ у оквиру које су ученици наводили следеће: *допало ми се што смо цратли на часу српског језика; допало ми се што смо радили у групи, допало ми се што сам вођа моје групе; допало ми се што смо могли сами да радимо задатке, допало ми се што сам сазнао неке податке о биљкама; свидело ми се што смо на часу Српског језика причали о животињама; допало ми се што смо плесали на часу; свиђало ми се да учим о народним обичајима.*

### **Фокус-групни интервју**

Након реализованог и анализираног упитника за ученике, извршена је примена фокус-групног интервјуа са ученицима. Иако формиран узорак пружа мале могућности генерализације података, овај вид испитивања даје основ за продубљено сагледавање мишљења ученика о корелацијско-интеграцијском методичком систему. Наиме, намера спровођења фокус-групног интервјуа односила се на дубље сагледавање утисака ученика у погледу примене корелацијско-интеграцијског методичког система, са претпоставком да ће ученици сходно својим афинитетима фаворизовати одређене активности реализоване на школском часу.

Групна дискусија трајала је један школски час и реализована је у школским просторијама. Учесници фокус група седели су у кругу, како би била омогућено успостављање што боље интеракције између ученика. Структурирани разговор са ученицима вођен је према унапред дефинисаним предлошцима, а истраживач је записивао одговоре ученика. Разговор је био прилагођен узрасту ученика, како неразумљивост питања не би представљала комуникацијску баријеру. Подаци добијени путем структурираног интервјуа анализирани су квалитативно.

У оквиру првог разговорног предлошка, сви интервјуисани ученици изнели су став да им се допао час на коме је био примењен корелацијско-интеграцијски систем, јер је сама организација часа била другачија. Ученици су истакли да је час био интересантан и занимљив, да овакве часове нису имали у досадашњем свом

школовању. Овакав налаз добијен је и у претходној анализи која је показала да се већини испитаних ученика изузетно допао школски час на коме је реализована наставна јединица заснована на принципима корелације и интеграције. Ако упоредимо податке до којих се дошло приликом анкетања и интервјуисања ученика, могуће је закључити да су часови изузетно добро прихваћени од стране ученика. Потом је разговор настављен у смеру да ли су ученици имали сличне часове попут часа који је био анализиран у истраживању. Ученици су истицали да сличне часове нису имали, али ипак су наводили да се на часовима матерњег језика често ликовно изражавају о прочитаном тексту, али и да наставни садржаји страног језика и верске наставе често бивају повезани са ликовним и музичким изражавањем.

У фокусу другог предлошка за разговор акценат је стављен на позитивне ефекте корелацијско-интеграцијског система. Наиме, у упитнику је више од 60% ученика навело да им се све допало на часу. Управо из наведеног разлога настојало се утврдити шта је ученицима посебно било занимљиво на реализованом часу. Приликом разговора уочен је велики број различитих одговора у односу на школу. Сходно томе, ученици из Основне школе “Матко Вуковић” су истицали да им се допало што су на часу матерњег језика могли да сазнају и неке информације из других наставних области и предмета. Од 9 интервјуисаних ученика у овој школи, 4 ученика (3 ученика имају афинитета према уметности, а 1 према књижевности) су истакла да им се посебно допало што су на часу могли да виде велики број слика и фотографија. Такође, занимљив је одговор једног ученика коме се на часу допало што није морао да одговара на питања из текста, него је на наставном листићу имао питања везана за народне обичаје (ученик који има афинитета ка природи и друштву). Потом, ученици су истакли да им се допало што су самостално радили задатке, што их учитељ није прозивао него је вођа групе читао решења. Један од ученика је истакао да му се допало што је био вођа своје групе на часу. Као занимљивост на часу ученици су истицали и то што је учитељ цртао породично стабло на табли, што су играли игру асоцијација, правили плакате и разговарали о теми плаката. Једном од ученика се допало што су плесали на часу (што су ишли на бал), а исти ученик истиче да му се допало што је на часу Верске наставе поред

вероучитеља био присутан учитељ. Један од ученика, који има афинитета ка књижевности, истиче да му се допало што је на часу матерњег језика могао да се упозна са неколико варијанти бајке коју су обрађивали на школском часу.

У Основној школи “Иван Милутиновић” ученици су фаворизовали рад на компјутеру, односно презентације, али и истраживачке задатке за чија су решења користили интернет претраживач. Посебно се истиче одговор једног ученика који сматра да су слике и фотографије које су пратиле презентацију књижевног дела, као и репродукције слика које су употпуниле тему дела нешто што би требало да буде присутно чешће на часовима матерњег језика (ученик који има афинитета ка уметности, похађа школу цртања). Такође, ученицима се допало што су имали могућност да на интернету траже слике хајдука, заједнички попуњавају укрштеницу, што је час реализован у информатичком кабинету. Као занимљиво истакли су и прављење плаката и разговор о томе шта је представљено на плакату (ученици који имају афинитета ка природи и друштву). У обе школе, ученици који имају афинитета ка књижевности истакли су да им се допало што су на крају часа писали састав који су морали да заврше у оквиру свог домаћег задатка.

Следећи сегмент разговора односио се на сазнања о томе шта се ученицима није допало на часу реализованом према захтевима корелацијско-интеграцијског система. Већина интервјуисаних ученика из Основне школе “Матко Вуковић” је истакла да им се није допало то што нису могли да адекватно виде и прочитају презентовани текст, с обзиром да је презентација приказана преко лаптопа, без видео-бима. Поред тога, примедбе су упућивали на начин формирања група, јер им се није допало што је одређени ученик био члан њихове групе, или што члан из друге групе није био у њиховој групи. У Основној школи “Иван Милутиновић”, ученици који преферирају књижевност, истакли су да им се није допало што су морали да илуструју песму, те да би више волели да су могли да писмено изразе свој утисак о теми и мотиву народне песме.

У последњем сегменту разговора, ученицима је дата могућност да се замисле у улози учитеља и да предложе како би у тој ситуацији они осмислили час. Занимљиво је да су интервјуисани ученици у обе школе истакли да би они више пуштали музику током часа. Такође, занимљиве предлоге су дали ученици који

преферирају књижевност, јер су истакли да би они осмислили писање писма главном јунаку у песми или тексту, или предложили писање неке песме, промену неког дела текста, или би предложили да се одглуме одређени делове и слично. Ови одговори упућују на висок степен креативности код ученика четвртог разреда, што говори у прилог томе да ученике на овом узрасту, треба, што је могуће више, укључивати у сам процес креирања и организације наставног часа.

\*\*\*

Анализа одговора ученика добијених путем анкетног Упитника и фокус-групног интервјуа потврдила је постављену хипотезу *да ученици имају позитиван однос према примени корелацијско-интеграцијског система у реализацији наставних садржаја, односно да ученици имају позитивне утиске о оваквом начину рада и општој атмосфери која је владала на наставном часу.*

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Примена корелацијско-интеграцијског методичког система у наставном процесу представља један од начина унапређења квалитета разредне наставе. Стога је, у циљу остваривања квалитетније наставе засноване на идеји корелације и интеграције, важно свеобухватно сагледати основне карактеристике и потенцијале корелацијско-интеграцијског методичког система, дидактичко-методичке аспекте његове реализације у разредној настави, те, у складу са тим, пружити методичку помоћ учитељима како би на ефикасан начин могли да одговоре на захтеве и принципе ефикасне имплементације корелацијско-интергацијског система у наставном процесу. У том процесу незаобилазну улогу имају научна истраживања путем којих се могу испитати наведени сегменти и сагледати беневити примене корелацијско-интеграцијског система. Притом је важно истаћи да проучавање корелацијско-интеграцијског система представља веома комплексан истраживачки проблем, како због сложености самога система, тако и због неуједначеног терминолошког поимања овога система.

Најопштије посматрано, корелацијско-интеграцијски систем подразумева повезивање наставних садржаја унутар једнога предмета или повезивање наставних садржаја из различитих наставних предмета. Примена овог методичког система у разредној настави подразумева свестраног и компетентног учитеља који приликом реализације наставног садржаја примењује различите методичке поступке, почев од различитих наставних метода и облика рада, до великог броја наставних средстава. Такође, веома је важно имати у виду корелативне и интегративне потенцијале одређених наставних садржаја, јер није свака наставна јединица адекватна за примену корелацијско-интеграцијског система. У сваком случају, основна тежња проучавања корелацијско-интеграцијског методичког система треба да буде усмерена ка идентификовању могућности примене овога дидактичко-методичког система, као и одређењу наставничких компетенција које су потребне за ефикасно планирање и реализацију наставе засноване по моделу корелације и интеграције.

Полазећи од наведених поставки, у теоријском делу рада извршена је експлорација кључних питања везаних за ову тематику - преглед историјске

перспективе развоја идеја корелације и интеграције, дефинисање појма корелацијско-интеграцијског система, преглед релевантних теоријских приступа, те резултата досадашњих емпиријских истраживања о корелацијско-интеграцијском систему која су углавном била усмерена на испитивање ефеката примене овога система у наставном процесу. Посебан фокус теоријске анализе био је усмерен на специфичности примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави, значај повезивања наставних и ваннаставних активности, као и на значај развоја компетенција учитеља које су неопходне за ефикасно планирање, припремање и реализацију наставе засноване по моделу корелације и интеграције. Такође, полазећи од чињенице да већина стручњака који су анализирали проблематику корелацијско-интеграцијског система, уз теоријско полазиште, наводе и методичке апликације наставе засноване на принципу међупредметне корелације, у овом делу рада приказани су примери методичких апликација који у највећем броју обухватају наставне садржаје у оквиру разредне наставе, а неколико примера методичких апликација обухватило је и наставне садржаје у оквиру предметне наставе. На овај начин, указано је на велике могућности примене корелацијско-интеграцијског система у савременој разредној настави.

Укратко речено, теоријско полазиште овога истраживања засновано је на схватању да корелацијско-интеграцијски методички систем представља сложен дидактичко-методички систем који има бројне ефекте на ефикасност наставног процеса, као и на ефикасност процеса учења. Посебно су наглашене рефлексije примене корелацијско-интеграцијског система на положај и улогу ученика који заузимају доминантно субјекатску позицију у наставном процесу, те добијају могућност да самостално истражују и долазе до креативних идеја.

Поред теоријске експлорације тематике корелацијско-интеграцијског система, у раду су приказани и резултати емпиријског истраживања које је реализовано у два сегмента, а које је генерално посматрано, било усмерено на испитивање могућности примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави.

Први део емпиријског истраживања реализован је са намером да се сагледа да ли и на који начин се корелацијско-интеграцијски методички систем примењује

у разредној настави. У том смислу, извршено је испитивање нивоа знања учитеља о овом методичком систему, њихово мишљење о могућностима примене корелацијско-интеграцијског система, као мишљење о позитивним ефектима, али и потешкоћама у организацији наставе засноване по моделу корелације и интеграције.

Добијени резултати су показали да учитељи јесу у одређеној мери упознати са принципима и захтевима примене корелацијско-интеграцијског система у савременој разредној настави. Значајно је истаћи да је знање учитеља о корелацијско-интеграцијском систему у значајној мери детерминисано годинима раднога стажа. Наиме, утврђено да су највиши скорови присутни код групе учитеља који имају више од 16 година раднога стажа. Стиче се утисак да, поред тога што су одређен ниво теоријских сазнања о стекли током иницијалног образовања, значајан сегмент знања учитеља о корелацијско-интеграцијском систему надограђен је током њиховог практичног рада у настави. Показало се да већина учитеља сматра да је у оквиру наставног предмета Природа и друштво могуће постићи највиши степен корелације и интеграције. Овај налаз корелира са налазима многих аутора (Domeyer et al., 2012; Thornburg, 2009; Levitan, 1991; Venville et al., 2002) чија су истраживања потврдила да учитељи у највећој мери примењују корелацију у Науци (енг. Science). Такође, анкетирани учитељи сматрају да је висок степен корелације и интеграције могуће постићи и у настави језика и књижевности, што је у складу са становиштем бројних аутора (Илић, 2006; Маринковић, 1995; Петровачки, 2008; Тодоров, Цветковић, 2009) који указују да настава матерњег језика јесте предмет који нуди бројне могућности за примену корелације и интеграције. Притом се истиче да, иако се језик, књижевност и комуникација превасходно изучавају у оквиру области матерњег и страног језика, у сваком тренутку се мора имати на уму да та знања представљају неопходну основу за наставу и учење у свим другим областима, односно, да различити видови употребе језика и књижевних дела унапређују наставу осталих предмета.

Када је реч о примени корелацијско-интеграцијског система у разредној настави, показало се да овај методички систем није довољно заступљен у наставном процесу, односно да учитељи повремено користе овакав начин рада у

својој пракси. Такође, утврђено је да учитељи уочавају позитивне ефекте примене корелацијско-интеграцијског методичког система (виши степен функционалног знања ученика, ученици боље упоређују поједине карактеристике, развијање креативности и критичког мишљења код ученика, позитивнија наставна клима), али и да уочавају одређене потешкоће у реализацији наставе по моделу корелацијско-интеграцијског система (слаба материјално-техничка опремљеност школа и недостатак времена за планирање и реализацију наставе по моделу корелацијско-интеграцијског система).

У оквиру другог дела емпиријског истраживања сагледан је практични значај корелацијско-интеграцијског система, и то путем реализације 8 часова који су креирани у складу са принципима и захтевима овог дидактичко-методичког система. На основу посматрања и анализе одржаних наставних часова могуће је закључити да су учитељи углавном успешно реализовали наставне часове према понуђеном идејном методичком решењу, али да није у довољној мери била присутна флесибилност у структурирању наставног часа. На основу изнетих утисака о реализованим часовима од стране самих учитеља-реализатора дошло се до закључка да је овакав вид рада имао позитивне ефекте у следећим аспектима: повећана мотивација ученика, већа заинтересованост за рад на књижевном делу, критички приступ књижевном делу, али и повећана активност ученика у току школске интерпретације у погледу дискусија и коментарисања садржаја дела. Поред позитивних ефеката, учитељи-реализатори указују и на сложеност и изузетну захтевност припреме и реализације наставног часа по моделу корелацијско-интеграцијског система. Такође, на основу резултата анкетања и фокус-групног интервјуисања ученика у чијим одељењима је примењен корелацијско-интеграцијски систем, изведен је закључак да се ученицима генерално допао овакав начин рада, при чему су истакли да им се посебно допала примена компјутера на часу, примена већег броја наставних средстава, групни облик рада и анализирање теме из неколико аспеката.

Генерално посматрано, на основу добијених налаза могуће је извести закључак о потврђености опште хипотезе да *корелацијско-интеграцијски систем није у довољној мери заступљен у разредној настави, али да учитељи препознају*



*значај и различите могућности примене овог дидактичко-методичког система.* Овакав закључак поткрепљују и резултати везани за део о практичној примени корелацијско-интеграцијског система у разредној настави, јер се показало да су предложени наставни модели успешно реализовани и позитивно прихваћени и од стране учитеља-реализатора и од стране ученика. Ипак, значајно је указати на неке ограничавајуће факторе који онемогућавају генерализовање изведених закључака, а који се односе на: недовољну репрезентативност узорка и давање социјално пожељних одговора, мали број школа у којима су реализоване наставне јединице, мали број реализованих часова, као и временско ограничавање припремања учитеља за реализацију часа по моделу корелацијско-интеграцијског система.

Упркос наведеним ограничењима, добијени налази и изведени закључци спроведеног истраживања пружају могућност за извођење педагошких импликација везаних, пре свега, за питање нивоа знања учитеља о корелацијско-интеграцијском систему, могућностима за повезивање наставних садржаја, али и за показатеље и смернице за ефикаснију примену овог сложеног дидактичко-методичког система у разредној настави. У том смислу, значајно је апострофирати следеће педагошке импликације:

- Добијени налази о нивоу знања о корелацијско-интеграцијском методичком систему импликују потребу континуираног професионалног развоја учитеља у овој области. У том смислу, као посебно погодан приступ може бити стручно усавршавање путем семинара који би се бавили проблематиком корелацијско-интеграцијског система.

- Истраживање је показало да тимски рад учитеља није у довољној мери препознат као значајан фактор приликом планирања, припремања и реализације наставних садржаја по моделу корелације и интеграције. Овај налаз указује на потребу појачане афирмације тимског рада у школском контексту уопште, а посебно када је реч о примени корелацијско-интеграцијског система који захтева реализацију заједничких часова у процесу повезивања различитих наставних садржаја. Овакав приступ подразумева и важност истицања могућности за повезивање формалног и неформалног образовања, односно повезивање наставних и ваннаставних активности. У том смислу, потребно је у већој мери афирмисати

организовање угледних и огледних часова по моделу корелацијско-интеграцијског система, на којима би били присутни учитељи, предметни наставници, педагог и школски библиотекар.

- Резултати спроведеног истраживања су показали да учитељи недовољно примењују компјутер у настави, те да учитељи који раде у градским школама у већој мери примењују савремену технологију. Овакав налаз тумачен је кроз претпоставку да сеоске средине имају технички слабије опремљене школе, односно да не поседују интернет и видео-бим. Међутим, без обзира на разлоге оваквог стања, добијени налази генерално импликују потребу стручног усавршавања учитеља у домену информатичке писмености. Такође, полазећи од чињенице да ефикасност примене корелацијско-интеграцијског система може значајно бити унапређена и кроз коришћење компјутерских презентација наставних садржаја, као и кроз упућивање ученика да трагају за одређеним информацијама доступним на интернету, потребно је тежити ка обезбеђивању веће доступности компјутера као савременог наставног средства, те мотивисању учитеља за његово коришћење.

Поред наведених педагошких импликација које су директно утемељене у резултатима презентивног емпиријског истраживања, значајно је указати и на неке опште смернице које би биле од значаја за ефикасну примену корелацијско-интеграцијског система у разредној настави, а које се односе на следеће:

- Обогаћивање курикулума иницијалног образовања учитеља у области стицања знања о корелацијско-интеграцијском систему кроз све методичке предмете, са посебним фокусом на могућности практичне примене корелацијско-интеграцијског методичког система кроз повезивање наставних и ваннаставних активности.
- Пружање могућности за флексибилнију реализацију наставног плана и програма која би подразумевала дефинисање основних наставних тема, при чему би учитељи добили већу аутономију да самостално креирају план рада у складу са специфичностима одређених наставних садржаја, и у складу са интересовањима ученика. Овакав приступ могао би допринети да тематско планирање буде у већој мери заступљено у савременој разредној настави.

- Радити на осавремењивању уџбеника и приручника за учитеље у циљу указивања на методичке могућности корелације и интеграције наставних садржаја у разредној настави. Овај захтев јесте у одређеној мери остварен у уџбеницима за језик и књижевност (нпр. Читанке), али би требало да у већој мери буде присутан у оквиру уџбеника и приручника и за друге наставне предмете који се реализују у разредној настави.

Коначно, треба истаћи да је спроведено истраживање отворило низ нових питања која треба даље истражити у овој области, а неке од њих ћемо назначити:

- испитати ефекте тимског рада (заједнички час учитеља и предметног наставника) на ниво постигнућа ученика;
- испитати могућности повезивања формалног и неформалног образовања, односно испитати које се наставне активности могу повезати са ваннаставним активностима;
- испитати ефекте примене корелацијско-интеграцијског методичког система на развој мотивације ученика за учење;
- испитати ефекте примене корелацијско-интеграцијског методичког система на развој креативности и критичког мишљења ученика;
- испитати које су компетенције учитељима потребне за успешну реализацију наставе засноване по моделу корелацијско-интеграцијског система...

Укратко речено, било би пожељно да корелацијско-интеграцијски систем у већој мери буде предмет емпиријских истраживања, јер је на основу резултата емпиријских истраживања могуће предочити практичне импликације које би омогућиле да учитељи препознају важност примене овог методичког система, те да на ефикаснији начин примене принципе и захтеве корелацијско-интеграцијског методичког система у наставној пракси.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Adler, M., Flihan, S. (1997): *The Interdisciplinary Continuum: Reconciling theory, research and practice*, New York: National Research Center on English Learning & Achievement.
2. Авдић, А., Шабановић, А. (2011): Потешкоће ученика приликом преласка из разредне у предметну наставу и из основне у средњу школу, *Дидактички путокази*, 60, 21-26.
3. Alexander, R.J., Rose, A.J. and Woodhead, C. (1992): *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: A Discussion Paper*. London: Department of Education and Science.
4. Александрић, Б. (2009): Схватања и приступи теорији и пракси курикулума, *Настава и васпитање*, 3, 331-347.
5. Алавања, К. (2003): *Школа у музеју*, Загреб: Школске новине.
6. Alber, S. R., Foil, C. R. (2003): Drama activities that promote and extend your students' vocabulary proficiency, *Intervention in School & Clinic*, 39(1), 22-29.
7. Антонијевић, Д. (1991): *Значење српских бајки*, Београд: Етнографски институт САНУ.
8. Applebee, A. N., Adler, M., & Flihan, S. (2007): Interdisciplinary Curricula in Middle and High School Classrooms: Case Studies of Approaches to Curriculum and Instruction. *American Educational Research Journal*, Vol. 44, No. 4, pp1002 –1039.
9. Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Massachusetts:Blackwell Publishers.
10. Armstrong, T. (2009): *Multiple Intelligences In The Classroom*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
11. Aschbacher, P. R. (1991). Humanitas: A Thematic Curriculum. *Educational Leadership* 49(2): 16-19.
12. Arguello, R. (2000): Economic Integration, *An Overview of Basic Economic Theory and other Related Issues Centro Editorial Universidad del Rosario*, 14, 6-25.
13. Банђур, В. (1991): Савремене дидактичке теорије, *Наша школа*, 3-4, 113-122.
14. Баковљев, М. (2005): *Дидактика*, Сомбор: Учитељски факултет.
15. Barnes, J. (2011) *Cross-Curricular Learning 3–14*. Second edition. London: Sage.

16. Barnes, J., Shirley, I. (2007): Strangely familiar: cross-curricular teaching and creative thinking in teacher education, *Improving Schools*, 10(2),162–79.
17. Badley, K. R. (1986). Integration and the integration of faith and learning. Vancouver: University of British Columbia.
18. Baxter, M., King, P. M. (2004): *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship*, Sterling, VA: Stylus.
19. Ballér, E. (1978): *A tantervelmélet és tantervi reform*, Budapest:Tankönyvkiadó.
20. Baloché, L., Hynes, J. L., Berger, H. A. (1996): Moving toward the integration of professional and general education, *Action in Teacher Education*, 1(8), 1-9.
21. Baker, L., Wigfield, A. (1999): Dimensions of Children’s Motivation for reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement, *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
22. Bamford, A., Wimmer, M. (2012): *The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review*, доступно на: <http://www.eenc.info/wp-content/uploads/2012/04/school-attractiveness-paper-final-website.pdf>, приступљено: 18.05.2014.
23. Bandura, A. (1989): Social cognitive theory, In: *Annals of child development*, (Ed. R. Vasta), 1-60, Greenwich, CT: JAI Press.
24. Báthory, Z. (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlat*, Budapest:Tankönyvkiadó.
25. Баус, Т. (2001): Корелација школског вјеронаука и других предмета у раду с Библијом, *Катехеза* 24(1), 45-50.
26. Баус, Т. (2002): Корелација школског вјеронаука и других предмета, *Катехеза* 23(1), 104-115
27. Beane, J. A. (1997): *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*, New York: Teachers College Press.
28. Беговић, В., Станковић, Д., Ткалец, З. (2009): Стратегије учења и поучавања за развој подузетничке компетенције у неформалном образовању, у: *Зборник радова 4. међународне конференције Неформално образовање и информално учење одраслих*, (ур.: Матијевић, М. и Жиљак, Т.), 83-93, Загреб:Хрватско андрагошко друштво.
29. Бежен, А. (2005): *Методички приступ књижевности и медијској култури у другом, трећем и четвртој разреду основне школе*, Загреб: Профил.

30. Beaumont, R. (2012): *An introduction to Principal Component Analysis & Factor Analysis*, доступно на: [http:// www.floppybunny. org/robin/ web/ virtualclassroom/ stats / statistics2/pcal.pdf](http://www.floppybunny.org/robin/web/virtualclassroom/stats/statistics2/pcal.pdf), приступљено: 21.02.2014.
31. Benjafield, J. G. (1996): *The developmental point of view: A history of psychology*. Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
32. Beehner, M. B. (1990): Creating a dramatic script for dynamic classroom learning, *Education*, 110(3), 283-288.
33. Beck, R. H., Сора, H., Pease, J. (1991): Vocational and academic teachers work together, *Educational Leadership*, 29(2), 29-31.
34. Бједов, В. (2006): Методички приступи филму у настави хрватскога језика нижих разреда основне школе, *Живот и школа*, 15-16(1-2), 123-131.
35. Бјекић, Д. (1999): Професионални развој наставника. Ужице: Учитељски факултет.
36. Богнар, Б. (2004): Поттицање креативности у школским увјетима, *Напредак*, 145 (3): 269-283.
37. Богићевић, З. (2006): *Планирање образовно-васпитног рада*, Подгорица: Центар за стручно образовање.
38. Booth, D. (2005): *Story drama: Creating stories through role playing, improvising and reading aloud*, Markham, ON: Pembroke Publishers.
39. Brandt, R. (1988). On assessment in the arts: A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 45(4), 30–34.
40. Bradley, J. H., Frederic, J. H. (1997): The effect of personality type on team performance, *Journal of Management Development*, 16(5), p. 337-353.
41. Brooks, J.G., Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
42. Brown, J., Bryan, J. (1998): Interdisciplinary planning and instruction for diverse learners: Horizontal and vertical considerations, *Missouri Reader* 22 (2), 14–23.
43. Bruner, J. (1996): *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
44. Брчкало, Б. (2010): Интересовања ученика млађих разреда основне школе за читање лектуре, *Методичка пракса*, 4, 667-680.

45. Буљубашић-Кузмановић, В.(2007): Студентска просудба учинковитости интегративног учења, *Одгојне знаности*, 9 (2), 147.-160.
46. Buck, M. & Inman, S. (1993): Making values central: the role of the cross curricular themes, *Careers education and Guidance*, 10-14.
47. Buckley, F. J. (2000): *Team teaching: What, why and how?*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
48. Vass, V. (1998): A tantárgyköziség különböző megjelenési formái. *Iskolakultúra*, (11),22-46.
49. Васић, М. (2004): *Тимови и тимски рад*, Бања Лука: Завод дистрофичара.
50. Walsh, K. B. (1997): *Стварање разреда усмјерених на дијете*, Загреб:Удруга Корак по корак.
51. Vars, G. F. (1991): Integrated Curriculum in Historical Perspective, *Educational Leadership*,49(2), 14-15.
52. Venville, G.J., Wallace, J., Rennie, L.J., Malone, J.A. (2002): Curriculum integration: eroding the high ground of science subject, *Studies in Science Education*, 37(1): 43–83.
53. Вилотијевић, М. (1997):*Савремене дидактичке теорије*, Београд: Учитељски факултет
54. Вилотијевић, М. (2000): *Дидактика I*, Београд: Учитељски факултет.
55. Вилотијевић, Н. (2006): *Интегративна настава природе и друштва*, Београд: Школска књига.
56. Враћешевић, Ј. (2009): Родитељи и школа: Како до успешне сарадње. Доступно на: [http://www.see-educoop.net/aeiq/outputs/preporuke\\_finalno.pdf](http://www.see-educoop.net/aeiq/outputs/preporuke_finalno.pdf), приступљено: 29.11.2012.
57. Вујаклија, М. (1985): *Лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета.
58. Вучковић, Ж, Тодоров, Н (2010): *Култура читања у времену Интернета*, Инђија: Народна библиотека.
59. Wood, K. E. (1997). *Interdisciplinary Instruction: A Practical Guide for Elementary and Middle School Teachers*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
60. Вукићевић, Н., Голубовић-Илић, И. ( 2008): Могућност корелације наставе природе и друштва и музичке културе у разредној настави. *Педагошка стварност*, 54 (5-6), 509-523.

61. Гавриловић, Љ. ( 2006) : *Музеолозија у вакууму*. Етноантрополошки проблеми, Београд, 1 (2), 45-58.
62. Гајић, О. , Зуковић, С. (2006/2007): Садржаји веронаке и књижевности у корелацијско-интеграцијском методичком систему, у: *Зборник одсека за педагогију*, 162-179, Нови Сад: Филозофски факултет.
63. Гајић,О., Андевски, М., Лунгулов, Б. (2009): Примена савремених технологија у корелацијско-интеграцијском методичком систему, у: *Технологија, информатика, образовање за друштво учења и знања* ( ур. М. Даниловић, С. Попов),82-93, Чачак: Факултет техничких наука.
64. Gáspár, L. (1981): *Egységes világgép, komplex tananyag*, Budapest:Tankönyvkiadó.
65. Gerlach, K. (2002): *Let'sTeamUp*, Washington,D.C.: National Education Association.
66. Glasser, W. (2005): *Квалитетна школа*. Загреб: Educa.
67. Главина, А. (2005): Приказ разредног пројекта интегрисане наставе, *Живот и школа*, (14), 107-115.
68. Godfrey-Smith, P.(2004):Signal,decision, action, *Journal of Philosophy*, 88, 709-722.
69. Gray, T.,Halbert, S. (1998): Team teach with a student: New approach to collaborative teaching, *College Teaching*, 46(4), 150-153.
70. Грдинић, Б., Бранковић, Н. (2005): *Методика познавања природе и света око нас у наставној пракси*, Бачки Петровац: Култура.
71. Gregory, R., Cunningham, P. (2006): Improving Primary School Libraries: the Better Libraries' project in Norfolk, *School Librarian*, 54 (3), 116-119.
72. Griswold, W. (1994): *Cultures and societies in Changing World*, London: Pine Forge Press.
73. Грман, А. (2010): *Пројектна настава: уређење школског цвјетњака*. Напредак 151 (2), 312-321.
74. Грујић-Јанкуловић, А. (2010): Тематско планирање у настави техничког и информатичког образовања, у: *Техника и информатика у образовању* (ур. Д. Голубовић), 464-468, Чачак: Факултет техничких наука.
75. Гудјонс, Х. (1992): *Дидактичке теорије*, Едука, Загреб.
76. Guthrie, J. T., Wigfield, A., VonSecker, C. (2000): Effects of integrated instruction on motivation and strategy reading, *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.



77. Дилс, Х. (1982): *Предсократовци I*, Загреб: Напријед.
78. Деретић, Ј. (1987): *Кратка историја српске књижевности*, Београд: БИГЗ.
79. Domeyer, E., Snyder, S., & Vondran, S. (2012): *Vission of Cross-curricular Unit*, доступно на: <http://www.gusd120.k12.il.us/middle>, приступљено: 04.11.2012.
80. Дробњак, Н. (2007): Интегративна настава, *Образовна технологија*, (1-2), 81-91.
81. Dryden, G., Vos, J., (2001): *Revolucija u ucenju*, Zagreb: Educa.
82. Drake, S.M. (1991): How Our Team Dissolved the Boundaries, *Educational Leadership* 49(2), 20-22.
83. Drake, S., Burns, R. (2004): *Meeting standards through integrated curriculum*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
84. Ђорђевић, Б.(2011):Музика и корелација у разредној настави.*Норма*,16(1),43-56.
85. Ђорђевић, В. (2007): Иновативни модели наставе (Интегративна настава, Пројектна настава и Интерактивна настава). *Образовна технологија* (4), 76-97.
86. Ђукић,Ј.(2008):Тематска интегративна настава,*Образовна технологија*(1), 80-88.
87. Ђурић,З.(2007):Интегративни приступ настави,*Образовна технологија*(3), 61-76.
88. Ђурић, М. (1961):*Историја хеленске етике*, Београд: Завод за уџбенике.
89. Ђурановић, М. (2007): *Социјална компетенција учитеља у сувременој основној школи*, Загреб: Хрватско педагошко друштво.
90. Easton, D.,Schelling, C. (1991): *Divided knowledges: Across disciplines, across culture*, Newbuty Park: CA Sage.
91. Edwards, A, (1996): *Interdisciplinary Undergraduate Programs*,Acton, MA: Copley.
92. Edgerton, R. (1990): *Survey Feedback from Secondary School Teachers that are Finishing their First Year Teaching from an Integrated Mathematics Curriculum*, Washington: DC.
93. Elkjaer, B. (2003): Organizational learning with a pragmatic slant, *International Journal of Lifelong Education*, 22(5), 481-494.
94. European Commission (2010). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Education and Teaching, Brussel.

95. Жупљанин, М. (2013): Наставник као узор у васпитању ученика, *Univerzitetska misao*, 12 (2), 162 – 174.
96. Закон о библиотечко - информационој делатности (2003), доступно на: <http://www.bms.ns.ac.rs/2382-11.pdf>, приступљено: 24.11.2011.
97. Здравковић, М. (2007): *Речник основних позоришних појмова*, Београд: Народно позориште (Издавачка делатност).
98. Зуковић, С., Јовановић С. (2005): (Пре)оптерећеност ученика школским обавезама као значајно питање реформе система васпитања и образовања, *Педагошка стварност*, бр. 3 – 4, Нови Сад, стр. 305 – 315.
99. Зуковић, С., Гајић, О. (2012): Верска настава и настава књижевности у систему међупредметне повезаности, *Теме*, 36(3), 1379-1395.
100. Ивић, М., (2001): *Правци у лингвистици*, Београд: Библиотека XX век.
101. Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Активно учење*, Београд: Институт за психологију.
102. Ivanitskaya L., Clark D., Montgomery G. and Primeau R. (2002): Interdisciplinary Learning: Process and Outcomes. *Innovative Higher Education*, Vol. 27, No. 2., 69-83.
103. Ивановић, Ј., Нађ Олајош, А. (2014): Вјерска настава у корелацијско-интеграцијском суставу, *Евкопун*, 9 (1), 181-190.
104. Илић, П. (2001): Књижевност, Веронаука и Грађанско васпитање- корелација у настави. *Норма*, 7 (3), 79-87.
105. Илић, П. (2006): *Српски језик у наставној теорији и пракси* (методика наставе), Нови Сад: Змај.
106. Integration - definition of integration by The Free Dictionary, доступно на: <http://www.thefreedictionary.com/integration>, приступљено: 21.02.2014.
107. Jacobs, Н. Н. (1989): *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
108. Jacobs, Н. Н. (1989b): The Integrated Curriculum, *Instructor*, 101(2): 22-23.
109. Jarvis, Т. (2009) Promoting creative science cross-curricular work through an in-service programme. *School Science Review*, 90(332):39-46.
110. Jensen, Е. (2003): *Супер настава: наставне стратегије за квалитетну школу и успјешно учење*, Загреб: Educa

111. Јовић, Н., Станојевић, Д. (2008): *Корелација наставних садржаја-проблеми и примери позитивне праксе*. У: Зборник радова научно-стручног скупа Техника и информатика у образовању (ур. Голубовић, Д.), 403-408, Чачак: Технички факултет.
112. Јукић, С. (2005): *Дидактичко- методички фрагменти*, уредила Гајић, О., Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
113. Каменов, Е. (1997): *Методика, први део*, Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета и Републичка заједница виших школа за образовање васпитача.
114. Карлаварис, Б. (1991): *Методика наставе ликовног васпитања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
115. Kane, J. (1999): *Education, information, and transformation: Essays on learning and thinking*, Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
116. Katona, A. (1990): A koncentrációtól az integráció, *Új Pedagógiai Szemle*, 5, 143-154.
117. Каталог стручног усавршавања 2015/2016, доступно на: [http:// katalog 2015 .zuov.rs/Program2015.aspx?katbroj=894&godina=2014/2015](http://katalog2015.zuov.rs/Program2015.aspx?katbroj=894&godina=2014/2015), приступљено: 20.03.2016.
118. Kerry, T. (2011): *Cross-Curricular Teaching in the Primary School: Planning and Facilitating Imaginative Lessons*. London: Routledge.
119. Клафки, В. (1991): Дидактика као теорија образовања, *Наша школа*, 3-4, 123-138.
120. Klein J. T. (2005): Integrative Learning and Interdisciplinary Studies, *Peer Review*, 7 (4), 21-29.
121. Klein J. T., Newell W. H. (2002): Strategies for Using Interdisciplinary Resources Across K-16. *Issues in Integrative Studies*, No. 20, pp139-160.
122. Klein, J. T. (2006): *A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education*. доступно на: [www.jsse.org/2006-2/klein\\_platform.htm](http://www.jsse.org/2006-2/klein_platform.htm), приступљено: 17.3.2012.
123. Кнежевић, М. (2008): Етика епских народних песама као модел у васпитно-образовном раду, у: *Етичка димензија образовања* ( ур. Р. Петровић), 123-131, Јагодина: Педагошки факултет.
124. Kovács, G. (2008): *Pedagógusok és szülők együttműködése*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

125. Костовић-Вранеш, В., Шолић, С. (2011): Наставни садржаји природе и друштва-полазиште за интердисциплинарно поучавање у разредној настави. *Живот и школа*, (1), 207-216.
126. Коларић, И. (1998): *Филозофија*, Ужице: Учитељски факултет.
127. Koenig, E. i Zedler P., (1998): *Teorije znanosti o odgoju*, Zagreb: Educa.
128. Копас-Вукашиновић, Е. (2010): Улога васпитача, учитеља и родитеља у припреми деце за писање, *Педагогија*, 65 (2), 316-325.
129. Kramer M. (2001): *Business Communication in Context*, New Jersey: Prentice-Hall .
130. Кривошејев, В. (2009): *Изложбе, програми и посетици*. У: Музеји Србије-актуелно стање (ур. Д. Мартиновић и Б. Јокић), 32-38, Београд: Завод за проучавање културног развитка.
131. Крнета, Љ., Поткоњак, Н., Поткоњак, М. (1965): *Педагогија*, Београд: Завод за уџбенике.
132. Крстић, Д. (1996): *Психолошки речник*. 3. допуњено издање, Београд: Нолит.
133. Кубурић, З., Зуковић, С. (2010): *Верска настава у школи*, Нови Сад: Центар за емпиријска истраживања религије.
134. Kulynych, J. J. (1998): Crossing disciplines: Postmodernism and democratic education, *College Teaching*, 46(4), 144-149.
135. Lake, K. (1994). *Integrated curriculum. School improvement research series*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. доступно на: [www.Nwrel.org/archive/sirs/8/c016.html](http://www.Nwrel.org/archive/sirs/8/c016.html), приступљено: 09.04. 2012.
136. Lást-Dénes, M. (1979): Johann Friederich Herbart pedgógiaja, Тк.Вр.
137. Лаловић, С. (2008): Бајка у савременом наставном процесу. *Нова школа*, (VII), 200-213.
138. Laurie, J. (2011): Curriculum planning and preparation for cross-curricular teaching, *Cross-curricular Teaching in the Primary School* (ed. T. Kerry), 125-141, London: Routledge.
139. Leung, W. L. A. (2006): Teaching integrated curriculum: Teachers' challenges, *Pacific Asian Education*, 18(1), 88-102.
140. Lenski, D. (2001): Brain Surfing: A Strategy for Making Cross-Curricular Connections, *Reading Horizons*, 11, (I), 21-36.

141. Little, J. W. (2003): Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice, *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 913-45.
142. Lieberman, A., L. Miller (2000). Teaching and Teacher Development: A New Synthesis for a New century, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4),118-134.
143. Lonning, R. A., DeFranco, T. C. (1997): Integration of science and mathematics: A theoretical model, *School Science and Mathematics*, 97(4), 212-215.
144. Лукић Радојичић, Ж (2011): Интегративна настава у савременом образовном процесу, *Образовна технологија*,(4), 367-378.
145. Lundy, K. G. (2007): *Leap into literacy: Teaching the tough stuff so it sticks!*, Markham, ON: Pembroke Publishers.
146. Luca, J.,Tarricone, P. (2001): *Does emotional intelligence affect successful teamwork?*, доступно на: <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/LucaJ.pdf>, приступљено: 30.11.2014.
147. Љуштановић, Ј. (1997): Прве представе за децу у Народном позоришту, 125 година Народног позоришта у Београду, у: *зборник радова с научног скупа*, 159-181, Београд: Српска академија наука и уметности.
148. Maddux, R. B. (1992): *Team Building: An Exercise in Leadership*, Los Altos, CA: Crisp Publications.
149. Мандић, Д. (2003): *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*, Београд: Медиаграф.
150. Маринковић, С. (1995): *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
151. Marshall, J. (2005): Connecting Art, Learning, and Creativity: A Case for Curriculum Integration, *Studies in Art Education*, 46 (3), 227-241.
152. Martinez, M. (1993): Motivating dramatic story reenactments, *The ReadingTeacher*, 46(8), 682-688.
153. *Математички речник*, (1983), Београд: Вук Караџић.
154. Махмутовић, А. (2011): Корелација садржаја и формирања појмова у старијем предшколском и млађем школском узрасту, *Дидактички путокази*, 60, 34-41.
155. *MedicineNet*, доступно на: <http://www.medterms.com/script/main/art.asp?articlekey=11219>, приступљено: 21.02.2014.

156. McKee, J., Ogle, D. (2005): *Integrating Instruction: Literacy and Science*, New York: Guilford Press.
157. Miller, D. L. (2011): Curriculum theory and practice: What's your style, *Phi Delta Kappan*, 92(7), 32-39.
158. Miller, M., Boix Mansilla, V., (2004): *Thinking Across Perspectives and Disciplines*, Interdisciplinary Studies Project, Project Zero, Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
159. Милутиновић, Ј. ( 2002): *Учење у музеју*. Педагошка старност, 48 (5-6), 354-365.
160. Милутиновић, Ј. ( 2012): Критички конструктивизам: успостављање отвореног и критичког дискурса у настави, *Зборник Матице српске за друштвене науке*, Год. 141, Бр.4, 583-594.
161. Minnett, A. M. (2003): Collaboration and Shared Reflections in the Classroom, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(3), 279-85.
162. Мисаиловић, М. (1991): *Дете и позоришна уметност*, Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.
163. Милосављевић, П. (1985): *Методологија проучавања књижевности*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.
164. Мојић, Д. (2003): *Стилови вођства менаџера у Србији*, Београд: Институт за социолошка истраживања.
165. Mora, M., Rivera, L., Stroters L.(2004):*Thematic Unit Plan Egypt*, доступно на: <http://www.docstoc.com/docs/110151/Egypt-Thematic-Unit>, приступљено: 20.10.2014.
166. Мркаљ,З.(2010): Појам корелације у методици наставе, *Методички видици*,(1), 47-54.
167. MacIver, D. J. (1990): Meeting the needs of young adolescents: Advisory groups, interdisciplinary teaching teams, and school transition programs, *Phi Delta Kappan*, 71(6), 458-464.
168. McIntosh, J. E. & Meacham, A. W. (1992). Thematic, Interdisciplinary Curricula for Secondary Gifted Students in English and Social Studies. *Update on Gifted Education*, 2(1), 2-5.
169. MacMath, S., Roberts, G., Wallace, J., Chi, X. (2010): Curriculum integration and at-risk students, *British Journal of Special Education*, 37(2), 87–94.

170. Нађ Олајош, А. ( 2011 ): Дидактичка вредност филма у разредној настави , *Методичка пракса* 13 (4), 537- 546.
171. Нађ Олајош, А. (2013): Међупредметна корелација у наставној обради народне бајке, *Образовна технологија* 2, 211-218.
172. Neelands, J., Goode, T. (2000): *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*, Cambridge: Cambridge University Press.
173. Nikitina, S. (2002): *Three Strategies for Interdisciplinary Teaching: Contextualizing, Conceptualizing, and Problem-Solving*. Interdisciplinary Studies Project, Project Zero, Harvard Graduate School of Education. Cambridge, MA.
174. Нововић, Т., Вуксановић, П., Газивода, Н., Минић, З. (2010): Наша школа- од вртића до знања, Подгорица: Завод за школство.
175. Nowacek R. S. (2005): A Discourse-based Theory of Interdisciplinary Connections. *Journal of General Education*, 54 (3), 171-195.
176. Oliver, R. (2001). Developing e-learning environments that support knowledge construction in higher education, *Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today*, 12(4), 159-164.
177. Ormrod, J. E.(1999):*Human learning*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
178. Осмић, И., Томић, Р. (2008): *Дидактика, друго, прерађено издање*, Сребреник: Селимпекс.
179. Ofsted (2002): *The Curriculum in Successful Primary Schools*. London: Ofsted.
180. Oh, S., Hailey, E., Azano, A., Callahan, C., Moon, T. (2012): What Works in Gifted Education-Documenting the Model-Based Curriculum for Gifted Students, доступно на: <http://nrcgtuva.org/presentationsm.html>, приступљено: 20.12.2014.
181. Павловић Б., Д. (2000):Од тима до заједнице учења, *Педагогија* 65 (2):236-247.
182. Pang, J., Good, R. (2000): A review of the integration of science and mathematics: Implications for further research, *School Science & Mathematics*, 100(2), 73-82.
183. Parkinson, E. (2010): Where next in a world of cross-curricular primary education? Design and Technology Education, *An International Journal*, 15(1), 14–23.
184. Petrie, H. G. (1992). Interdisciplinary Education: Are We Faced with Insurmountable Opportunities?, *Review of Research in Education*, vol.18, 299-233.
185. *Педагошка енциклопедија* (1989) 1. књ., Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

186. *Педагошки речник 1* (1976) Београд: Институт за педагошка истраживања и Завод за издавање уџбеника.
187. Петровачки, Љ. (2008): *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет.
188. Петровачки, Љ., Штасни, Г. (2010): *Методички сиситеми у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет.
189. Петровачки, Љ., Барјамовић, М. (2013): Концептуализација теме о јабуци у интересаној настави, у: *Сусрет култура* (ур. И. Живанчевић Секеруш), 211-224, Нови Сад: Филозофски факултет
190. Петронијевић, Б. (1982): *Историја новије филозофије*, Београд: Нолит.
191. Perkins, D. (1992): *Smart Schools: Better thinking and learning for every child*, New York: The Free Press.
192. Пешикан, А., Антић, С., Маринковић, С. (2010): Концепција стручног усавршавања наставника у Србији - колико смо далеко од ефикасног модела, *Настава и васпитање*, 59(3), 471-482.
193. Пољак, В.(1984.): *Дидактичке иновације и педагошка реформа школе*, Загреб: Школске новине.
194. Правилнику о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник (2011)*, 5.
195. Pukánszky, V. (2001): *Neveléstörténet*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
196. Регенбоген, А. (2004): Речник филозофских појмова, Београд: БИГЗ.
197. Repko, Allen F., 2009. Assessing Interdisciplinary Learning Outcomes. Working Paper, School of Urban and Public Affairs, University of Texas at Arlington.
198. *Речник геолошкох термина*, доступно на: <http://www.ge-at.iastate.edu/glossary-of-geologic-terms/>, приступљено: 20.02.2014.
199. Росандић, Драгутин (1988): *Методичке основе сувремене наставе хрватског или српског језика и књижевности у средњој школи*, Загреб: Школска књига.
200. Rollman, J., Hildebrand, E. (2003): Incorporating Reading Comprehension Using Cinderella Stories from Different Lands, доступно на: [www.Coreknowledge.org/.../1\\_Incorp\\_ReadComp](http://www.Coreknowledge.org/.../1_Incorp_ReadComp), приступљено: 13.02.2012.



201. Рогуљ, Н., Ковачевић, Ж. (2011): *Корелација наставе тјелесне и здравствене културе и математике у основној школи*. У: Зборник радова-Дијагностика у подручјима едукације, спорта, спортске рекреације и кинезитерапије (ур. Финак, В.) 477-481, Пореч: Хрватски кинезиолошки савез.
202. Ројко, П. (2012): *Методика наставе гласбе. Теоријско-тематски аспекти*. Осиек: Педагошки факултет (Свеучилиште Јосипа Јураја Штросмајера).
203. Routledge Encyclopedia of Philosophy, доступно на: <http://www.rep.routledge.com/article/G001SECT2>, приступљено: 27.03.2014.
204. Savage, J. (2011) *Cross-curricular Teaching and Learning in the Secondary School*. London: Routledge.
205. Sandholtz, J. H. (2000): Interdisciplinary team teaching as a form of professional development, *Teacher Education Quarterly*, 27(3), 39-54.
206. Симеуновић, В., Спасојевић, П. (2005): *Савремене дидактичке теме: нацрт за савремену дидактичку концепцију и стратегију наставног рада у основној школи*, Бијељина: Педагошки факултет.
207. Службени гласник РС – Просветни гласник, 10/2002 , Београд.
208. Smith, M. K. (2002): Howard Gardner, multiple intelligences and education, доступно на: <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>, приступљено: 20.09.2014.
209. Snyder, S. (2001): Connection, correlation and integration, *Music Educators Journal*, 87(5),32-39.
210. Спремић, А. (2007): Интегративна настава, *Образовна технологија*, (1-2), 74-80.
211. Стевановић, Марко (1982): *Методички приручник за наставу српскохрватског језика и књижевности у основној школи*, Горњи Милановац: Дечије новине.
212. Stewart, T. (1996): Organizing and teaching course content in fully integrated language and content instruction, *Comparative Culture: The Journal of Miyazaki International College*, 2, 1-17.
213. Sternberg, R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, New York: Cambridge University Press.
214. Sternberg, R. J. (2006): Recognizing neglected strengths, *Educational Leadership*, 64(1), 30–35.
215. Стојановић, Б. (2011): Савремена наставна технологија и народна књижевност, *Иновације у настави*, 2, 103-110.

216. Сузић, Н. (2003): *Особине наставника и однос ученика према настави*, Бања Лука: Teacher Training Centre.
217. Сузић, Н. (2005). *Педагогија за ХХИ вијек*, Бања Лука: ТТ-Центар.
218. Scieszka, J., Lane, S. (2004): *Science Verse*, New York: Viking Books; Library Binding edition.
219. Scarnati, J. T. (2001): On becoming a team player, *Team Performance Management: An International Journal*, 7(1/2), 5-10.
220. Scriven, M. (1994). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
221. Schneider, J. J., Jackson, S. A. W. (2000): Process drama: A special space and place for writing, *The Reading Teacher*, 54(1), 38-51.
222. Scher, A., Verrall, C. (2005): *100+ идеја за драму*, Загреб: Хрватски центар за драмски одгој.
223. Talbert, J. E., M. W. McLaughlin (2002): Professional Communities and the Artisan Model of Teaching, *Teachers and Teaching: theory and practice* 8(3/4): 325-43.
224. Tarpey, M. E., Bucholc, K. (1997): Making More Sense of America and the World through Interdisciplinary English, *English Journal* 86(7), 69-74.
225. Татакис, В. (1996): *Историја византијске филозофије*, Никшић: Друштво филозофа и социолога Црне Горе.
226. Tiedt., P.L. (2005): *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*, Boston: Allyn-Bacon.
227. Тежак, С. (1986): *Теорија и пракса наставе хрватскога језика 1.*, Загреб: Школска књига.
228. Тодоров, Н. (2006): *Методолошко-методички приступ у школској интерпретацији бајки*, Сомбор: Учитељски факултет.
229. Тодоров, Н. (2010): Интересовање ученика млађих разреда основне школе за коришћење филмова у настави српског језика, *Узданица*, (1), 59-77.
230. Тодоров, Н., Цветковић, С. (2009): *Приручник за српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Едука.
231. Трбојевић, А. (2007): *Утицај примене нових модела обраде историјских садржаја на успех ученика*. Норма, 1, 68-79.

232. Thompson Klein, J. (2005): *Humanities, culture, and interdisciplinarity : the changing American academy*, Albany : State University of New York Press.
233. Узелац, М. (2008): *Феноменологија света уметности (Увод у трансценденталну космологију)*, Нови Сад: Верис студио.
234. Fink, D.L. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*, San Francisco: Jossey-Bass.
235. Finch, C.R, Frantz, N.R., Mooney, M., & Norbert, N.O. (1997). *Designing the thematic curriculum: an all approach*. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.
236. Fodor, L. (2010): *Általános iskoladidaktika*, Kolozsvár: Scientia Kiadó.
237. Fogarty R. 1991. Ten Ways to Integrate Curriculum. *Educational Leadership*, Vol. 49 No. 2, pp61-65.
238. Furman, L. (2000): In support of drama in early childhood education, again, *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 173-178.
239. Hamel, G., Prahalad, C.K. (1994): *Competing for the Future*, Harvard Business School Press, 79-91.
240. Harris, D., Harris, K. (1996): An Exploratory Study of the Team Characteristics Model Using Organizational Teams, *Small Group Research*, (38), 670-695, 2007.
241. Hawkin, W. (1994): Art And Mathematics: A View From Art, *British Society for Research into Learning Mathematics*, Vol.14, No.3, 64-76.
242. Harrell, P. E. (2010): Teaching an Integrated Science Curriculum: Linking Teacher Knowledge and Teaching Assignments, *Teacher Education*, 19 (1), 145-165.
243. Holzner, B. (2008): The Concept "Integration" in Sociological Theory, *The Sociological Quarterly*, 8 (1), 51-62.
244. Hetherington, E.M. (1991): Families, lies, and videotapes, *Journal of Research on Adolescence*, 1, 323-348.
245. Hoskins, B., Crick, R. (2010): Learning to learn and civic competence to sides of the same coin? *European Journal of Education Research*, 45(1), 121-137.
246. Хрватић, Н. (2007): Курикулум педагошке изобразбе учитеља. Загреб: Школска књига.

247. Huntley, M. A. (1998): Design and implementation of a framework for defining integrated mathematics and science education, *School Science and Mathematics*, 98(6), 320-327.
248. Humphreys, A., Post, T., & Ellis, A. (1981): *Interdisciplinary Methods: A Thematic Approach*. Santa Monica, CA: Goodyear Publishing Company.
249. Хузјак, М. (2001): Корелација у настави: структурални пријевод, *Методика*, 2-3, 39-43.
250. Caird, S. (1992): Problems with The Identification Of Enterprise Competency with the Implications For Assessment And Development, *Management Education And Development*, 23 (1), 177-186.
251. Case, R. (1991): The anatomy of curricular integration, *Canadian Journal of Education*, 16(2), 215-224.
252. Carr, D. (2007): Towards an educationally meaningful curriculum: epistemic holism and knowledge integration revisited, *British Journal of Educational Studies*, 55(1): 3–20.
253. Цвјетићанин, С., Бранковић, Н., Бошњак, М. (2008): Уметност и природа у методи сценске комуникације у настави Света око нас, у: *Уметност у методикама наставе образовања* ( ур. С. Дивљан), 295-303, Јагодина: Педагошки факултет.
254. Cone, T., Werner, P., Cone, S., & Woods, A. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
255. Цекић Јовановић, О. (2012): Могућности корелације наставе Природе и друштва и Математике у оквиру рачунарског образовног софтвера, у: *Методички аспекти наставе математике II* (ур. Н. Вуловић), 435-447, Крагујевац: Факултет педагошких наука.
256. Czerniak, C.M. (2007) Interdisciplinary science teaching, in: Handbook of Research on Science Education (eds. S.K. Abell, N.G. Lederman) 537–59, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
257. Cotton, D. J. (1999): *The new Museum*, Washington: The American association of Museums and The Newark Museum.
258. Correlation | Define Correlation at Dictionary.com, доступно на: <http://dictionary.reference.com/browse/correlation>, приступљено: 21.02.2014.
259. Creaser, C., Travis, M. (2008): School libraries and book spending: a Booktrust survey, *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 14 (1), 19-30.
260. Cube, F. (1970): *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*, Stuttgart

261. Чаусидис Н. (2005): *Космолошки слики (симболизација и митологизација на космосот во ликовниот медиум)*, Скопље: Народна и универзитетска библиотека “Св. Климент Охридски“.
262. Checkley, K. (1997): The first seven and the eighth, *Educational Leadership*, 55(1), 8–13.
263. Christel, M. T., Krueger, E. (2001): *Seeing & Believing: How to Teach Media Literacy in the English Classroom*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
264. Christel, M. T., Sullivan, S. (2007): *Lesson Plans for Creating Media-Rich Classrooms*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
265. Шекарић, М. (2010): *Статистичке методе*, Београд: Универзитет Сингидунум.
266. Шваљек, И. (2010): Примјер добре праксе: корелација садржаја из информатике и немачког језика, *Дигитални часопис за образовне стручњаке*.
267. Sherrill, C.(2004): *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan*, Boston, MA: McGraw-Hill.
268. Шефер, Ј. (2003). Приступи тематској настави. *Зборник Института за педагошка истраживања*, (35), 79-93.
269. Шимлеша, П. (1969): *Сувремена настава*. Загреб: Педагошко-књижевни Збор.
270. Шола, Т. (1991): *Музеји и развој*. У: *Осијечки зборник 21* (ур. М. Ракић), 27-39, Осијек: Музеј Славоније.
271. Шпијуновић, К., Митрашиновић, З. (2008): Учитељ и коришћење компјутера у настави. *Зборник радова 10*, 93-104, Ужице: Учитељски факултет.
272. Shoemaker, B. E. (1991): Education 2000 integrated curriculum, *Phi Delta Kappan*, 72 (2), 793-797.

## ПРИЛОГ 1. - УПИТНИК ЗА УЧИТЕЉЕ

за испитивање могућности примене корелацијско-интеграцијског система у  
разредној настави

Поштовене колеге,

Путем овог упитника желимо да сазнамо Ваше мишљење и Ваша искуства о примени корелацијско - интеграцијског методичког система у разредној настави. Резултати добијени путем ове анкете биће употребљени искључиво у научне сврхе. Молимо вас да искрено и слободно изразите своја мишљења и ставове. Одговарајте тако што чете заокружити један или више од понуђених одговора и дописати тамо где се очекује образложење вашег мишљења.

Захваљујемо се на сарадњи.

Општи подаци:

Године радног стажа: \_\_\_\_\_

Средина: градска/ сеоска

1. Да ли сте упознати са принципима корелацијско-интеграцијског система?

а) да	б) делимично	в) не
-------	--------------	-------

2. На који начин сте стекли знања о корелацијско- интеграцијском систему?

а) студије на Факултету	б) семинари, стручно усавршавање
в) размена са колегама (активи)	г) искуство кроз рад у настави
д) нешто друго (допишите):	

3. Да ли сте присуствовали неком семинару о корелацијско-интеграцијском систему?

а) да	в) не
-------	-------

Ако јесте, наведите на којем семинару сте присуствовали?

\_\_\_\_\_

4. Реализација наставних садржаја применом корелацијско-интеграцијског система захтева:

1. тематско планирање	а) да	б) делимично	в) не
2. тимски рад	а) да	б) делимично	в) не
3. добру и квалитетну наставну припрему	а) да	б) делимично	в) не
4. високу стручност и свестраност учитеља	а) да	б) делимично	в) не
5. добру организацију наставног процеса	а) да	б) делимично	в) не
6. повезивање садржаје у оквиру истог наставног предмета	а) да	б) делимично	в) не
7. повезивање наставних садржаја у оквиру више наставних предмета	а) да	б) делимично	в) не

5. У којој мери примењујете корелацијско-интеграцијски систем у настави?

а) често	б) ретко	в) никада
----------	----------	-----------

6. Приликом планирања наставних јединица по моделу корелацијско-интеграцијског система:

1. тражите савете и помоћ других учитеља	а) да	б) понекад	в) не
2. тражите савете предметних наставника	а) да	б) понекад	в) не
3. тражите савете и помоћ педагога	а) да	б) понекад	в) не
4. консултујете стручну литературу	а) да	б) понекад	в) не
5. тражите савете стручњака из одређене области ( нпр. музејског педагога, историчара уметности и сл.)	а) да	б) понекад	в) не

7. Да ли сте реализовали наставну јединицу ( заједнички час) у сарадњи са:

1. другим учитељем	а) да, веома често	б) да, повремено	в) не
2. предметним наставником	а) да, веома често	б) да, повремено	в) не
3. школским библиотекарком	а) да, веома често	б) да, повремено	в) не
4. вероучитељем	а) да, веома често	б) да, повремено	в) не

Ако јесте, наведите наставну јединицу реализовану на овај начин.

\_\_\_\_\_

8. Да ли сте приликом реализације неке наставне јединице засноване на корелацијско-интеграцијском систему, укључили родитеље у наставне или ваннаставне активности?

а) често	б) ретко	в) никада
----------	----------	-----------

Наведите пример када сте родитеље укључили у наставне активности:

\_\_\_\_\_

Наведите пример када сте родитеље укључили у ваннаставне активности:

\_\_\_\_\_

На који начин су вам родитељи помогли у реализацији часа заснованог према захтевима корелацијско-интеграцијског система?

\_\_\_\_\_

9. Да ли сте реализовали интегративни тематски дан?

а) често	б) ретко	в) никада
----------	----------	-----------

Уколико јесте, наведите централну тему интегративног дана

\_\_\_\_\_

Које све наставне предмете сте повезали?

\_\_\_\_\_

10. У ком наставном предмету је могуће постићи највиши степен корелације и интеграције?

а) Српски језик	б) Математика	в) Природа и друштво
г) Музичка култура	д) Ликовна култура	ђ) Верска настава

У којем наставном предмету Ви највише користите принципе корелацијско-интеграцијског система ? \_\_\_\_\_

11. У ком наставном предмету Ви највише примењујете принципе унутарпредметне корелације? \_\_\_\_\_

12. У ком наставном предмету Ви највише примењујете принципе међупредметне корелације? \_\_\_\_\_

Наведите пример наставне јединице погодне за међупредметну корелацију:

\_\_\_\_\_

13. Настава Матерњег језика, (наставно подручје књижевност) је изузетно погодно за примену корелацијско-интеграцијског система:

а) да	б) делимично	в) не
-------	--------------	-------

Наставу књижевности Ви повезујете са наставним садржајем:

1. граматике, писменог изражавања (чиме успостављају унутарпредметну корелацију)	а) често	б) ретко	в) никада
2. Ликовне културе	а) често	б) ретко	в) никада
3. Музичке културе	а) често	б) ретко	в) никада
4. Верске наставе	а) често	б) ретко	в) никада
5. Народне традиције	а) често	б) ретко	в) никада
6. Грађанског васпитања	а) често	б) ретко	в) никада
7. Природе и друштва	а) често	б) ретко	в) никада
8. Физичко васпитање	а) често	б) ретко	в) никада
9. Математике	а) често	б) ретко	в) никада
10. друго (допишите)			

14. Да ли приликом реализације наставе засноване на корелацијско-интеграцијском систему примењујете рачунар?

а) често	б) ретко	в) никада
----------	----------	-----------

Наведите за коју сврху користите рачунар (примена презентација, приказивање филма и сл.) \_\_\_\_\_

15. Да ли упућујете ученике да користе рачунар, односно интернет, трагајући за додатном литературом.

а) често	б) ретко	в) никада
----------	----------	-----------

Наведите пример \_\_\_\_\_

16. Повезивање садржаја формалног и неформалног образовања реализујете тако што:

1. подстичете ученике да посете позоришну представу и интегришете са знања са позоришне представе у редовну наставу	а) редовно	б) понекад	в) никада
2. подстичете ученике да погледају неки филм и повезујете садржај филма са	а) редовно	б) понекад	в) никада



одређеним наставним садржајем			
3. подстичете ученике да посете неку изложбу у <i>Ликовном сусрету</i> и интегришете сазнања у редовну наставу	а) редовно	б) понекад	в) никада
4. подстичете ученике да посете <i>Градски музеј</i> , а сазнања из музеја пренесите у наставу	а) редовно	б) понекад	в) никада
5. подстичете ученике да посете одређени догађај у <i>Градској библиотеци</i> и сазнања користите у настави	а) редовно	б) понекад	в) никада
6. заједно са ученицима одлазе у природу и сазнања користите у настави	а) редовно	б) понекад	в) никада

17. Према Вашем мишљењу ефекти примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави су:

1. виши степен функционалног знања ученика	а) слажем се	б) делимично се слажем	в) не слажем се
2. ученици боље упоређују поједине карактеристике	а) слажем се	б) делимично се слажем	в) не слажем се
3. виши степен мисаоне анализе	а) слажем се	б) делимично се слажем	в) не слажем се
4. ученици сједињују податке у јединствену целину	а) слажем се	б) делимично се слажем	в) не слажем се
5. ученици уопштавају (генерализују) информације и сазнања	а) слажем се	б) делимично се слажем	в) не слажем се
6. развијање креативности код ученика	а) слажем се	б) делимично се слажем	в) не слажем се
7. развијање критичког мишљења код ученика	а) слажем се	б) делимично се слажем	в) не слажем се
8. позитивнија наставна клима	а) слажем се	б) делимично се слажем	в) не слажем се
9. висок степен индивидуализације наставе	а) слажем се	б) делимично се слажем	в) не слажем се
10. ученици су мотивисанији за рад	а) слажем се	б) делимично се слажем	в) не слажем се

11. присутан је трансфер знања код ученика	а) слажем се	б) делимично се слажем	в) не слажем се
12. присутна је кооператвност код ученика	а) слажем се	б) делимично се слажем	в) не слажем се

Наведите још неки од позитивних ефеката примене корелацијско-интеграцијског система: \_\_\_\_\_

18. Које бисте недостатке истакли приликом планирања и реализације наставе применом корелацијско-интеграцијског система?

\_\_\_\_\_

19. Уколико желите можете изнети своје утиске у вези са овим упитником или мишљење о нечему што Вас нисмо питали, а Ви бисте желели да нам саопштите.

\_\_\_\_\_

**ПРИЛОГ 2.** – Протокол интервјуа за учитеље реализаторе наставних јединица према захтевима корелацијско-интеграцијског методичког система

Наставна јединица: \_\_\_\_\_

Школа: \_\_\_\_\_

1. Да ли обрада наставне јединице коју сте изабрали је захтевна за реализацију наставе ?
2. Шта бисте истакли као изузетно добро у моделу који сте изабрали?
3. Које су предности оваквог начина рада?
4. Шта су евентуални недостаци овакве организације часа?
5. Да ли би ученици били мотивисани за овакав начин рада?
6. Да ли би ученици међусобно сарађивали на задацима?
7. Да ли би код ученика постигли већи степен креативности и критичког мишљења?
8. Каква би била радна атмосфера приликом реализације наставне јединице?
9. Да ли ћете у даљем раду примењивати овакав начин реализације наставе?
10. Какав је ваш општи утисак по питању примене корелацијско-интеграцијског система у разредној настави?

### ПРИЛОГ 3. - УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ

Добро прочитајте питања, а затим прочитајте сва три одговора која следе после сваког постављеног питања. Када добро размислите заокружите један од понуђених одговора.

Веома је важно да будете искрени и заокружите баш оно што мислите.

Подаци о ученику:

Презиме и име ученика: \_\_\_\_\_

Школа: \_\_\_\_\_

1. Да ли ти се допао данашњи час?

а) много ми се допао	б) мало ми се допао	в) није ми се допао
----------------------	---------------------	---------------------

2. Да ли су били тешки задаци које си морао да урадиш на часу ?

а) много су били тешки	б) мало су били тешки	в) нису били тешки
------------------------	-----------------------	--------------------

3. Да ли су ти задаци које си морао да урадиш за овај час помогли на часу?

а) много су ми помогли	б) мало су ми	в) нису ми помогли
------------------------	---------------	--------------------

4. Да ли сте имали овакве часове и пре данашњег?

а) да јесмо имали овакве часове	б) понекад смо имали овакве часове	в) нисмо до сада имали овакве часове
---------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------

5. Да ли ти допало што си радио задатке у групи?

а) много ми се допало	б) мало ми се допало	в) није ми се допало
-----------------------	----------------------	----------------------

6. Да ли је твоја група тражила помоћ од учитеља док сте решавали задатке?

а) да, моја група је тражила помоћ учитеља	б) мало је моја група тражила помоћ учитеља	в) није, моја група тражила помоћ учитеља
--	---	---

7. Да ли ти се допало што је учитељ читао текст са компјутера?

а) много ми се допало	б) мало ми се допало	в) није ми се допало
-----------------------	----------------------	----------------------

8. Да ли ти се допало што текст има много слика?

а) много ми се допало	б) мало ми се допало	в) није ми се допало
-----------------------	----------------------	----------------------

9. Када би могао да бираш, овако би волео да учиш:

а) на сваком часу	б) понекад	в) никад
-------------------	------------	----------

10. Шта ти се највише допало на часу?

## ПРИЛОГ 4. – Протокол фокус-групног интервјуа за ученике

### Подсетник за разговор

Временско трајање: један школски час

Место обављања разговора: учионица

Уводне напомене:

Ученицима је саопштено да ћемо водити разговор о часу који су учитељи реализовали по моделу корелацијско-интеграцијског система. Након краћег упознавања са члановима групе, разговор је усмерен у четири предлошка.

#### 1. СТАВ УЧЕНИКА О РЕАЛИЗОВАНОМ ЧАСУ ПО МОДЕЛУ КОРЕЛАЦИЈСКО-ИНТЕГРАЦИЈСКОГ СИСТЕМА

- 1.1. Да ли ти се допао реализовани час?
- 1.2. Да ли си овакве или сличне часове имао до сада?
- 1.3. Да ли ти је час био занимљив?

#### 2. УЧЕНИЦИМА СЕ ДОПАЛО НА ЧАСУ

- 2.1. Шта ти се допало на часу? Зашто?
- 2.2. Шта ти се посебно допало? Објасни.
- 2.3. Да ли би волео овакве часове чашће да иамш у школи?

#### 3. УЧЕНИЦИМА СЕ НИЈЕ ДОПАЛО НА ЧАСУ

- 3.1. Шта ти се није допало на часу? Зашто?

#### 4. КРЕАТИВНО САГЛЕДАВАЊЕ ИДЕЈА

- 4.1. Да си на месту учитеља како би осмислио час?
- 4.2. Шта би урадио да ученицима буде занимљиво на твом часу?

## ПРИЛОГ 5.

### МОДЕЛ I - МЕТОДИЧКО ИДЕЈНО РЕШЕЊЕ ЗА ПРИПРЕМУ НАСТАВНЕЈЕДИНИЦЕ - Епска песма “ЈЕТРВИЦА АДАМСКО КОЛЕНО”

За реализацију ове наставне јединице, применом корелацијско-интеграцијског система и видеобим презентације предлажемо један школски час (45 минута). Одабир позадине за електронску презентацију је врло значајан приликом дизајнирања слајдова у Power Point програму. Обарду епске народне песме “Јетрвица адамско колено” започиње учитељ изражајним читањем песме. Учитељевом читању треба посветити посебну пажњу јер је то прва њена интерпретација. Песму учитељ чита са Power Point презентације. У презентацији, песма је илустрована, односно учитељево читање пропраћено је сликом или фотографијом. На овај начин испуњен је дидактички услов за приципом очигледности. Ученици слушајући учитељево читање тачно виде шта се дешава у песми.



Слајд 1.

На првом слајду, представљен је манастир Жича уз музичку подлогу Хиландарских звона, која симболишу почетак наставног часа. Ученицима је могуће дати информацију да је ово један од најлепших српских манастира.




Слајд 2.



На другом слајду су кратка обавештења о народној песми, односно најава саме песме. Наравно, учитељ може да изнесе и неке додатне информације. “Јетрвица адамско колено” припада групи неисторијских песама. Она је сигурно једна од наших најлепших епских песама у којој су дошле до изражаја не само индивидуалне већ и колективне врлине српског народа.

Ову песму прожимају мноштво људских осећања од најједноставнијих до најсложенијих. У основи ове песме налази се дубоко понирање у најинтимније стране Ковиљкине душе. Њена душевна чистота и простота проговарају огромном љубављу и жртвеношћу.

На слајдовима од трећег до двадесетог представљена је епска народна песма “Јетрвица адамско колено“, илустрована сликама и фотографијама како би се радња песме што веродостојније презентовала.

 <p><b>ЈЕТРВИЦА АДАМСКО КОЛЕНО</b></p> <p>Храни мајка два нејака сина у зле дане, у године гладне, кад је била понајскупља храна: ока брашна тридесет динара. Хранила их и од’ранила их на преслици и десници руци Кад су деца женидбе дорасла, обадва је оженила мајка, довела им две лепе девојке: Виду Винку, Давиду Ковиљку.</p>	 <p>Јетрвице мало живовале, мало време три године дана; кад настала година четарта, свака роди по једнога сина, Винка Мирка, Ковиљка Маринка.</p>
 <p><b>АМАНЕТ</b> - лорука некоме за извршавање неке радње, ослањајући се на част и поштење онога коме се то поверава.</p> <p>Ал’ не прође ни година дана, ни година, нит’ ће половина, разболе се невестица Винка, разболе се, хоће умријети па дозива своју јетрвицу: “Ој Ковиљка, мила сестро моја, ја болујем и хоћу умрети, аманет ти сиротице моје, сиротице и моје и твоје!</p>	 <p>Пази, секо, сиротицу моју : кад Маринку бела хлеба сечеш, подај, секо, и мојему Мирку, њему подај од хлеба корице, нек се знаде да је сиротица, да мој Мирко своје мајке нема.</p>
 <p><b>ТРАЉИЦА</b> - бедна сиротињска одећа</p> <p>Ој, Ковиљка, мила сестро моја, кад Маринку справиш кошуљицу, моме Мирку закрепи траљицу, нек се знаде да је сиротица, да мој Мирко своје мајке нема.</p>	 <p><b>СОКАК</b> - мања улица</p> <p>Ој, Ковиљка, мила сестро моја, кад нам света недељица дође, кад изађеш на сокак међ’ друге, твог Маринка на крило посади мог Мирка код себе на земљу, нек се знаде да је сиротица, да мој Мирко своје мајке нема.</p>





РУХО-одећа, одело  
тканине

Ој, Ковиљка, мила сестро моја,  
кад нам свето Васкрсење дође,  
кад на деци рухо покројите,  
вашем кројте како вама драго,  
моме кројте чисто рухо црно,  
нек се знаде да је сиротица,  
да мој Мирко своје мајке нема.

7.



Ој, Ковиљка, мила сестро моја,  
кад ми сејо, у цркву прошећеш,  
твог Маринка на руци понеси,  
мога Мирка за руку поведи,  
нек се знаде да је сиротица,  
да мој Мирко своје мајке нема.

8.



Бели анђео  
-манастир Милешево-

То изусти невестица Винка,  
то изусти, па душицу пусти:  
Хвала богу, хвала јединоме!  
Ковиљка је срца милостива,  
она знаде шта је сиротуњство  
(од малоће је сиротица била),  
прије Мирку бела хлебца даје,  
прије Мирку нег' своје Маринку,  
прије Мирку скроји кошуљицу  
прије Мирку нег' своје Маринку.

9.



Кадно света недељица дође,  
кад изађе на сокак међ' друге,  
њеног Мирка на крило посади,  
свог Маринка до себе на  
земљицу:  
нитко не зна да је сиротица,  
а да Мирко своје мајке нема.

10.



Кадно свето Васкрсење дође,  
кад на деци рухо покројише,  
какво Мирку, онако Маринку,  
свако мисли и свако се диви  
како стрина негује их оба,  
као да су браћица рођена.

11.



добра, лоштена, верна особа  
**СИРОТИЊСТВО**  
сироче, дете без родитеља

Кад Ковиљка у цркву прошеће,  
обојцу води за ручицу,  
а сав народ стрину благосиља  
(сам ли господ из небеског  
царства):  
"Ој, Ковиљка, колена адамско  
проста душа твојих родитеља,  
који су те породили мудру  
међ' туђу те браћу оправили  
па ти знадеш шта је  
сиротињство!"

12.



Боже мили, на свему ти хвала!  
Тако ради јетрва Ковиљка:  
она храни оба своја сина,  
хранила их до седамнаест лета.  
Кад настало лето осамнаесто,  
писат пође цареви везире,  
писат пође по земљици царској,  
и он купи на цареву војску.





13.



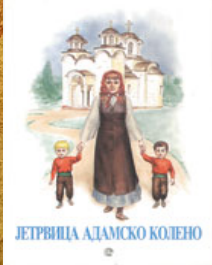
где с' у кући четир' мушке главе,  
од четворо узима тројицу;  
где с' тројица, узима двојицу;  
где двојица, онде обојцу;  
где је један, и оног једнога.  
Редак дође Ковиљкином двору  
да јој иде Мирко и Маринко,  
да јој иду на цареву војску.  
Обадва их оправила мајка  
да јој иду на цареву војску.

14.



 <p>Кад је било у боју првоне кад у ватру даца ударила, пуче пушка из те ватре прве, пуче прва те уби Маринка. Сам остаде сиротица Мирко, сам остаде на царевој војсци. Војевао за десет година.</p> <p><b>ВОЈЕВАТИ</b> борити се у рату, ратовати</p>	 <p>Кад настала година десета, прекиде се та царева војска, не зна Мирко на коју ће страну: да ли стрини, да ли свету белу. Окрете се својој милој стрини. Далеко га она угледала, па је преда њ' стара ишегала: "Чедо Мирко, а где је Маринко?"</p>
 <p>"Ој бога ми, моја мила мајко, јер за другу бољу не знам мајку- кад смо били у боју првоне, пуче пушка из те ватре прве, пуче прва те уби Маринка!"</p>	 <p>заплака се јетрва Ковиљка, па говори сиротици Мирку: "Чедо Мирко, 'оди ближе стрини! Ја не имам да загрлим сина, а ти намаш да т' загрли мајка, 'оди, Мирко, да т' загрли стрина!"</p>

Када учитељ заврши са читањем, неопходно је ученике питати да ли им се допала песма? Замолити неколико ученика да образложе своје тврдње, испоштовати ако се неком ученику није допала песма. Кратко учитељево препричавање песме уз што већу активност ученика. У народној песми невеста Ковиљка испрва бива обасута скромном срећом, добија мужа и чедо, сина Маринка, у свему исто као и њена јетрва Винка. Али на кушњу бива стављена губитком мужа и јетрве. Онда прихвата сиротога, пасторка Мирка, и васпитава га као и свога сина Маринка. Врхунац кушње јавља се у часу када у рату изгуби свога сина јединца. Сам из војске враћа јој се Мирко и долази до нове песничке слике, у којој Мирко грли матер коју нема, а она у њему изгубљеног сина.



Племенит човек се и данас назива 'Адамским коленом', а такав епитет је заслужила и пожртвована Ковиљка. Ова млада мајка је одгајила свога сина и сироче свога девера као два брата рођена, пруживши обојци сву своју љубав и своје срце.

Епископ шабачко-ваљевски, господин Лаврентије, у поговору ове топле и хришћанским мислима прожете легенде је написао да се само **МАЈЧИНА ЉУБАВ МОЖЕ УПОРЕДИТИ СА БОЖАНСКОМ**. Ове мудре мисли на најбољи начин осликавају ову дивну народну песму.

Ученике делимо у пет хетерогених група са по шест ученика. Избор ученика у групе се врши према знањима ученика, али се води рачуна о међусобним другарским афинитетима између ученика. Свака група самостално бира свог вођу, односно представника и има на располагању по један компјутер.

Учитељ позива вође свих група и дели им инструктивне листиће као и слајдове. Интерпретација песма врши се помоћу инструктивних листића. Свака група добија посебне задатке, а сваки ученик у групи самостално решава задатке, а тада одговоре упоређује са осталим члановима групе. Пре попуњавања листића ученици читају песму у себи.

### Група I- Истраживачи епске поезије

Учитељ даје слајдове на којима је презентована песма уз образложење да поново прочитају пему у себи и тада приступе попуњавању инструктивних листића.

#### **Инструктивни листић - ПРВА ГРУПА**

Пошто си пажљиво прочитао пему сада приступи решавању постављених задатака.

1. Подвучи тачне одговоре:

- Песма “Јетрвица адамско колено” је: а) лирска б) епска
- Епске песме су дуже од лирских? а) да б) не
- Песма “Јетрвица адамско колено” : а) има фабулу (причу) б) нема фабулу (причу)

- Народне песме : а) имају писца б) створио их је неко из народа
- Лирске песме описују: а) догађај б) лични доживљај, осећање

2. Користећи подвучене речи, објасни шта је епска песма.

3. Наброј разлике између лирске и епске песме.

4. Препиши први стих из песме “Јетрвица адамско колено” и преброј слоге у њему.

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ слогова

Препиши седми стих из песме “Јетрвица адамско колено” и преброј слоге у њему.

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ слогова

Препиши четрдесети стих из песме “Јетрвица адамско колено” и преброј слоге у њему. \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ слогова

Сада црвеном оловком заокружи све слоге. Песма је испевана у стиху од \_\_\_\_\_ слогова и име таквог стиха је ДЕСЕТЕРАЦ/ ОСМЕРАЦ ( подвучи тачан одговор).

5. Да ли ми можемо да сачувамо песму “Јетрвица адамско колено” од заборављања и шта мислиш како?

### **ЗАКЉУЧАК:**

“Јетрвица адамско колено” је \_\_\_\_\_ народна песма, испевана у \_\_\_\_\_ - стих од \_\_\_\_\_ слогова.



Ако не можеш да решиш задатке, ПОМОЋ потражи од чланова твоје групе!

## Група II- Истраживачи народних веровања

Учитељ даје слајдове на којима су презентована народна веровања уз образложење да поново прочитају пему у себи и тада приступе попуњавању инструктивних листића.

<p><b>ЈЕТРВИЦА АДАМСКО КОЛЕНО - НАРОДНО ВЕРОВАЊЕ -</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Пре примања хришћанства, Срби су били пагани, као и остали њихови суседи тога времена.</li> <li>Веровали су у натприродна бића, чудесног изгледа и чудотворне моћи. Понекад веровања имају реалну подлогу, јер у њима су забележена места и догађаји из прошлости, који могу бити поучни за нас.</li> <li>Разне природне појаве: Сунце, киша, олуја и громови, сматране су као милост или казна богова.</li> </ul> <p>1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Нека веровањима су опстали до данас. Народна веровања и обичаје често народ чини у разним приликама и из разних побуда, верујући да ће му то некако помоћи и користити.</li> <li>Има пуно народних обичаја и веровања: за сваку радњу, сваки догађај, сваки празник, сваку прилику и неприлику. Обичаји и веровања су се у народу доста множили, мењали и допуњавали.</li> </ul>  <p>Наша народна традиција је наше највеће благо.</p> <p>2.</p>
<p><b>ВЕРОВАЊЕ О ДЕЦИ</b></p> <p>Ако је дете несигурно у своје знање или се одваја од куће на неко путовање, проспе се за њим чаша воде за срећу.</p> <p><b>ПРИРОДНЕ ПОЈАВЕ</b></p> <p>Срби кажу: да мушко дете прође испод дуге, постало би женско, а женско да прође, постало би мушко.</p> <p><b>Натприродна бића-ГВОЗДЕНЗУБА</b></p> <p>У Срему, гвоздензубом плаше децу, а нарочито младе преље, говорећи да она носи у лонцу жара и да ће спалити прсте онима које добро не преду.</p> <p>3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Вук Караџић је забележио доста народних обичаја и захваљујући његовом раду, многи су и данас познати.</li> <li>Специфичан живот српског народа за време владавине Турака, изолован до савремености, учинио је да се архаична патријархална веровања и обичаји у њему дуго очували.</li> <li>Стога је Вук Караџић предано радио на описивању народног фолклора. „Српски рјечник“ је пружио прве богате описе обичаја и веровања народа.</li> <li>Тумачећи поједине речи, Вук је уносио и описе.</li> </ul> <p>4.</p>
<p><b>АДАМСКО КОЛЕНО-НАРОДНО ВЕРОВАЊЕ</b></p>  <p><b>АДАМ</b> је по Библији први човек, ког је бог направио од земље и удахнуо му душу. Наговорен од Еве појео је плод са дрвета сазнања добра и зла, стога изгнан из раја и осуђен, заједно са потомством, на рад и смрт. Имао је синове Кајина, Авеља и Сита и више кћери.</p> <p><b>Адамова јабука</b> - после пубертета испупчење које чини гркљан на врату, код мушкараца је јаче испољено. По народном веровању Адаму је заостала на том месту јабука коју му дала Ева.</p> <p>5.</p>	 <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Адамско колено</b> у народним песмама означава добру, поштenu и верну жену, тј. онаква какав је био Адам док није згрешио.</li> <li>У српској традицији адамско колено је осмо дете исте мајке које је по народним веровању, обдарено најбољим особинама али нема среће у животу.</li> </ul> <p>адамско колено</p> <p>6.</p>

## Инструктивни листић - ДРУГА ГРУПА

Пошто си пажљиво прочитао пему сада приступи решавању постављених задатака.

1. Пре примања хришћанства, Срби су веровали у надприродна бића чудесног изгледа и чудотворних моћи. Нека веровања су опстала до данас. Вук Караџић је забележио доста народних обичаја и веровања и захваљујући његовом раду многи су и данас познати. У народна веровања убрајамо:

- Ако ујутро устанеш на леву ногу, ништа ти цео дан неће поћи за руком.
- Ако ти мачка пређе пут – пратиће те несрећа.

Знаш ли ти неко народно веровање? \_\_\_\_\_

Наша народна традиција, обичаји и веровања су наше највеће благо!

2. О чему говори песма “Јетрвица адамско колено”?

3. Пронађи у песми стихове где народ Ковиљку благосиља. Како је народ назвао и шта мислиш зашто?

4. Зашто је јетрвица адамско колено?

5. Ко је Ковиљку назвао адамско колено?


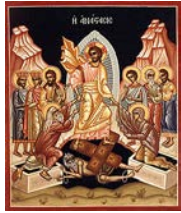


### ЗАКЉУЧАК:

адамско колено је \_\_\_\_\_.

Ако не можеш да решиш задатке, ПОМОЋ потражи од чланова твоје групе!

### Група III- Истраживачи верског празника

Учитељ даје слајдове на којима је презентован верски празник Васкр уз образложење да поново прочитају пему у себи и тада приступе попуњавању инструктивних листића.

<p><b>ВАСКРС</b> (арх.Великден) је најважнији хришћански празник. Према хришћанској религији, повезан је са васкрсењем Исуса Христа.</p> <p>– Православни хришћани се тог дана поздрављају поздравом „Христос васкрсе“ на шта се одговара „Ваистину васкрсе“ (или „Христос васкресе“ - „Ваистину васкресе“).</p>  <p>ХРИСТОС ВОСКРЕСЕ РАДОСТ ДОНЕСЕ!</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Васкрсење</b> (или <b>ускрснуће</b>) представља повратак мртве особе у живот. Ово учење чини саставни део хришћанства.</li><li>• Може се тумачити дословно као оживљавање мртвог тела и у пренесеном значењу, као устанак из мртвила, односно духовни препород.</li><li>• Израз васкрсење се такође користи и за Исусово васкрсење и слави се као празник Васкрс.</li></ul>  <p><i>Васкрсење</i></p>
<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Епска поезија је дубоко укореењена у историју српског народа.</li><li>• Елементи кроз које један народ самоспознаје своју посебност су бројни. Религија је само један од елемената који одређује културу народа.</li><li>• Епска традиција, која памти митска бића, хероје, историјске и псеудоисторијске личности укључује у свест о колективној прошлости и песме и приче о свецима</li></ul>  <p>манастир Милешева</p>	<p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Религија једног народа припада његовој историји и епском памћењу.</li><li>• Тако се Свети Сава појављује и као јунак епских песама у којима савладава исламског великодостојника.</li><li>• Ретки су стихови о типичним епским јунацима у које се укључује религиозна тематика.</li></ul>  <p>Свети Сава</p>

### Инструктивни листић - ТРЕЋА ГРУПА

Пошто си пажљиво прочитао пему сада приступи решавању постављених задатака.

1. Васкрс ( Ускрс) је највећи верски празник. Како је тај дан обележена у твојој породици?

2. Који православни празник је поменут у пему “Јетрвица адамско колено”?



---

3. Због чега народни певач помиње Васкрс?

---

4. Када Ковиљка одлази на литургију?

---

5. Покушај да објасниш шта је то литургија.

---

### ЗАКЉУЧАК:

Поука песме “Јетрвица адамско колено” могла би да гласи \_\_\_\_\_, а народна пословица која би могла описати ову пему \_\_\_\_\_.

### Група IV- Истраживачи старих имена

Учитељ даје слајдове на којима је презентована стара имена изведена из имена биљака уз образложење да поново прочитају пему у себи и тада приступе попуњавању инструктивних листића.

<p><b>НАША СТАРА СРПСКА ЗАБОРАВЉЕНА ИМЕНА</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Српска лична имена су имена која узимају и добијају припадници српског народа. Лично име се даје одмах по рођењу, неодвојиви је део човека, и најчешће га прати читавог живота.</li><li>• Име је једна од важнијих ознака посебности која појединца разликује од других људи и народа.</li><li>• У српској традицији постоји веровање да име снагом значења може одредити својство онога ко га носи.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Српски именски фонд су првобитно у потпуности чинила словенска народна имена, која су давана углавном по именима животиња и биљака, природним појавама или добрим и пожељним особинама.</li><li>• Некада су имена носила одређена магијска значења и веровало да одређују човекову судбину.</li><li>• Назив украсне биљке узет за лично име потиче из новијег периода када се у народу развио обичај давања имена по називу цвећа.</li><li>• По народном обичају избор цветног имена представља израз родитељске жеље да дете буде пре свега лепо, нежно, мило, љупко и префињено.</li></ul>
<p><b>КОВИЉКА</b></p>  <ul style="list-style-type: none"><li>• Значење: Ново име домаћег порекла. Настало је по називу цвећа “ковиље”.</li><li>• По народном обичају избор цветног имена представља израз родитељске жеље да дете буде лепо.</li><li>• Од овог имена изведено је име Кова.</li><li>• У народној песми главни лик је Ковиљка коју краси лепота.</li></ul> <p><small>-ковиље- је ретка врста која се може наћи у Панонској низији, нпр. у Делиблатској пешчари. Припада породици трава.</small></p>	<p><b>БОСИЉКА</b></p>  <ul style="list-style-type: none"><li>• Значење: Народно име домаћег порекла. Настало је по називу украсне биљке “босиљак”.</li><li>• Постоји мишљење да је порекла из грчког “басилеиос” у значењу “царски”, што доводи у везу са именом Василија.</li><li>• Потиче из новијег времена када се у народу развио обичај давања имена по називу цвећа.</li><li>• Од овог имена изведена су имена Боса и Боска.</li></ul> <p><small>Босиљак је вишеголишња зељаста биљка, ароматична биљка пријатног мириса</small></p>

<p><b>Босиљак и Српска православна црква</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Босиљак се набере, сложи у букет, увеже се у струку и осуши. Такав се чува преко целе године и износи са када свештеник свети водицу да њиме кропи укућане. Босиљак и његов пријатни мирис симболизују благодат Духа Светога.</li> </ul>	<p><b>Невенка</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Значење: Име домаћег порекла. Назив украсне биљке узет за лично име. Потиче из новијег времена када се у народу развио обичај давања имена по називу цвећа. По народном обичају избор цветног имена представља израз родитељске жеље да дете буде лепо.</li> <li>• Сматра се да је настало од глагола "венути" са негацијом "не-венути".</li> <li>• Претпоставља се да је у прошлости, када је због лоших здравствених услова живела помор деце био велики надбаван детету у жељи да остане у животу (да не увене).</li> <li>• Од овог имена изведена су имена Невена, Нена и Ненка.</li> </ul> <p><b>НЕВЕН-</b> (невеново цвеће, жутог, прстенчаст, змород)</p>
<p><b>СМИЉКА</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Значење: Име домаћег порекла. Изведено је од "смиље" што је назив украсног цвета.</li> <li>• Најранија писана потврда датира из 18. века.</li> <li>• По народном обичају избор цветног имена представља израз родитељске жеље да дете буде пре свега лепо.</li> <li>• Од овог имена изведена су имена Смиљана, Смиља, Цмиља, Цмиљана и Цмиљна.</li> </ul> <p><b>СМИЉЕ-</b> зелјаста биљка, пријатног мириса</p>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>• У народним песмама се смиље помиње као леп и мирисни цвет за кићење девојака и момака</li> </ul> <p>(... нит је смиље нити босиље, већ мирише душа девојачка...)</p> <p><b>-смиље-</b></p>

### Инструктивни листић - ЧЕТВРТА ГРУПА

Пошто си пажљиво прочитао пему сада приступи решавању постављених задатака.

1. Подвучи тачне одговоре:

- У песми "Јетрвица адамско колена" Ковиљка је: а) изгубила ћерку б) изгубила сина
- Ковиљка кука за сином јединцом: а) да б) не
- Ковиљка гајећи Мирка и Маринка: а) прави б) не прави разлике међу њима
- Ковиљка је успела да замени мајку Мирку: а) да б) не

2. Каква је биљка ковиље? Пошто си видео слику, покушај да повежеш изглед биљке са Ковиљком?

3. Потражи и препиши из песме стихове у којима можеш да уочиш да је Ковиљка:

- мудра- \_\_\_\_\_
- храбра- \_\_\_\_\_
- племенита- \_\_\_\_\_

4. Да ли Ковиљка поседује још неке добре особине? Покушај их набројати.

5. Какве људе препознајеш у лику Ковиљке?

### ЗАКЉУЧАК:

Ковиљку красе најлепше особине: \_\_\_\_\_  
Ако не можеш да решиш задатке, ПОМОЋ потражи од чланова твоје групе!



## Група V- Истраживачи породице

Учитељ даје слајдове на којима је презентована породица и породични односи уз образложење да поново прочитају пему у себи и тада приступе попуњавању инструктивних листића

<h3>ПОРОДИЦА И СРОДНИЧКИ ОДНОСИ</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>• Породица је основна социјална група у друштву, и обично се састоји од родитеља и њихове деце.</li><li>• Породица је и група људи који деле заједничке вредности и имају заједничке циљеве.</li><li>• Сви чланови домаћинства који су под једним кровом су породица.</li><li>• То је и група људи који имају заједничке претке и заједничко порекло.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Култ предака био је посебно развијен код Јужних Словена, пре свега код Срба. Сви српски обичаји у време Божића везани су за култ предака, а и крсно име - слава - је велики празник породичног претка, чувара и заштитника куће и породице.</li></ul>  <p>Славски колач са светлом и иконом Славе</p> <p><b>Домаћин</b> је "глава" породице. У Србији реч домаћин има изузетну тежину. Домаћин је пре свега поштена особа, особа која води рачуна о имању и укућанима.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Свеца синови наслеђују од главе породице - обично оца</li></ul>
<h3>На језера два из бајке, лице очи моје мајке...</h3>  <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Мајка</b> је типично биолошки или социјални женски родитељ детета. Материнска љубав представља осећања која мајка гаји према свом детету. У многим земљама света мајке се славе на Мајчин дан, док је у Србији за њих везан световно-религиозни празник Материце који се слави две недеље пре Божића.</li></ul>	<p>"Пепељуге, ти мораш да останеш код куће," рече строго немилосрдна маћеха.</p> <p>"Немојемо те у том твој селјачком оделу повести краљу."</p>  <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Маћеха</b> је особа женског пола, која деци замењује мајку у случају да се отац после развода или губитка супруге поново ожени. Реч маћеха често има негативну конотацију.</li><li>• У Бајкама и причама за децу, на пример Пепељуга, маћеха је обично зла жена, више воли своју децу и више им пружа, а децу којима је маћеха злоставља, запоставља и чини им зла и неправде.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• У народној песми "Јетрвица адамско колено", доминира матријални облик породице. Стуб породичног живота је Ковилџка која не влада разумом већ срцем.</li><li>• Њена племенитост долази до изражаја у подизању и васпитању деце. Ковилџка је мајка свом сину-Маринку али и маћеха јетрвином сину-Мирку.</li><li>• Ковилџка их обојцу подиже једнако не правећи разлику међу њима. Негује их оба као да су браћа рођена. Обојци пружа несебичну љубав.</li></ul>	<h3>СРПСКИ СРОДНИЧКИ ОДНОСИ</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>• Српски језик је један од најбогатијих језика када су у питању родбински односи.</li><li>• Срби су фамилијаран народ и користе термине који се не могу наћи и превести у једној речи на мјеста друге језике укључујући и друге словенске језике.</li><li>• Неки као разлог наводе да од свих Словена, Срби су били једини који су задржали породичне задруге чак и током 20. века.</li></ul>



### РОЂАЧКИ ОДНОСИ-ПРВО КОЛЕНО

Рођаци првог колена су они који имају истог деду или бабу, или обоје. Ако претпоставимо да родитељи имају два сина и две ћерке, тада ће та деца имати следећа родбинска имена:

- синовац (братанац) и синовка (братаница) - Братов син или кћи другом брату или другој браћи
- нећак (нећијак) и нећакиња - Сестрин син или кћи у односу на ујака, мајчиног брата; братов син у односу на стрица, очевог брата
- сестрић и сестричина - Син или кћи једне сестре у односу на другу браћу или сестре
- братанац или братаница - Братов син или кћи
- стричевић или стричевна - Дете једног брата детету другог брата
- братић, братучед, теткић - Стричев син; теткин син

7.

### ГЕНЕРАЦИЈСКИ ОДНОСИ



- **Свекар** је мужевљев отац
- **Свекрва** је мужевљева мајка
- **Таст** или пунац је женин отац
- **Ташта** или пуница је женина мајка
- **Зет** је ћеркин или сестрин муж
- **Снаја** је синовљева, унукова или братова жена
- **Шурак** (понегде и шуријак) је женин брат
- **Шурњаја** је жена жениног брата

8.



- **Свастика** је женина сестра
- **Пашеног, пашанац, свак или бацо** је муж женине сестре
- **Свастић, свастичина** су син односно ћерка женине сестре
- **Девер** је мужевљев брат
- **Заова** је мужевљева сестра
- **Јетрва** је жена мужевљевог брата
- **Пријатељ** је отац кћеркиног мужа или синове супруге
- **Прија** је мајка кћеркиног мужа или синове супруге

9.

У народној песми "Јетрвица адамско колено" народни певач говори о односу јетрва Ковиљке и Виде. ЈЕТРВА ЈЕ ЖЕНА МУЖЕВЉЕВОГ БРАТА, деверова жена.

- Поред овог сродничког односа у песми је присутан и брачни родбински однос. СТРИНА ЈЕ СУПРУГА ОЧЕВОГ БРАТА и није у крвном сродству Ковиљка и стрина Мирку.
- Мирко је сироче коме су умрли родитељи, а брису о њим преузима Ковиљка пруживши му љубав мајке

10.

### РОДОСЛОВ



генеалогичко стабло породице Коњовић

- **Генеалогичка** је наука о постанку, односима и коренима имена и презимена људи (родословље)
- Може се представити помоћу породичног стабла историја једне породице

11.

### Родослов-Јетрвица адамско колено



12.

## Инструктивни листић - ПЕТА ГРУПА

Пошто си пажљиво прочитао пему сада приступи решавању постављених задатака.

1. Породично стабло сликовито представља твоју породицу. Породично стабло се још зове и родослов. Сада ти покушај да прикажеш своје породично стабло.

2. Подвуци тачне одговоре:

- Јетрва је : а) братовљева жена б) братовљева сестра
- У песми "Јетрвица адамско колено", Винка своју јетрву назива: а) јетрвице моја б) мила сестро моја

3. О чему говори песма "Јетрвица адамско колено"?

4. Како је народни певач опевао однос Ковиљке и Винке?



## ЗАКЉУЧАК:

Јетрва је \_\_\_\_\_, а песма “Јетрвица адамско колено” говори о \_\_\_\_\_.

Ако не можеш да решиш задатке, ПОМОЋ потражи од чланова твоје групе!

Када ученици заврше рад на инструктивним листићима, известилац групе чита решења, а остали ученици допуњују и коментаришу његове одговоре. Како групе подносе извештај тако закључке записујемо на табли.

*Закључак 1.*

- “Јетрвица адамско колено” је **епска** народна песма, испевана у **десетерцу** - стих од десет слогова.

Учитељ може наставити разговор о томе да да ову песму није писао писац него је поникла у народу, као и да се преносила генерацијски и да напомене да је захваљујући Вуку Караџићу сачувана од заборавља.

*Закључак 2.*

- Адамско колено је **добра, поштена и верна особа.**

У песми су ученици уочили да је Ковиљка адамско колено. Који лик ме подсећа на Ковиљку? Да ли неко кога познајеш, можеш рећи да је адамско колено?

*Закључак 3.*

-Поука песме “Јетрвица адамско колено” могла би да гласи **треба пружати помоћ**, а народна пословица која би могла описати ову пему **дело човека хвали**.

Ова песма има бројне поруке и без обзира на могућност коришћења различитих модела, ученици треба да уоче да једно дело може имати више порука. Овде су поруке бројне и отуда је неопходно ученике подстаћи да их запазе.

*Закључак 4.*

-Ковиљку красе најлепше особине: **племенитост, искреност, правичност, мудрост, храброст, брижност, нежност.**

Ученицима треба скренути пажњу да Ковиљка судржава своје емоције. Она не кука за сином, јер је он дао свој живот бранећи отаџбину односно царевину. Дуг према царевини је био најсветија ствар.

*Закључак 5.*

- Јетрва је братовљева жена, а песма говори о **односу двеју јетрва.**

Ученици треба да упознају да је породица, поред религије, била нешто најсветије. Они треба да схвате да је Ковиљка племенита особа, која чува вековно наслеђе и народну традицију. Могуће је упоредити патрујахалну и савремену породицу?

Обраду ове наставне јединице, завршава учитељ показивањем последњег слајда, на ком је опет манастир Жича, као и звук Хиландарских звона која симболишу крај школског часа.

## ПРИЛОГ 6.

### МОДЕЛ II - МЕТОДИЧКО ИДЕЈНО РЕШЕЊЕ ЗА ПРИПРЕМУ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ - Народна лирска песма “Јеленче”

Учитељ треба да подели ученицима ЦД са комплетним наставним садржајем и припремене задатке неколико дана пре обраде наставне јединице у циљу оспособљавања ученика за трагачке активности. Припремни задаци треба да побуде радозналост код ученика. Ученике делимо у пет хетерогених група са по шест ученика. Избор ученика у групе се врши према знањима ученика, али се води рачуна о афинитетима самих ученика како би се постигао што виши степен индивидуализације наставе. ЦД који ученици добијају, поред самог текста лирске песме обогаћеног илустрацијама, чиме се постиже корелација између језика и уметности, обилује мноштвом идеја које тематски раслојавају лирску песму. Материјал је рађен у програму Фронт Пејџ (Front Page) чиме се постиже динамичност садржаја. Овај програм нуди велике могућности приликом креирања наставних јединица применом међупредметних корелација.

#### *Припремни задаци*

Пажљиво прочитај материјал са ЦД-а који си добио.

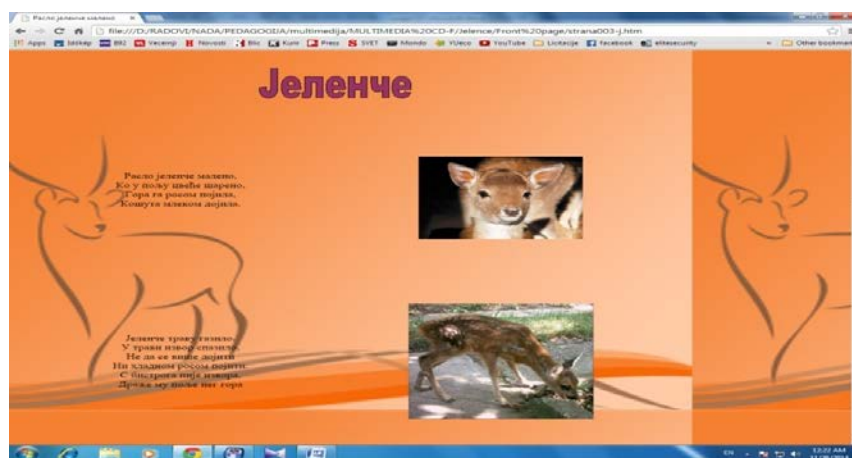


Слика 1. Уводни део материјала за ученике

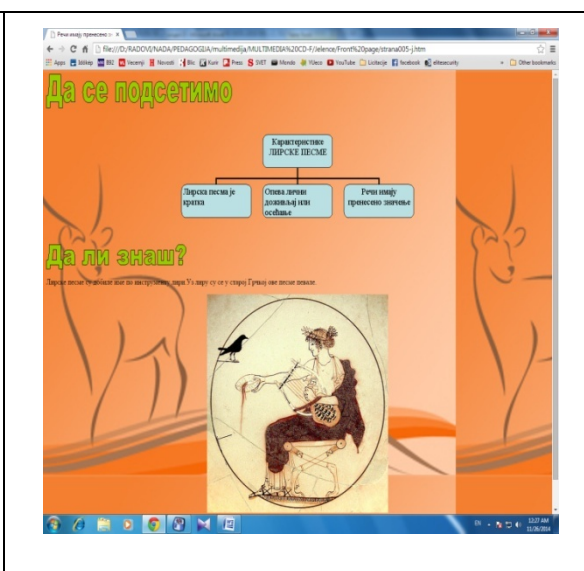
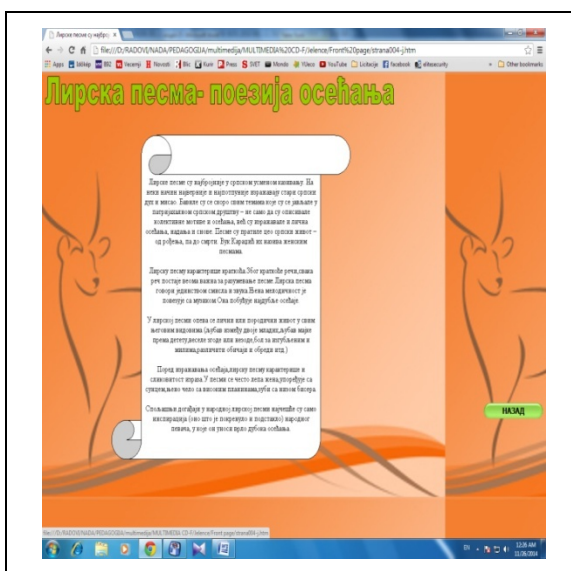
Када ученици отворе ЦД и материјал, уочавају разчлањеност лирске песме према тематској структури чиме се постиже висок степен корелације са наставом Природе и друштва, Народна традиција, Грађанско васпитање, Ликовна култура. Први поднаслов је *Пре читања* који наговештава ученицима шта се налази на овом материјалу, као и неке основне одреднице о народној лирској песми “Јеленче”. Једноставним кликом на дугме *назад* ученик се враћа на почетну старну. Овако креирана навигација не представља проблем ученицима IV разреда.



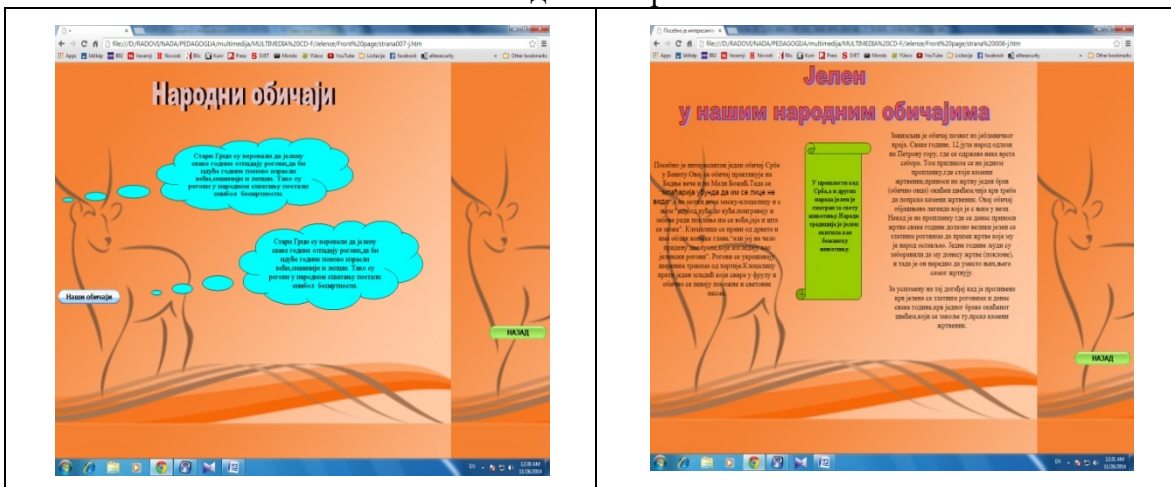
Слика 2. Напомена пре читања песме



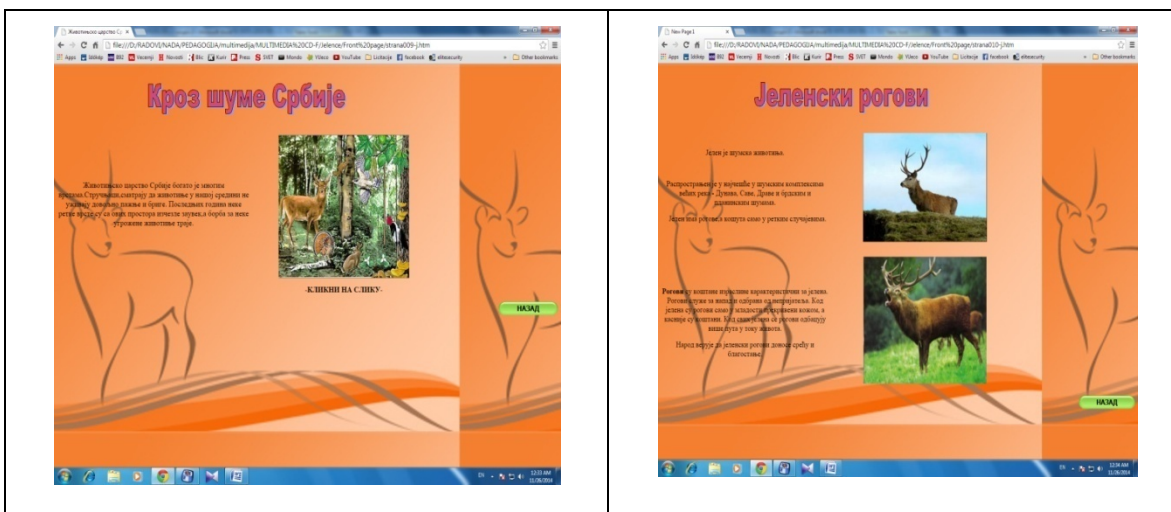
Слика 3. Текст песме “Јеленче” са илустрацијама



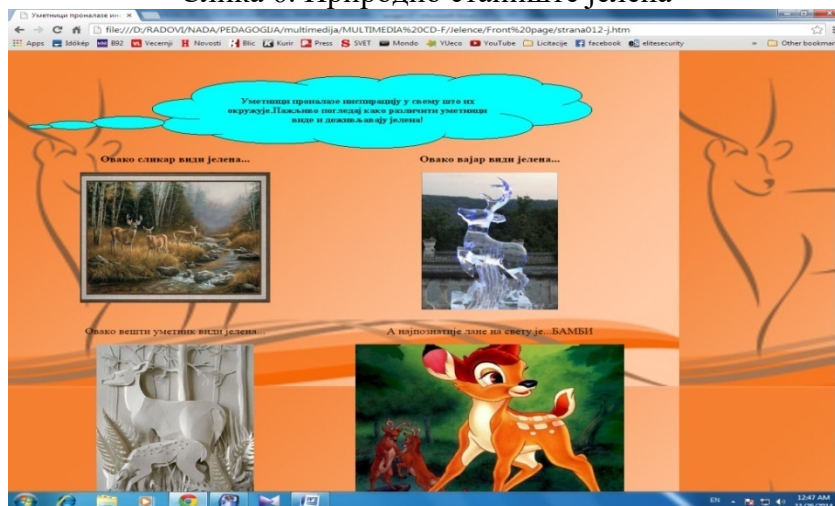
Слика4. Одлике лирске песме



Слика 5. Народни обичаји везани за јелена

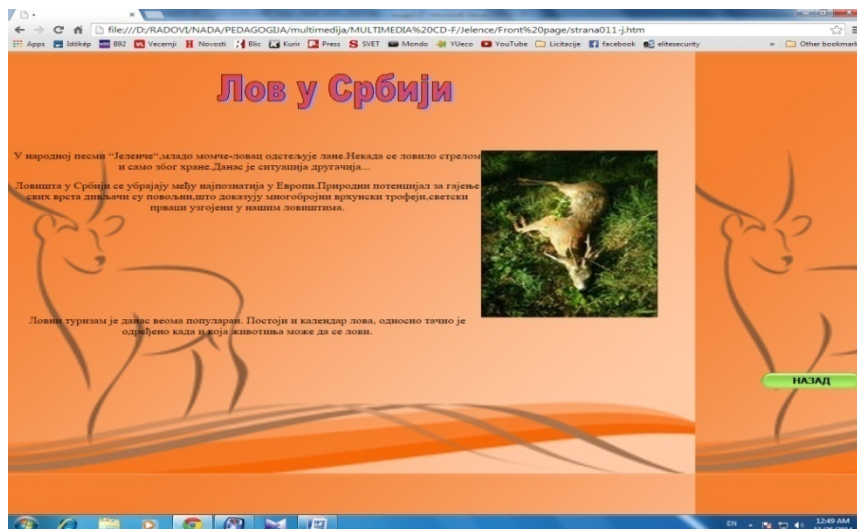


Слика 6. Природно станиште јелена

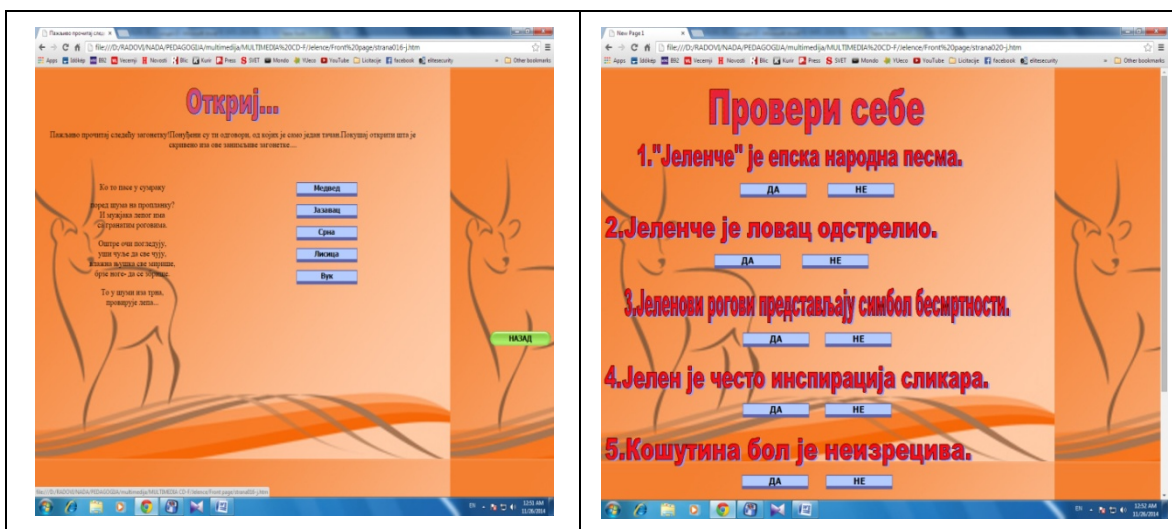


Слика 7. Јелен у уметности





Слика 8. Лов у Србији



Слика 9. Интерактивни задаци за ученике

Као што смо већ истакли, приликом поделе радног материјала ученицима у виду ЦД, учитељ дели ученике у пет група, према којима ће тећи ток часа и сама интерпретација народне лирске песме “Јеленче”.

*Задаци за прву групу:*

1. Пажљиво погледај и прочитај материјал који си добио на ЦД-у.
2. Народна песма “Јеленче” је лирска/епска песма.
3. Да ли у лирским народним песмама народни певач опева историјске догађаје?
4. Наброј одлике лирске песме.
5. Направи плакат са савојим друговима из групе на коме ћеш представити осбине лирске песме.

*Задаци за другу групу:*

1. Пажљиво погледај и прочитај материјал који си добио на ЦД-у.
2. Шта симболишу јеленови рогови?
3. Који обичај везан за златног јелена је присутан у јабланичком крају?

4. Народна традиција је јелена окитила као \_\_\_\_\_ животињу.
5. Направи плакат са савојим друговима из групе на коме ћеш представити обичаје који се везују за јеленове рокове.

*Задаци за трећу групу:*

1. Пажљиво погледај и прочитај материјал који си добио на ЦД-у.
2. Јелен је шумска /домаћа животиња.
3. Где можеш срести јелена у нашој земљи?
4. За чега служе јелену рогови?
5. Направи плакат са савојим друговима из групе на коме ћеш нас обавестити о томе где јелен живи и како изгледа.

*Задаци за четврту групу:*

1. Пажљиво погледај и прочитај материјал који си добио на ЦД-у.
2. Како изгледа бамби?
3. Вајарима је често јелен инспирација да/не.
4. Покушај да нацрташ јелена, кошуту и јеленче.
5. Направи плакат са савојим друговима из групе на коме ћеш нас обавестити о томе у којим је све уметностима јелен инспирација.

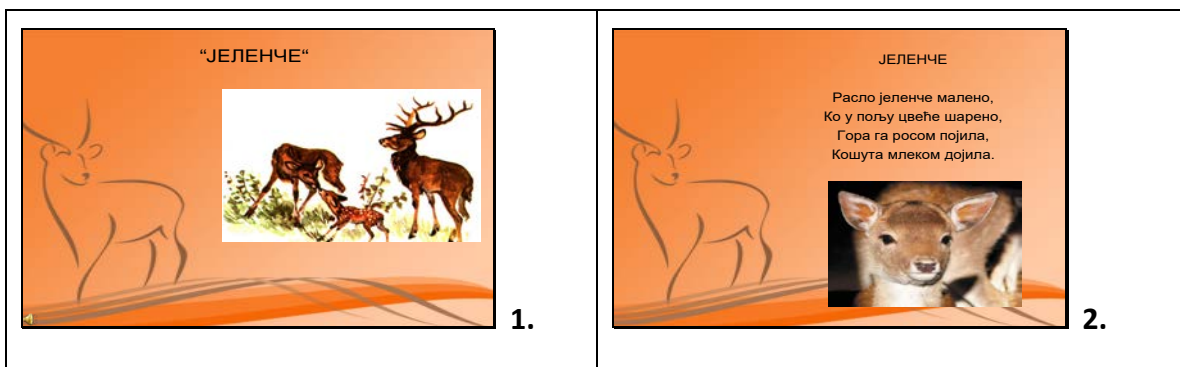
*Задаци за пету групу:*




1. Пажљиво погледај и прочитај материјал који си добио на ЦД-у.
2. Како су некада људи ловили, а како данас?
3. Шта је ловни туризам?
4. Каква су ловишта у Србији?
5. Направи плакат са савојим друговима из групе на коме ћеш нас обавестити о томе шта су ловишта и ловни туризам.

#### **Ток часа**

Наставну обраду и интерпретацију народне лирске песме “Јеленче” започињемо провером припремних задатака ученика прве групе. Учитељ позива вођу прве групе да презентује свој плакат како би обавестио ученике о одликама лирске песме. Важно је напоменути да учитељ треба, уз што већу анагажованост ученика да закључи: Лирска песме је кратка, нема причу, опева лични доживљај или осећање.

Након тога учитељ чита народну песму, песму је могуће прочитати и из Читанке, мада је могуће и презентовати је у поуер поинт презентацији.



<p>Јеленче траву газило. У трави извор спазило, Не да се више дојити Ни хладном росом појити.</p>  <p>3.</p>	<p>С бистрога пије извора, Драже му поље хег гора</p>  <p>4.</p>
<p>Кошута гором лелече: "Пропашће моје јеленче". Не слуша младо јеленче, Што мајка гором лелече,</p>  <p>5.</p>	<p>Већ оно скаче по пољу, Не слути тешку невољу; Туда је момче ловило, Јеленче младо спазило,</p>  <p>6.</p>
<p>Хитро се стрелом бацило, Јеленче љуто ранило.</p>  <p>7.</p>	<p>Јеленче пишти у гори, Рана га љута обори. Кошута тужно лелече, Мртво је њено јеленче.</p>  <p>8.</p>

Након учитељевог изражајног читања и кратке емоционалне паузе, могуће је започети разговор о самој песми. Учитељ може да постави питање: какво расположење буди у вама ова песма? Који део у песми је теби најтужнији? Кратко препричавање песме уз што већу мисаону ангажованост ученика.

Песма почиње радовањем мајке због раста и напредовања свог младунца – јеленчета. Поређење његовог раста и лепота живота са растом и лепотама у природи, даровањима природе, представља прави живот за који се јеленче од малена учило. Осећај слободе, широких простора, белине и бистрине воде и росе код њега покреће снагу. Оно се том снагом игра и храбри, испољава у тој игри свој дух, истражује загонетне појаве. Али, осим лепота и слободних скокова, природа је пуна опасности којих јеленче није свесно. Лелече кошута гором и упозорава, док јеленче скаче и ужива у ширини поља и гора. Крај је трагичан: Ловац је устрелио јеленче, оно рањено пишти, а мајка тужно лелече. Народни песник приближава

лирски догађај наговештавајући проблем: живот је пун радости, али и невоља. Лепота у којој је јеленче уживало, кратко је трајала.

Након разговора о песми, учитељ позива вођу четврте групе, који су се бавили симболом јелена у уметности. Ваља истаћи да су ученици сада упознали народну песму, као вид књижевног изражавања и представљања симбола јелена. Очекује се да ученици наведу да је симбол јелена присутан у сликарству, вајарству. Даљи разговор је могуће наставити о најпопуларнијем ланету на свету, о Бабију. Ученицима је могуће навестити да је Бамби, амерички анимирани филм, настао према књизи Феликса Салтена.

Даљи разговор је могуће наставити о јелену у природи, као шумској животињи. Учитељ позива вођу треће групе да представи свој плакат. На овај начин ученици упознају природно окружење јелена, кошуте и ланата. Ученицима је могуће задати да одгонетну о којој животињи је следећа песма?

Ко то пасе у сумраку  
поред шума на пропланку?  
И мужјака лепог има  
са гранатим роговима.  
Оштре очи погледују,  
уши чуље да све чују,  
влажна њушка све мирише,  
брзе ноге- да се збрише.  
То у шуми иза трна,  
провирује лепа...СРНА.

Након тога друга група представља свој плакат којим нас упознају са обичајима везаним за јеленове рогове. Могуће је само истаћи да јеленови рогови представљају симбол који уједињује смрт и поновно рођење, васкресење и бесмртност. Јелен сваке године одбацује своје рогове, како би идуће године нарасли лепши и раскошнији. Ова група је само информативна, односно важно је сагледати да је симбол јелена присутан у народној традицији одавно. Верује се да јеленови рогови доносе срећу и благостање.

Последња група представља свој плакат. Ова група се бавила ловом и ловниом туризмом. Сазнали смо да у лирској народној песми “Јеленче“, млади ловац немилосрдно убија младо лане. Учитељ може да укаже да је у нашим шумама све мање животиња, а то је могуће представити преко слајда. Ловни туризам је данас веома популаран. Он представља специфичан облик туризма који захтева строга дефинисана правила. Србија има 321 ловиште на површини од око 6.500.000 хектара.





Када ученици заврше са излагањем и презентацијом својих плаката, учитељ успоставља унутарпредметну језичку корелацију у виду задатка којим ученици мењају ток народне песме “Јеленче”. Задатак је могуће формулисати у виду питања: Како се песма могла завршити, да је јелече слушало своју мајку? Ученици треба да дају предлоге и да промене ток ове народне песме. Неколико радова је могуће прочитати и дати кратак коментар. Важно је допустити да ученици изнесу свој став, чиме се развија критичко мишљење.

Приводећи наставни час крају, учитељ заједно са ученицима закључује:

- Лирска песме је кратка, нема причу, опева лични доживљај или осећање.
- Народна песма “Јеленче” је лирска песма у којој је народни певач опевао бол мајке услед губитка свога чеда - кошута је изгубила своје лане.
- Многобројни обичаји везани су за симбол јелена, посебно маскирање у јелена.
  - Такође, верује се да јеленски рогови доносе срећу и благостање. Зато се и налазе на зидовима многих кућа.
- У народној песми “Јеленче“, младо момче-ловац одстрелује лане.
- У нашој земљи лов постаје све популарнији и нажалост у нашим шумама је све мање животиња.
- Наше мајке су невероватни људи, срца меког и чисте душе, увек проналазе пут до наших и најмањих брига. Мајке плачу за нас, брину се за нас, несебично нам пружају сигурност и љубав.

Основне идеја народне песме систематизоване у закључцима биће сређене у свести ученика; на тај начин постиже се трајност знања. Овако обрађена народна песма постиже ефектне и образовне и васпитне и практичне задатке: да се уочи и одреди основна структура песме и ток дешавања. Даљи рад на песми треба употпунити ликовним стваралаштвом, ученицима је могуће дати задатак да илуструју најсрећнији мотив из народне песме “Јелече”.

## ПРИЛОГ 7.

### МОДЕЛ III - МЕТОДИЧКО ИДЕЈНО РЕШЕЊЕ ЗА ПРИПРЕМУ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ - Епска песма "СТАРИ ВУЈАДИН"

Учитељ треба да подели ученицима припремене задатке неколико дана пре обраде наставне јединице у циљу оспособљавања ученика за трагачке активности. Припремни задаци треба да побуде радозналост код ученика.

#### Припремни задаци

##### **Задатак 1. Сазнај!**

- Ко су били хајдуци? Ко су били јатаци?
- Када је хајдучки састанак, а када хајдучки растанак?
- Како су се хајдуци облачили? Какво оружје су користили?

*За радознале-*

Уколико желиш да сазнаш мало више о хајдуцима прочитај следећи текст  
**КАКО СУ СЕ ХАЈДУЦИ ОБЛАЧИЛИ?**

"Хајдуци су највише носили чохане плаветне чакшире, доље на ногама чарапе и опанке, а горе чохане ђерме и копран, гђекоји и доламу зелену или плаветну, а поврх свега гуњ: на глави или гелопоше или фесове или свилене капе кићенке, од којих су свилене ките висиле с једне стране низ прси, и које је осим њих слабо ко носио: врло радо су носили на прсима сребрне токе, а који их нијесу имали, они су место њих пришивали сребрне крупне новце: од оружја имали су дугу пушку и мали и велики нож"

( Вук С. Карацић "Српски рјечник ").

##### **Задатак 2. Упознај хајдуке из наше прошлости!**

У српској народној поезији постоји читав циклус епских песама посвећених хајдуцима. Најпознатији српски хајдуци били су Старина Новак, Мали Радојица, Сењанин Иво, Јанковић Стојан, Смиљанић Илија и многи други.

На једној слици се налази ХАЈДУК СТАНОЈЕ ГЛАВАШ, а на другој ХАЈДУК ВЕЉКО ПЕТРОВИЋ. Шта мислиш ко је на првој, а ко на другој слици?



### **Задатак 3. Хајдучка дружина**

Пажљиво прочитај текст и одговори на питања.

На челу хајдучке дружине је био харамбаша (арамбаша). У чети се, поред харамбаше истичу још и КАЛАУЗ и БАРЈАКТАР. Калауз је путовођа, вешт језицима и планинским пролазима. Барјактар има важну улогу приликом окупљања дружине. Он је тај који бира друштво под барјак. Стари хајдуци били су заточеници вере и слободе, браниоци и заштитници нејаке сиротиње.

- Ко је био на челу хајдучке дружине?
- Ко је био барјактар?
- Ко је био калауз?

### **Задатак 4.**

Српска народна ношња заузима истакнуто место у култури и традицији српског народа. Покушај да нађеш слику српске народне ношње и да именујеш све њене делове ( шајкача, антерија, јелек, опанци).

### **Задатак 5. Погоди!**

Који је инструмент приказан на слици?

Како су се звали људи који су га свирали?



### **Ток часа**

За реализацију ове наставне јединице, применом корелацијско-интеграцијског система предлажемо један школски час. ( 45 минута).

У уводном делу часа учитељ анализира припремене задатке. Поставља ученицима питање ко су били хајдуци, где су се скривали, ко су били јатаци, како су се облачили хајдуци. Да пођемо редом:

Ко су били хајдуци? *Хајдуци су били храбри и поштени јунаци који су се борили против Турака, штитили и помагали народ.*

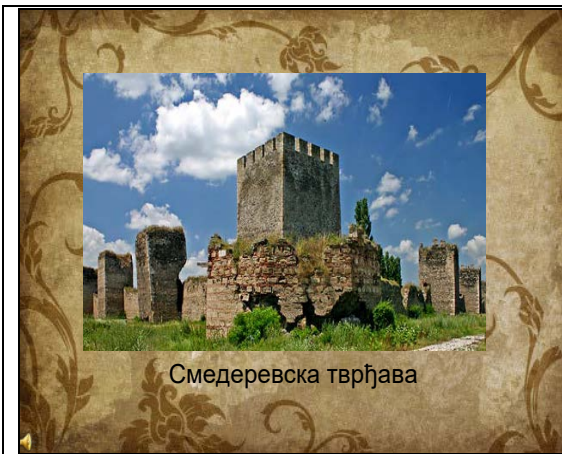
Где су се хајдуци скривали? *Скривали су се по шумама одакле су у малим четима нападали Турке, а плен делили народу.*

Ко су били јатаци? *Јатаци су помагали и преко зиме скривали хајдуке. Зими су хајдуци распуштали своје чете и скривали се код јатака.*

Ко је био вођа хајдука? *Харамбаша – вођа хајдука, најхрабрији: „... увек спреман стићи и утећи, и на страшном месту постојати.“*

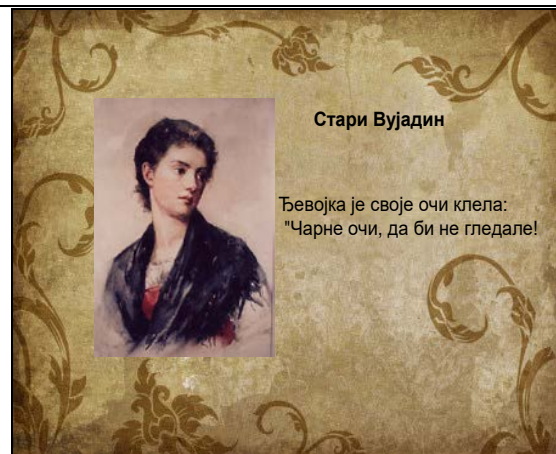
После саопштавња података могуће је направити компарацију, како су се тада људи облачили, а како се ми данас облачимо, носимо ли опанке и слично. Разговор треба наставити показивањем загонетних личности. Када ученици кажу на којој слици је Вељко Петровић, а на којој је Станоје Главаш следи најава часа.

Данас ћемо се упознати са још једним хајдуком, упознаћемо се са његовим начином живота и његовом храброшћу. Данас ћемо се упознати са Старим Вујадином. Песму чита изражајно учитељ обезбеђује услове за активно слушање песме, позива ученике да се опусте и пажљиво слушају, да се уживе у оно што чују. Песму учитељ чита са пауер поинт презентације.



Смедеревска тврђава

1



Стари Вујадин

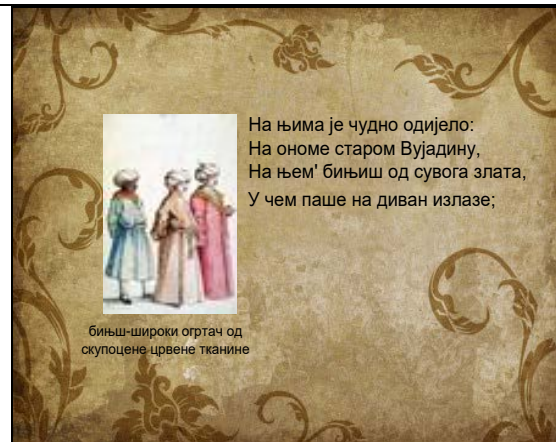
Ђевојка је своје очи клела:  
"Чарне очи, да би не гледале!"

2



- Све гледасте, данас не вијесте  
Ђе прођоше Турци Лијењани,  
Проведоше из горе хајдуке:  
Вујадина са обадва сина;

3



На њима је чудно одијело:  
На ономе старом Вујадину,  
На њем' бињиш од сувога злата,  
У чем паше на диван излазе;

бињш-широки огртач од  
скупоцене црвене тканине

4





На Милићу Вујадиновићу,  
 Још је на њем' љепше одијело;  
 На Вулићу, брату Милићеву,  
 На глави му чекркли челенка,  
 Баш челенка од дванаест пера,  
 Свако перо од по литру злата."



чекркли челенка- метални  
 украс на кали који се  
 окреће

5



Кад су били бијелу Лијевну,  
 Угледаше проклето Лијевно,  
 Ђе у њему бијели се кула;  
 Тад говори стари Вујадине:

6



- "О синови, моји соколови,  
 Видите ли проклијето  
 Лијевно,  
 Ђе у њему бијели се  
 кула?  
 Онђе ће нас бити и  
 мучити:  
 Пребијати и ноге и  
 руке,  
 И вадити наше очи  
 чарне.

7




О синови, моји соколови,  
 Не будите срца удовичка,  
 Но будите срца јуначкога,  
 Не одајте друга ни једнога,  
 Не одајте ви јатаке наше

срце удовичко-срце кукавичко

8

- Код којих смо зиме зимовали,  
 Зимовали, благо остављали;  
 Не одајте крчмарице младе,  
 Код којих смо рујно вино пили,  
 Рујно вино пили у потаји."



9

- Кад дођоше у Лијевно равно,  
 Метнуше их Турци у тавницу,  
 Тавноваше три бијела дана,  
 Док су Турци вијећ' вијећали  
 Како ће их бити и мучити;



већ већали-расправљати

10



- Кад прођоше три бијела дана,  
Изведоше старог Вујадина,  
Пребише му и ноге и руке;  
Кад стадоше очи вадит' чарне,  
Говоре му Турци Лијевњани:



11



куја-кучка

"Казуј, кујо, стари Вујадине,  
Казуј, кујо, дружину осталу,  
И јатаке куд сте доходили,  
Доходили, зиме зимовали,  
Зимовали, благо остављали;  
Казуј, кујо, крчмарице младе  
Код којих сте рујно вино пили,  
Пили рујно вино у потаји.

112



Ал' говори стари Вујадине:  
"Не лудујте, Турци Лијевњани!  
Кад не казах та те хитре ноге,  
Које-но су коњма утјецале,  
И не казах за јуначке руке,  
Које-но су копља преламале  
И на голе сабље ударале,

13

- Ја не казах за лажљиве очи,  
Које су ме на зло наводиле,  
Гледајући с највише планине,  
Гледајући доље на друмове,  
Куд пролазе Турци и трговци."



14

Песма је што веродостојније илустрована како би се истакао принцип очигледности. Поред одређених слика дате су информације о значењу непознатих речи. Након читања и емоционалне паузе следи провера доживљаја, учитељ прозива 5-6 ученика који се јаве да кажу: Да ли вам се песма допала? Због чега? Каква осећања код вас буди ова песма?

Учитељ дели ученике у шест хетерогених група. Свака група представља по једну хајдучку дружину. Ученици односно хајдуци бирају свог харамбашу, барјактара, калауза, хајдука и јатака. Харамбаша представља вођу своје групе. Групе добијају инструктивне листиће. Свака група добија посебне задатке, а сваки ученик унутар групе најпре покушава самстално да реши задатке. Ученици упоређују задатке унутар групе, а харамбаша презентује резултате рада своје групе. Остали ученици могу да додају своја запажања. Свака група има по пет задатка, односно питања и закључак. Закључак учитељ бележи на таблу, а ученици у свеске. Такође, врши се и евалуација и вредновање постигнућа групе. На табли учитељ исписује шест група и према броју тачно одговорених питања група добија оцену.

## **ИНСТРУКТИВНИ ЛИСТИЋ**

### **ГРУПА 1**

Пошто си пажљиво прочитао пему сада приступи решавању постављених задатака.

1. Пажљиво прочитај песму “Стари Вујадин”! Народна песма “Стари Вујадин” је:
    - а) епска песма
    - б) лирска песма (заокружи тачан одговор).У својој ЧИТАНЦИ пронађи и прочитај народну песму “ Јеленче”. Заокружи да ли је:
    - а) епска песма
    - б) лирска песма
  2. Која од ове две песме је дужа? \_\_\_\_\_
  3. Препиши први стих из песме “Стари Вујадин” и преброј слоге у њему.  
Препиши двадесет и први стих и преброј слоге у њему.  
У песми “Стари Вујадин” стих има \_\_\_\_\_ слогова, такав стих се зове \_\_\_\_\_.
  4. Песма “Стари Вујадин” : а) описује четири главна јунака  
б) описује једног главног и више споредних јунака
  5. Препиши стих где се спомиње израз “срца удовичка”, замени га изразом сличног значења. Шта значи бити “срца удовичка”?
- ЗАКЉУЧАК:** Песма “Стари Вујадин” је \_\_\_\_\_, испевана у \_\_\_\_\_.
- Ако не можеш да решиш задатке, ПОМОЋ потражи од чланова твоје групе.

## **ИНСТРУКТИВНИ ЛИСТИЋ**

### **ГРУПА 2**

Пошто си пажљиво прочитао пему сада приступи решавању постављених задатака.

1. Песма “Стари Вујадин” опева: а) време Срба под Турцима  
б) време Срба под Грцима
  2. Где се догађа радња ове песме? Зашто Вујадин за Лијевно каже да је проклето?
  3. Турци одводе Вујадину и његове синове у \_\_\_\_\_. Како изгледа кула коју помиње Вујадин?
  4. У периоду када је ова песма настала и наши градови и наша села су другачије изгледали. Шта мислиш како су тада изгледали градови, а како села?
  5. Народне епске песме су се певале уз \_\_\_\_\_. Талентовани народни певач је пратио хајдуке и о њиховом јунаштву певао уз \_\_\_\_\_, ове пеме је забележи а) Љубивоје Ршумовић б) Вук Стфановић Караџић (подвуци тачан одговор)
- ЗАКЉУЧАК:** Песма “Стари Вујадин” опева период \_\_\_\_\_. Старог Вујадину и његове синове одводе \_\_\_\_\_.
- Ако не можеш да решиш задатке, ПОМОЋ потражи од чланова твоје групе.

## **ИНСТРУКТИВНИ ЛИСТИЋ**

### **ГРУПА 3**

Пошто си пажљиво прочитао пему сада приступи решавању постављених задатака.

1. Песма “Стари Вујадин” говори о: а) описује хајдуке  
б) спремности да хајдук умре за слободу
2. Покушај песму да поделиш на целине. Свакој целини дај наслов.

3. Зашто народни певач пореди синове Вујадина са соколовима? Соко обично прати свог јунака.

4. Због чега Турци већају три дана на какве муке да их ставе?

5. Зашто Вујадин мисли на јатаке, другове, младу крчмарицу у тренутку када очекује мучење.

**ЗАКЉУЧАК:** Песма “Стари Вујадин” говори о \_\_\_\_\_. Читатјући ову песму научио сам \_\_\_\_\_.

Ако не можеш да решиш задатке, ПОМОЋ потражи од чланова твоје групе.

### **ИНСТРУКТИВНИ ЛИСТИЋ**

#### **ГРУПА 4**

Пошто си пажљиво прочитао пему сада приступи решавању постављених задатака.

1. Наброј личности о којима се говори у песни “Стари Вујадин”.

2. Шта занчи клети? Зашто девојка клете своје очи?

3. Зашто девојка каже да је одело на хајдуцима чудно?

4. Народни певач је хтео да истакне злато у опису гардеробе хајдука да би показао

а) да су хајдуци лепа и богата

б) да би истакао њихове унутрашње особине

5. На који начин се Турци обраћају Вујадину?

**ЗАКЉУЧАК:** У песни “Стари Вујадин” главни јунак је \_\_\_\_\_, споредни ликови су \_\_\_\_\_ . Народни певач Турке описује као \_\_\_\_\_.

Ако не можеш да решиш задатке, ПОМОЋ потражи од чланова твоје групе.

### **ИНСТРУКТИВНИ ЛИСТИЋ**

#### **ГРУПА 5**

Пошто си пажљиво прочитао пему сада приступи решавању постављених задатака.

1. Име Вујадин је старо српско име. Изведено је од старе речи волк, која значи:

а) медвед б) вук. Према старом веровању име Вук се давало детету јер се веровало да децу једу вештице, а вука ће се вештица уплашити.

2. Шта Вујадин тражи од својих синова?

3. У стиховима када се обраћа својим синовима Вујадин говори да:

а) човек мора да издржи физичка мучења

б) човек никада не сме да издати свог ближњег

4. Како народни певач описује Вујадина?

5. Како замишљаш синове старог Вујадина?

**ЗАКЉУЧАК:** У песни “Стари Вујадин” лик Вујадина карактерише:

а) спољни изглед \_\_\_\_\_

б) унутрашње особине и понашање \_\_\_\_\_

Ако не можеш да решиш задатке, ПОМОЋ потражи од чланова твоје групе.

### **ИНСТРУКТИВНИ ЛИСТИЋ**

#### **ГРУПА 6**



Пошто си пажљиво прочитао пему сада приступи решавању постављених задатака.

1. Пронађи стихове у којима се јавља реч ОЧИ.

Шта тиме народни певач жели да истакне?

2. У стиховима “ не одајте друга ниједнога, не одајте ви јатаке наше, не одајте крчмарице младе ...” Стари вујадин жели: а) да покаже своју храброст пред Турцима б) да му се синови не понесу као издајнице

3. Како се држао стари Вујадин када су му пребили руке и ноге и почели да ваде очи?

4. Старом Вујадину је најтеже пао поступак: а) тамновања, б) пребијање руку и ногу в) вађење очију

5. Које од наведених пословица би могле описати поруку песме?

а) У добру је лако добар бити, на муци се познају јунаци.

б) Ко високо лети, ниско пада.

в) Боље једанпут погинути, него увек туђина дворити.

**ЗАКЉУЧАК:** У песми “Стари Вујадин” запиши

а) поука песме \_\_\_\_\_

б) пословица која би описала поруку песме ? \_\_\_\_\_

Ако не можеш да решиш задатке, ПОМОЋ потражи од чланова твоје групе.

Када ученици заврше рад на инструктивним листићима, харамбаша групе чита решења, а остали ученици допуњују и коментаришу његове одговоре. Како групе подносе извештај тако закључке записујемо на табли. Уколико вођа групе тачно одговори на сва постављена питања, група добија оцену пет ( учитељ записује на табли).

**ЗАКЉУЧАК 1.:**

Песма “Стари Вујадин” је **епска јуначка песма** , испевана у **стиху од десет слогова- десетерац**.

Учитељ може постепено да усмери ученике да сами открију шта је епска песма. Ученици прве групе поредили су песму “Јеленче” (лирска песма) са песмом “Стари Вујадин”, они треба да закључе: да је у епској песми приказан догађај, да је догађај из прошлости нашег народа, да је епска песма дужа од лирске, да њени стихови имају углавном исти број стихова, да описују једног главног и више споредних јунака, да нема много описа.

**ЗАКЉУЧАК 2:**

Песма “Стари Вујадин” опева **период робовања Срба под влашћу Турака**. Старог Вујадина и његове синове одводе у **Лијевно, у тамници** на робовање и мучење .

Могуће је наставити разговор о гулама и гусларима. Ученици су у припремним задацима сазнали шта су гусле. Гусле су српски народни музички инструмент са једном, или евентуално две жице. Најчешће су направљене од јаворовог дрвета. Захваљујући чињеници да је Вук Карацић за велики број песама своје збирке оставио податке од кога их је чуо и забележио, ми данас, углавном, знамо ко су творци наше народне епике. Али, иако се знају њихова имена, о њима самима се веома мало зна.



Учитељ показује ученицима слику Филипа Вишњића. Он је један од најпознатијих српских гуслара. С гулама у рукама је путовао по читавој Србији и околини.

**ЗАКЉУЧАК 3:**

Песма “Стари Вујадин” говори о **спремности да хајдук умре за своју слободу и своју веру**. Чиатјући ову песму научио сам да **за слободу вреди жртвовати свој живот**.

Учитељ даље може да настави анализу питајући ученике да су они на месту старог Вујадина за шта би се определили:

- а) слобода нема цену
- б) човек треба да се брине само за своју породицу, а остало је неважно
- в) мој је живот најважнији
- г) живот има смисла ако се живи у слободи

На овај начин истичу се етичке вредности песме. Народ је био свестан да нема слободе без жртава. Та жртва је свесна, јер су хајдуци знали да издајом не би себи ништа помогли, а живот свог народа би угрозили.

**ЗАКЉУЧАК 4:**

У песми “Стари Вујадин” главни јунак је **Вујадин**, споредни ликови су Вујадинови синови, Турци, девојка. Народни певач Турке описује као **сурове и зле људе**.

Разговор може да се употпуни констатацијама да је наш народ изузетно тешко живео под влашћу Турака. Хајдуци су представљали свете ратнике, који су бринули за народ.

Хајдуци су се окупљали на “**ЂУРЂЕВ ДАНАК** хајдучки састанак, **МИТРОВ ДАНАК** хајдучки растанак”.

**ЗАКЉУЧАК 5:**

У песми “Стари Вујадин” лик Вујадина карактерише:

- а) спољни изглед- **бињаш од сувог злата, чарне очи, оштрог погледа, снажан**
- б) унутрашње особине и понашање-**храбар, одан, упоран, истрајан, одлучан, издржљив, непоколебив, сналажљив...**

Ученици треба да уоче да величина није приказана у сувом злату него у истицању вечних вредности.

**ЗАКЉУЧАК:** У песми “Стари Вујадин” запиши

а) поука песме – **не смеју се издати своји другови**

б) пословица која би описала поруку песме ? - **У добру је лако добар бити, на муци се познају јунаци.**

Разговор треба наставити читањем стихова где народни певач помиње очи. Ученици треба да закључе да се овај мотив јавља као последица жеље народа да истакне да је стари хајдук спреман и вид да изгуби, да никада сунце не види, јер су му његови јатаци најважнији. Народни стваралац користи градацију у обради овог мотива да би истакао херојство овог старог хајдука.

**Завршни део** часа треба да траје око 5 минута. У завршном делу часа учитељ записује наслов на таблу **ВУЈАДИН У СВЕТУ ДАНАШЊИЦЕ**. Ученици су се упознали са ликом старог Вујадина у прошлости али какав би Вујадин био данас, како би био обучен, шта би радио и чиме би се бавио. Ученици унутар групе треба да створе концепт и да усмено изложе своје мишљење. Свака група добија оцену за оригиналност. Проглашавамо победника и честитамо победничкој групи.

## ПРИЛОГ 8.

### МОДЕЛ IV - МЕТОДИЧКО ИДЕЈНО РЕШЕЊЕ ЗА ПРИПРЕМУ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ - Народна бајка *Пепељуга*

За обраду ове наставне јединице применом корелацијско интеграцијског система предлажемо један школски час ( 45 минута). Учитељ треба да повеже градиво из Српског језика, Познавања природе, Ликовне културе, Народне традиције и Верске наставе.

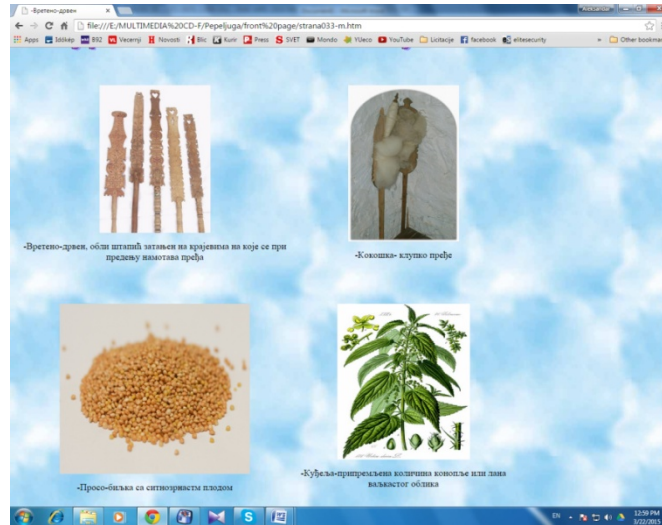
У уводном делу часа учитељ може да организује игролику активност погађање лика. Учитељ започиње причу, а ученици увек могу да га прекину и да одгонетну о коме заправо учитељ говори.

Некада давно, живела је девојка која није само била лепа, већ и добра и блага. Од маћехе добија најпрљавије послове да ради, да пере судове, риба степенице; сестре је ниподиштавају, што она стпљиво подноси. У њеном животу, несреће почињу губитком мајке и поновном очевом женидбом. Чудесни помоћник је кума вила, она чудесно прави чудесну хаљину, и тиме девојци омогућује одлазак на бал. Одлази на бал, где се лепо проводи, игра, чак жели поново да иде. После првог, другог или можда трећег бала догодила јој се несрећа, изгубила је малу ципелицу.

Очекује се да ученици погоде да учитељ говори о Пепељуги, и тада следи и најаву часа. Сви народи имају своје народне бајке. Немачке народне бајке сакупили су и записали браћа Грим. Наше народне бајке први је сакупио и записао Вук С. Караџић, једна од њих је и народна бајка “Пепељуга”.

Овим разговором ученици ће бити припремљени за интерпретативно читање учитеља. Међутим, у овој бајци постоји извештан број архаичних речи и израза, даншњем ученику незанимљивих. Непознате речи омеле би рецепцију и интензитет доживљаја текста, без чега не може бити ни адекватне анализе ни ваљаног тумачења бајке. Стога ученике треба упознати да бајка говори о односу маћехе и пасторке, у давна времена када су људи користили вретено ( штапић на који се при предењу намотава пређа), кудељу и кокошку (крупко пређе). Тада се стока гонила, односно терала на планиште (место где се одмара стока). Људи су најчешће недељом одлазили на литурђију, односно на службу Божију у цркву.

Тумачењем непознатих речи, треба да тече уз што веће учешће ученика. Овако смо ученике приближили свету народне бајке и отклонили препреке које би ометале рецепцију њеног текста, чиме су створени услови да се њеним првим читањем створи снажан естетски доживљај. Такође, предлажемо да учитељ покаже на компјутеру непознате речи.



### Идејно решење за тумачење непознатих речи

Након читања и емоционалне паузе следи провера доживљаја, учитељ прозива неколико ученика који се јаве да кажу: Да ли вам се народна бајка допала? Због чега? Када се од ученика тражи да аргументују, да сагледају последице, изнесу што више идеја, активно слушају друге, да се децентрирају (сагледају туђи угао гледања, препознају туђа осећања...), вреднују, повежу, докажу, питају, реше проблем, искажу сумњу, нађу узрок, закључе или класификују – подстичемо њихово критичко мишљење.

Када се пређе на разговор о бајци, ученике треба навести да уоче да се у њој говори о односу зле маћехе према Мари, односно Пепељуги. Стога је то оно најважније о чему се говори у овој бајци, односно то је њена тема. Треба од ученика затражити да препознају како је народни стваралац створио бајку, односно који поступак је користио. Утврдиће да се у народној бајци “Пепељуга”, стваралац служи приповедањем.

Народни приповедач је Марину мајку претворио у краву, за објашњење овога мотива треба се поћи од следеће чињенице. Крава је симбол живота, она остаје поред свог детета, све док је не закољу. То је машта приповедача; он мајку претвара у нешто што је корисно, у нешто што не чини зло.

Народна бајка “Пепељуга” има утврђен редослед своје фабуле. Ученици четвртог разреда могу самостално да одређују одломке, као и да врше самостално планирање прочитане бајке. Народна бајка, протиче у виду приповедања:

- претварање мајке у краву
- долазак маћехе
- претварање Пепељуге у слушкињу
- одлазак на литургију
- Пепељуга губи папучу
- долазак царевог сина и венчање.

План се може записати на таблу, њиме се утврђује сама композиција бајке, али су и створени услови да ученици наставе самостално да тумаче текст.

Учитељ дели ученике у пет хетерогених група, поштујући при томе способности и афинитете ученика. Групе добијају наставне листиће, свака група

добија посебне задатке, а сваки ученик унутар групе најпре покушава самстално да реши задатке. Ученици упоређују задатке унутар групе, а вођа групе презентује резултате рада своје групе. Остали ученици могу да додају своја запажања.

#### Наставни листић 1. – МАЛИ ЈЕЗИЧАРИ

1. Језик ове бајке има карактеристике народног говора. Потражи облике, речи и изразе који то потврђују.
2. Шта је могуће у бајци “Пепељуга”, а шта није могуће?
3. Ко је главни лик у овој бајци? Који су остали ликови споменути у бајци?
4. Како ти замишљаш Пепељугу?
5. Коју поруку си уочио у народној бајци “Пепељуга”?

#### Наставни листић 2. – ПРИРОДА

1. Које животиње спомиње народни приповедач у народној бајци “Пепељуга”?
2. Шта се десило Пепељугиној мајци?
3. Какава је крава животиња, како изгледа и чиме се храни?
4. Зашто човек гаји краве?
5. Која животиња, осим краве, помаже Пепељуги?

#### Наставни листић 3. – МАЛИ ДИЗАЈНЕРИ

1. Допуни : Прве недеље, Мара из снадука облачи хаљину \_\_\_\_\_, друге недеље хаљина је била \_\_\_\_\_, а треће недеље \_\_\_\_\_.
2. Мара је изгубила ципелицу/папучу на балу/литургији.
3. Које задатке добија Пепељуга од маћехе?
4. Покушај да замислиш и опишеш какво је одело носио царев син.
5. Покушај да илуструјеш једну од Пепељугиних хаљина.

#### Наставни листић 4.- СТАЗАМА ПРОШЛОСТИ

1. У народној бајци “Пепељуга”, сазнао си да је вретено...
2. Где је Пепељуги испало вретено и какве је то поседице имало?
3. Да ли познајеш још неку бајку у којој се спомиње вретено?
4. Прочитај следећи текст и подвучи одговор који мислиш да је тачан:  
Некада је свака кућа у Србији имала вретено. Свака домаћица/ домаћин је морала знати прести. Вретено је један од највреднијих предмета народне уметности. Многа вретена су лепо ишарена, а нека су и изрезбарене. На појединим вретенима је био исписан и неки љубавни стих, урезана година или уграђено мало огледало. Вретена су поклањали младићи/девојке девојкама/младићима и то је био посебан знак љубави. Неки способни и спретни младићи, вретено су сами правили девојци. Данас се вретена ретко/често могу видети. Можда само нека бака, у неком малом селу/граду користи вретено.
5. Како ти замишљаш Марино вретено?

#### Наставни листић 5.- МАЛИ ВЕРОНАУКА

1. Шта је литургија?
2. Зашто Мара одлази у цркву?
3. Какве особине красе Мару?

4. Које лоше особине су приказане у овој бајци?

5. Из садржаја ове бајке сазнајеш да се највише цене људи: а) лажови, б) зли људи  
в) храбри и поштени?

Када ученици заврше рад на инструктивним листићима, известилац групе чита решења, а остали ученици допуњују и коментаришу његове одговоре. Из ученичких одговора треба да се види да су схватили да се маћеха недолично понела према пасторки, као и да је Мара, храброшћу и искреношћу премостила несрећу. Ученици треба да уоче да мајка која бива претворена у краву, а потом и заклана и даље настоји да брине о својој кћери. Од ученика се очекује да сагледају реалну слику Мариног живота.

Разматрајући однос маћехе и пасторке, ученици могу сачинити карактеролошке таблице у којима ће с једне стране вертикалне линије забележити Марине особине, а са друге маћехине особине, повлачећи јасну паралелу између ова два лика. Приводећи наставну обарду ове бајке крају, с ученицима закључујемо:

- Многи народи имају бајку под називом “Пепељуга”. Нашу народну бајку “Пепељуга”, записао је Вук караџић, а говори о односу зле маћехе и тешког живота пасторке.
- У овој бајци спомињу се крава, два бела голуба и петао; Марину мајку народни приповедач претвара у краву. Крава је симбол живота, она представља нешто што је добро. Такође, у бајци се спомиње и петао. Петао обавештава царевог сина да се Пепељуга налази испод корита.
- Мара одлази у црку, на литургију. Свако веће село у нашој земљи има цркву. Наш народ је тешко живео, није се могао веселити. Нашем народу је једино остала вера у Бога.
- Маћеха је оличење зла, оно негативно које на крају бива кажњено; она је строга, завидна, зловна, пакосна, зла, неправедна...
- Пепељуга представља оно добро, позитивно које на крају побеђује; она је вредна, радна, марљива, племенита, издржљива, скромна...
- Ученици треба да закључе да добота увек бива награђена, само што без великих напора и искушења нема ни великих успеха.

У завршном делу часа учитељ може задати ученицима да покушају проширити народну бајку Пепељуга. Пре писања самога састава ученицима се могу дати следећи критеријуми, који ће их усмеравати у њиховом царству маште:

- садржина мора имати лепе и интересантне описе
- бајка се мора логично надовезати и уколпити у композицију бајке
- треба да дочарају шта се све могло догодити када је бајка завршена.

## **ПРИЛОГ 9.**

### **МОДЕЛ V - МЕТОДИЧКО ИДЕЈНО РЕШЕЊЕ ЗА ПРИПРЕМУ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ - Исидора Секулић “Позно јесење јутро”**

Учитељ треба да подели ученицима припремене задатке неколико дана пре обраде наставне јединице “Позно јесење јутро”, И. Секулић у циљу оспособљавања ученика за трагалачке активности на компјутеру. У припремним задацима јасно су одређене старнице на Интернету које ученици треба да посете. Интернет старнице су претходно проверене од стране истраживача. Припремни задаци треба да побуде радозналост код ученика.

#### ***Припремни задаци***

1. На сајту: [sr.wikipedia.org/sr/Исидора\\_Секулић](http://sr.wikipedia.org/sr/Исидора_Секулић), налази се биграфија Исидоре Секулић. Пажљиво прочитај њену биографију и запиши нешто из њеног живота шта ти се посебно допало.
2. Посети сајт <http://www.herbатека.eu/gujinatrava> где ћеш се упознати са биљком чкаљ. Твој задатак је да прочиташ и запишеш како ова биљка изгледа, где јој је станиште?
3. Посети и следећи сајт <http://www.stvarukusa.rs/clanak/safran-za-ukus-i-boju> где ћеш се упознати са биљком шафран. Запиши како изгледа ова биљка као и где је њено станиште.
4. Упиши у Google images појам *pejzaz jeseni*. Одабери једну слику или фотографију на којој је представљена јесен. Можеш да иштампаш изабрану слику или да опишеш која слика и зашто ти се допада?
5. Посети сајт <http://www.slideshare.net/va014/jesen-1235058> где ћеш поновити своја знања о јесени и јесењим плодовима.
6. Послушај на следећем сајту <https://www.youtube.com/watch?v=7pKMIF28-WI> композицију о јесени.

#### ***Ток часа***

За реализацију наставне јединице “Позно јесење јутро” Исидоре Секулић, применом корелацијско-интеграцијског система уз примену компјутера и Интернет претраживача, предлажемо један школски час. У уводном делу часа, учитељ анализира са ученицима решења припремних задатака. Ученике прво треба питати да ли су пронашли све сајтове како би успели да реше своје задатке. Наставни час је могуће започети пуштањем Вердијева “Четири годишња доба-јесен”, кратким разговором о томе да ли се ученицима допада ово дело, као и какве је емоције је



изазвало слушање поменутог дела. На овај начин подстиче се неговање класичне музике и развија естетско вредновање код ученика. Могуће је обавестити ученике да је аутор овога дела Вивалди, италијански композитор и виолиниста, који је звуком и тоном дочарао лепоте годишњих доба. Разговор ваља наставити кратким понављањем одлика јесени које су ученици прочитали на Интернету. Разговор треба да протекне уз што већу ангажованост ученика:

- јесен почиње 22. септембра и траје до 21. децембра,
- јесен је време за дуга путовања, многе птице селице одлазе у топлије крајеве,
- у јесен је шума пуна гљива, а медвед се припрема за зимски сан,
- у јесен се обављају последњи радови у воћњацима и виноградима,
- јесен нам поклања најлепше плодове, крушке, јабуке, бундеве,
- лишће опада са грана бојећи природу најлепшим бојама,
- дани постају краћи, а палветнило неба замењују тмурни облаци доносећи кишу.

Потом следи разговор о биљкама које су ученици требали да пронађу на Интернету. Ученике најпре треба питати да ли су пронашли фотографије биљке чкаљ и шафран. Учитељ може да покаже илустарцију биљке чкаљ и да започне разговор о поменутој биљци уз што већу ангажованост ученика. Чкаљ је врста биљке са бодљикавим листићима. Ова биљка углавном расте поред путева и на ливадама. Нарасте чак до 150 цм, цвета током лета. У народу је позната као гујина трава, а данас је све чешће зову боца. Чкаљ је лековита биљка, а користе се корен и цвет за прављење разних чајева. Даље се разговор наставља о биљци шафран. Могуће је приказати фотографију ове биљке. Шафран је вишегодишња биљка, може достићи висину до 30 см, из кртоле избијају уски усправни листови, а затим и цветови, који имају оштар мирис. Шафран се користи као зачин, али и у медицини.

Даљи разговор се наставља о биографији Исидоре Секулић. На биографским подацима не треба инситуирати, подаци се само узгред дају, јер их ученици млађих разреда не памте. Учитељ треба само уопштено да упозна ученике са биографским подацима Исидоре Секулић: некада давно живела је књижевница, која је била једна од најобразованијих српкиња. Говорила је неколико језика и преводила неке приче и романе других писаца. Разговор треба само усмерити у смеру неких интересантних биографских података до којих су ученици читањем дошли. Предпостављамо да ће ученици издвојити цитат “Ако нисте вољени, узалуд ћете ви настојати да вас воле”.

Учитељ истиче циљ часа најављујући причу са којом ће се ученици упознати. На данашњем часу упознаћемо са једном причом коју је написала Исидора Секулић, прича се зове “Позно јесење јутро”. Централни део часа започињемо изражајним читањем учитеља коме треба посветити посебну пажњу како би ученицима дочарао пејзаж јесени у књижевној форми. Разговор о делу ваља наставити питањем: Како је писац дочарао траву? Очекује се да ученици наведу да је трава омлитављена, насисала се влаге, полегла, помодрила, заправо писац истиче да је трава болесна. А трава је због хладноће и мраза постала таква. Затим, какав је чкаљ у причи? Овде је могуће направити компарацију, јер су ученици на Интернету видели чкаљ у свом пуном сјају, са цветовима, док је у причи чкаљ је осушен и ћелавих лоптица, односно цветови више немају боју. У овој причи треба подстаћи ученике да пронађу придеве којима писац дочарава

врапца, склупчаног, промрзлог. Важно је истаћи да врапцу срце полако куца неједнако и ретко. Код ученика је важно постићи да осете пишево описивање сурове хладноће природе, односно истаћи да како се природа пробудила у пролеће, током јесени полако нестаје.

Приводећи разговор крају о причи крају, учитељ заједно са ученицима закључује: У причи је представљена природа у позну јесен, све је сиво и суморно, биљке губе своје боје, трава је болесна, чкаљ се осушио. Мали врабац тешко поноси хладноћу и мраз, склупчан, готово неприментан. Шума је постала сува и престала је да живи, а бик сањивим очима мирише траву жуту као шафран.

Учитељ треба да истакне да су ученици сада упознали пејзаж јесени у књижевности, али пејзаж постоји и у уметности. Ученици показују слике или фотографије које су иштампали. Ученике треба подстицати да описују слику коју су изабрали, посебно истичући да наведу шаренило боја.

У завршном делу часа учитељ задаје задатак: Прочитао си причу “Позно јесење јутро”, у коме је описана природа позне јесени, твој задатак је да за домаћи задатак напишеш састав на једну од понуђених тема:

- Позно јесење јутро у мојој улици
- Шума у позну јесен
- Крај реке или језера у јесен

Потруди се да одабиром речи истакнеш слику природе. Нека твој састав буде пун боја, слика и звука које одишу осећањем јесени.