



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

**УНАПРЕЂИВАЊЕ ПИСМЕНОГ  
ИЗРАЖАВАЊА УЧЕНИКА У  
МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ  
ШКОЛЕ ПРИМЕНОМ  
КОРЕЛАЦИЈСКО-ИНТЕГРАЦИЈСКОГ  
СИСТЕМА**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор:

Проф. др Оливера Радуловић

Кандидат:

Снежана Паравиња Шкрбић

Нови Сад, 2019. године

# УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

## ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

### КЉУЧНА ДОКУМЕНТАЦИЈСКА ИНФОРМАЦИЈА

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	msr Snežana Paravinja Škrbić
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	dr Olivera Radulović
Naslov rada: NR	<i>Unapređivanje pismenog izražavanja učenika u mlađim razredima osnovne škole primenom korelacijsko-integracijskog sistema</i>
Jezik publikacije: JP	Srpski
Jezik izvoda: JI	srp. / eng.
Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Novi Sad
Godina: GO	2019.
Izdavač: IZ	autorski reprint

Mesto i adresa: MA	Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad
Fizički opis rada: FO	(broj poglavlja 8/ stranica 250/ slika 28/ grafikona 19/ tabela 6/ referenci 16/ priloga 7)
Naučna oblast: NO	Nauka o književnosti
Naučna disciplina: ND	Metodika nastave
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	korelacija, integracija, kultura izražavanja, književnost, metodički sistemi, osnovna škola
UDK	371.3:: 821.163.41:37.046.12 371.3::808:37.046.12
Čuva se: ČU	Filozofski fakultet, Centralna Biblioteka
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	<p>Rad je zasnovan na teorijsko-empirijskom istraživanju načina kojima je moguće područjem književnosti unaprediti pismeno izražavanje učenika u mlađim razredima osnovne škole primenom korelacijsko-integracijskog sistema pri obradi i utvrđivanju sadržaja iz književnosti. Istražuju se načini kojima se poboljšava recepcija dela i učenici motivišu za stvaralaštvo na osnovu estetskog doživljaja koje je delo kod njih proizvelo. Rad se bavi i motivacijom i istražuje mogućnosti podsticanja učeničkog misaono-emocionalnog potencijala.</p> <p>Književni tekstovi se mogu sagledavati sa aspekta culture izražavanja, ili jezika, time se ostvaruju bitni programski zahtevi. Istraživanja u našoj disertaciji usmerena su na traganje za inovativnim načinima povezivanja književnosti i kulture izražavanja kako bi se bogatio leksički fond učenika, razvijala, negovala i unapredila njihova kultura pismenog izražavanja. Svi časovi u</p>

eksperimentalnim grupama realizovani su u skladu sa korelacijsko-integracijskim metodičkim sistemom u užem smislu funkcionalnim povezivanjem nastavnih područja u okviru predmeta srpski jezik i književnost.

Cilj rada je da istraži, analizira i ukaže na prednosti svrsishodnog, unutarpredmetnog povezivanja sadržaja iz različitih područja srpskog jezika i književnosti u skladu sa programskim zahtevima.

Doktorska disertacija se sastoji iz teorijskog dela i rezultata eksperimentalnog i empirijskog istraživanja. Teorijske hipoteze proverene su putem kauzalne metode, eksperimenta sa paralelnim grupama. Teorijski okvir istraživanja usredsređen je na sagledavanje teorijskih polazišta za definisanje ključnih pojmova istraživanja, utemeljenja metodičkih sistema i sagledavanje metodičkih pristupa obradi književnog teksta u cilju podsticanja učenika na usmeno i pismeno izražavanje. Uz teorijsku analizu, objašnjenja i prikaze date su prikladne metodičke aplikacije.

Za potrebe istraživanja konstruisani su testovi pismenog izražavanja (od I do IV razreda osnovne škole), evidenciona lista sa skalom procene aktivnosti učenika na časovima i metodičke aplikacije. Na osnovu analize dobijenih rezultata uočeno je da se korelacijom i integracijom nastave književnosti i kulture izražavanja književni tekst sagledava sa više stanovišta, omogućuje se raznovrsniji pristup datoj problematici, obogaćuje se leksički fond učenika i povećava motivacija za rad na času. Ovakvim funkcionalnim načinom pristupanja znanja i veštine se stiču sa više razumevanja, istraživački i stvaralački se prilazi književnom delu. Otkrivanjem značenja nepoznatih,

	ili manje poznatih leksema podstiče se kognitivno- emocionalni razvoj učenika. Putem ovakvog pristupa tekstu učenici su motivisani za dublje razumevanje književnog teksta.
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	14.12.2018.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: dr Sanja Elez, vanredni profesor za užu naučnu oblast Književne nauke, Učiteljski fakultet, Sombor član: dr Branka Jakšić Provči, vanredni profesor za užu naučnu oblast Srpska i južnoslovenske književnosti sa teorijom književnosti, Filozofski fakultet, Novi Sad član: dr Biljana Lungulov, docent sa Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet, Novi Sad član (mentor): dr Olivera Radulović, redovni profesor za užu naučnu oblast Srpska i južnoslovenske književnosti sa teorijom književnosti, 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	PhD thesis
Author: AU	Msr Snežana Paravinja Škrbić
Mentor: MN	Olivera Radulović, PhD
Title: TI	<i>Improvement of the expression in writing of pupils in young classes of the primary school by the use of the correlation and integration system</i>
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian/English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Novi Sad
Publication year: PY	2019.
Publisher: PU	Author's re-print
Publication place: PP	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Physical description:	Number of chapters 8/ pages 250/ pictures 28/ charts

PD	19/ references 16/ appendix 7
Scientific field SF	Science of literature
Scientific discipline SD	Methodology of teaching Serbian literature
Subject, Key words SKW	culture of expression, teaching literature, correlation, integration, methodical system, elementary school
UC	371.3:: 821.163.41:37.046.12 371.3::808:37.046.12
Holding data: HD	The Library of Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Note: N	
Abstract: AB	<p>This paper is based on theoretical and empirical research of the possible ways to improve pupil's express in writing by the use of correlation–integration methodical system in teaching literature. The paper explores the ways of acceptance the literature and the ways that motivates the pupils to create based on the aesthetic experience. This paper also deals with motivation and it provides some of the possibilities of encouraging the contemplative and emotional potential of the pupils.</p> <p>Literary texts can be seen from the aspect of the culture of expression, or language, thus achieving important program requirements. The research in our PhD focuses on searching for innovative ways of linking literature and the culture of expression in order to enrich the student's lexical fund, to develop, nurture and enhance their culture of expression. All classes in the experimental groups were realized in accordance with the correlation–integration methodical system in the narrow sense by functional linking of the teaching areas into the framework of the subjects of the Serbian language and literature.</p>

The aim of the paper is to explore, analyze and indicate to advantage of functional, intrathematic correlations from different areas of Serbian language and literature according to the requirements of the teaching program.

PhD thesis consists of theoretical part and the result of experimental and empirical research. Theoretical hypothesis are verified by causal principle, experiments with parallel groups.

Theoretical frame of research is focused on theoretical standpoints for the definition of the key terms of the research, foundation of methodical systems and methodical approaches to the literature in the function of encouraging the pupils for expressing themselves orally and on paper. Along with theoretical consideration, suitable methodical applications are given.

For the needs of the research, the tests of pupil's expression in writing are been made (from the first to the fourth grade), as well as the list with the estimation scale of the pupil's activity on classes and methodical applications. Based on the analyses of the results it is realized that with the correlation and integration of the literature and culture of expression, the text is perceived from different angles. It also allows more dynamical approach to the given issue and enriches the pupil's vocabulary and increases the motivation on classes.

This kind of functional approach allows knowledge and skills to be acquired with more understanding. The approach to the work of literature is exploratory and creational. Revealing the denotation of unfamiliar or less familiar words, the cognitive and emotional development of the pupils is inspired. This kind of approaches to the text, pupils are motivated to perceive the text very deeply.



Accepted on Scientific Board on: AS	
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	<p>president: Sanja Elez PhD, associate professor in the scientific field Literary studies, Faculty of Education, Sombor</p> <p>member: Branka Jakšić Provči PhD, associate professor in the scientific field Serbian literature and South-Slavonic literatures, Faculty of Philosophy, Novi Sad</p> <p>member: Biljana Lungulov PhD, assistant professor at the Department of pedagogy, Faculty of Philosophy, Novi Sad</p> <p>member (mentor): Olivera Radulović PhD, full professor in the scientific field Serbian literature and South-Slavonic literatures with literary theory, Faculty of Philosophy, Novi Sad</p>

## САДРЖАЈ

<b>АПСТРАКТ .....</b>	<b>13</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>15</b>
<b>1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА .....</b>	<b>17</b>
<b>2. ШИРИ ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА .....</b>	<b>19</b>
2.1. ТЕОРИЈЕ УЧЕЊА И НАСТАВЕ .....	19
2.2. МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА ЗА ОТКРИВАЊЕ И ЗАПАЖАЊЕ ЕСТЕТСКИХ ВРЕДНОСТИ У КЊИЖЕВНОМ ТЕКСТУ .....	26
2.2.1. Теорије мотивације .....	29
<b>3. УЖИ ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА .....</b>	<b>31</b>
3.1. МЕТОДИЧКИ СИСТЕМИ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ .....	31
3.1.1. Интерпретативно-аналитички методички систем .....	33
3.1.2. Проблемско-стваралачки систем .....	49
3.1.3. Систем програмиране наставе .....	57
3.1.4. Систем учења путем откривања .....	62
3.1.5. Корелацијско-интеграцијски методички систем .....	75
3.2. КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ .....	80
<b>4. РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ ОБРАДИ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У ФУНКЦИЈИ ПОДСТИЦАЊА УЧЕНИКА НА УСМЕНО И ПИСМЕНО ИЗРАЖАВАЊЕ ...</b>	<b>85</b>
4.1. МОДЕЛ ИНТЕРТЕКСТУАЛНОГ ПРИСТУПА РОМАНУ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ .....	85
4.1.1. Роман <i>Мали принц</i> А.С. Егзиперија у контексту Старог Завета .....	86
4.1.1.1. <i>Мали принц</i> у контексту <i>Старог Завета</i> .....	87
4.1.1.2. Методичка разрада романа <i>Мали принц</i> А. С. Егзиперија .....	91
4.1.1.2.1. Методичка апликација – припрема за час .....	94
4.1.1.3. Методичко образложење.....	100
4.2. ГРУПНИ ОБЛИК РАДА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ПО НИВОИМА СТАНАРДА ПОСТИГНУЋА.....	101

4.2.1.	Примена групног облика рада у настави књижевности по нивоима ставдарда постигнућа.....	102
4.2.2.	Модел групног облика рада по нивоима стандарда постигнућа.....	103
4.2.2.1.	Методичка апликација – припрема за час.....	107
4.2.2.2.	Методичко образложење .....	118
4.3.	ПРИМЕНА ТЕОРИЈЕ РАЗВИЈАЈУЋЕ НАСТАВЕ У ОБРАДИ РОМАНА ЗА ДЕЦУ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ.....	120
4.3.1.	Теорија развијајуће наставе.....	120
4.3.2.	Примена теорије развијајуће наставе и система учења путем откривања на примеру романа за децу у IV разреду основне школ..	122
4.3.3.	Примена теорије развијајуће наставе и система учења путем откривања у обради књижевног дела на примеру романа <i>Мали Пират</i> А. Станића.....	128
4.3.4.	Методичко образложење.....	138
4.4.	ПОЕТИКА ПРОСТОРА У ЋОПИЋЕВОЈ ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ.....	139
4.4.1.	Наставна интерпретација Ћопићевих песама у нижим разредима основне школе.....	146
<b>5.</b>	<b>МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>149</b>
5.1.	ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА.....	149
5.2.	ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА.....	152
5.3.	ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА.....	152
5.4.	ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА.....	153
5.5.	ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	153
5.6.	ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	154
5.7.	МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	154
5.8.	ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	156
5.9.	ПОПУЛАЦИЈА И УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА.....	158
5.10.	ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА.....	159
5.10.1.	Језичке вежбе које су извођене на часовима наставе књижевности.	168
5.10.2.	Подстицање ученика на литерарно стваралаштво.....	178
5.10.3.	Примена веб алата.....	188
5.11.	СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПРИКУПЉЕНИХ ПОДАТАКА.....	191

<b>6. ЗАКЉУЧАК.....</b>	<b>214</b>
<b>7. ПРИЛОГ .....</b>	<b>216</b>
7.1.    ЕВИДЕНЦИОНА ЛИСТА И ТЕСТОВИ .....	216
7.2.    ПРИПРЕМЕ ЗА ЧАС.....	225
<b>8. ЛИТЕРАТУРА И ИЗВОРИ .....</b>	<b>237</b>

## **УНАПРЕЂИВАЊЕ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА УЧЕНИКА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ПРИМЕНОМ КОРЕЛАЦИЈСКО- ИНТЕГРАЦИЈСКОГ СИСТЕМА**

### **Апстракт:**

Рад је заснован на теоријско-емпиријском истраживању начина којима је могуће подручјем књижевности унапредити писмено изражавања ученика у млађим разредима основне школе применом корелацијско-интеграцијског методичког система при интерпретацији и утврђивању садржаја из књижевности. Истражују се начини којима се побољшава рецепција дела и ученици мотивишу за стваралаштво на основу естетског доживљаја које је дело код њих произвело. Рад се бави и мотивацијом и истражује могућности подстицања ученичког мисаоно-емоционалног потенцијала.

Књижевни текстови се могу сагледавати са аспекта културе изражавања, или језика, тиме се остварују битни програмски захтеви. Истраживања у нашој дисертацији усмерена су на трагање за иновативним начинима повезивања књижевности и културе изражавања како би се богатио лексички фонд ученика, развијала, неговала и унапредила њихова култура писменог изражавања. Сви часови у експерименталним групама реализовани су у складу са корелацијско-интеграцијским методичким системом у ужем смислу функционалним повезивањем наставних подручја у оквиру предмета српски језик и књижевност.

Циљ рада је да истражи, анализира и укаже на предности сврсисходног, унутарпредметног повезивања садржаја из различитих подручја српског језика и књижевности у складу са програмским захтевима.

Докторска дисертација се састоји из теоријског дела и резултата експерименталног и емпиријског истраживања. Теоријске хипотезе проверене су путем каузалне методе, експеримента са паралелним групама.

Теоријски оквир истраживања усредсређен је на сагледавање теоријских полазишта за дефинисање кључних појмова истраживања, утемељења методичких система и сагледавање методичких приступа обради књижевног текста у циљу подстицања ученика на усмено и писмено изражавање. Уз теоријску анализу, објашњења и приказе дате су и прикладне методичке апликације.

За потребе истраживања конструисани су тестови писменог изражавања (од I до IV разреда основне школе), евиденциона листа са скалом процене активности ученика на часовима и методичке апликације. На основу анализе добијених резултата

уочено је да се корелацијом и интеграцијом области књижевности и културе изражавања књижевни текст сагледава са више становишта, омогућује се разноврснији приступ датој проблематици, обогаћује се лексички фонд ученика и повећава мотивација за рад на часу. Оваквим функционалним начином приступања знања и вештине се стичу са више разумевања, истраживачки и стваралачки се приступа књижевном делу. Откривањем значења непознатих, или мање познатих лексема подстиче се когнитивно-емоционални развој ученика. Путем оваквог приступа тексту ученици су мотивисани за дубље разумевање књижевног текста.

**Кључне речи:** култура изражавања, књижевности, корелација, интеграција, методички системи, основна школа

# **IMPROVEMENT OF THE EXPRESSION IN WRITING OF PUPILS IN YOUNG CLASSES OF THE PRIMARY SCHOOL BY THE USE OF THE CORRELATION AND INTEGRATION SYSTEM**

## **Abstract:**

This paper is based on theoretical and empirical research of the possible ways to improve pupil's express in writing by the use of correlation–integration methodical system in teaching literature. The paper explores the ways of acceptance the literature and the ways that motivates the pupils to create based on the aesthetic experience. This paper also deals with motivation and it provides some of the possibilities of encouraging the contemplative and emotional potential of the pupils.

Literary texts can be seen from the aspect of the culture of expression, or language, thus achieving important program requirements. The research in our PhD focuses on searching for innovative ways of linking literature and the culture of expression in order to enrich the student's lexical fund, to develop, nurture and enhance their culture of expression. All classes in the experimental groups were realized in accordance with the correlation–integration methodical system in the narrow sense by functional linking of the teaching areas into the framework of the subjects of the Serbian language and literature.

The aim of the paper is to explore, analyze and indicate to advantage of functional, intrathematic correlations from different areas of Serbian language and literature according to the requirements of the teaching program.

PhD thesis consists of theoretical part and the result of experimental and empirical research. Theoretical hypothesis are verified bycausal principle, experiments with parallel groups.

Theoretical frame of research is focused on theoretical standpoints for the definition of the key terms of the research, foundation of methodical systems and methodical approaches to the literature in the function of encouraging the pupils for expressing themselves orally and on paper. Along with theoretical consideration, suitable methodical applications are given.

For the needs of the research, the tests of pupil's expression in writing are been made (from the first to the fourth grade), as well as the list with the estimation scale of the pupil's activity on classes and methodical applications. Based on theanalyses of the results it

is realized that with the correlation and integration of the literature and culture of expression, the text is perceived from different angles. It also allows more dynamical approach to the given issue and enriches the pupil's vocabulary and increases the motivation on classes.

This kind of functional approach allows knowledge and skills to be acquired with more understanding. The approach to the work of literature is exploratory and creational. Revealing the denotation of unfamiliar or less familiar words, the cognitive and emotional development of the pupils is inspired. This kind of approaches to the text, pupils are motivated to perceive the text very deeply.

**Key words:** culture of expression, teaching literature, correlation, integration, methodical system, elementary school.



## 1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Култура изражавања у животу свакога човека има велики значај. Од нашег умећа усменог и писменог изражавања зависи успешност остваривања контаката са другим особама. Од наше вештине говорења, односно писања, зависи да ли ћемо својим изражавањем задобити поверење и подршку за идеје које износимо.

Културом изражавања ученика испољавају се сви васпитно-образовни утицаји на дететов интелектуални развој. Један од тих утицаја у настави матерњег језика је утицај наставе књижевности чиме смо се у овом истраживању и бавили.

Српски језик и књижевност су у Наставним плановима засебан наставни предмет, али од језичке оспособљености ученика, језичке комуникације зависи и успешност учења осталих предмета. Знања стечена у настави српског језика представљају неопходну основу за извођење наставе свих других предмета, јер се настава теоријских предмета, већим делом, заснива на језичкој комуникацији. „Говор (а преко њега и језички систем) може се остварити, реализовати на два начина: акустичким знаковима (сигнаlima), тј. артикулисаним гласовима, фонемама, и писаним, визуелним знаковима (сигнаlima), или, простије речено – словима, графемама” (Шипка, 2009: 79). Ученик који је оспособљен да се ваљано усмено изражава, разуме, тумачи и образлаже своје мисли, може да учествује у комуникацији. У основној школи, кроз предмет српски језик и књижевност, ученицима се развијају, проширују и обогаћују језичке способности, оспособљавају се за успешно коришћење књижевног језика у различитим формама његове усмене и писмене употребе. „Писменост је и степен познавања норми стандардног језика (граматичких, ортографских, ортоепских, лексичких) и способност њихове примјене у говорној пракси, дакле – правилан говор” (Шипка, 2009: 93). Наша истраживачка интересовања везана су за садржаје предмета српског језика и књижевности зато што се њима унапређује квалитет комуникације и врши васпитни и образовни утицај на децу. „Помоћу књижевних остварења ученици сазнају шта је у писању посебно вредно, упознају се са особеностима поетског језика и облицима казивања, оспособљавају се да запажају ситуациону подешеност исказа, да процењују стилогена места и стваралачке поступке” (Николић, 2009: 740). Могућност сврсисходног повезивања наставе књижевности са културом изражавања зависи од способности наставника да схвати суштину самог дела и од ученичког разумевања прочитаног дела. Уколико је почетак рада на књижевном тексту близак дечијој психоогији у млађим разредима основне

школе, мотивише их за читање књига, представља основу за даљи њихов однос према књизи, њиховој интерпретацији. Стваралачким, истраживачким и интеграцијским приступом књижевном делу омогућава се утицај књижевног текста на културу изражавања ученика. Наставникова улога огледа се у томе да иде у корак са временом у методолошком смислу, да проналази иновативне и савремене приступе књижевном тексту, да користи мултимедијалне садржаје, јер у данашњој ери масовних комуникација не можемо очекивати пажњу ученика ако од почетка до краја часа држимо монолог.

## 2. ШИРИ ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Разматрање учења у савременом добу, истраживачке активности у настави и учењу, методички системи и типови наставе изискују осврт на теорије које анализирају процес учења са различитих аспеката. Теоријска знања пружају основу емпијског истраживања датог проблема. Теорија је дефинисана као „*систем знања о некој појави или групи појава заснован на научно провереним, чињенички доказаним претпоставкама; темељни појмови неке научне или уметничке дисциплине*” (Вујанић и др., 2007: 1312). Теорије које су највише утицале на организацију наставе Младен Вилотијевић у Дидактици 2 (2000) разврстава у пет група: бихејвиоризам, нео-бихејвиоризам, гешталт, когнитивизам, хуманизам (Вилотијевић, 2000: 126). Навешћемо само оне које су имале знатан утицај на наставни процес.

### 2.1. ТЕОРИЈЕ УЧЕЊА И НАСТАВЕ

„Различити приступи учењу слажу се да је учење психички процес који доводи до релативно трајних, стечених промена у функционисању појединца” (Визен и др., 2003: 145). Најстарије објашњење учења дао је грчки мислилац Аристотел. Његову теорију називамо рани асоцијационизам. По Аристотелу, запамћивање се своди на повезивање, или стварање асоцијација међу догађајима на основу временске и просторне блискости, и сличности, или супротности садржаја. На пример, ако два догађаја доживимо у исто време, или један за другим, када поново будемо проживели један, одмах ћемо се сетити и другог.

Аристотел процес запамћивања изједначава са процесом учења. Апликација овог теоријског концепта своди се на запамћивање питања и њихових одговора, тиме се успоставља асоцијација међу њима.

Бихејвиоризам је правац у психологији који је формиран почетком 20. века, проучава промену понашања које настаје као последица деловања дражи из спољашње средине и на том темељу објашњава менталне процесе, усмерава се претежно на спољашње промене у понашању, бави се проблемом развоја, односно како се под утицајем учења формира личност јединке. Бихејвиористичка теорија се ослања на податке добијене емпијским и експерименталним истраживањима. Према овом правцу, психологија треба да се угледа на природне науке и проучава само „објективно

и мерљиво понашање” (Визек и др., 2003: 46). По овој теорији наслеђе је нешто што је признато као фактор, али тиме не треба да се баве психолози. „Циљ психологије је предвиђање и контрола понашања” (Визек и др., 2003: 46). Бихејвиористички оријентисани психолози усмерени су на оне услове путем којих се могу променити понашања и на стварање таквих услова. Представници бихејвиоризма су: Иван Палов (који се бавио класичним условљавањем), Џон Вотсон, Гатри, Торндајк, Хал, Толман, Скинер и Гање.

Оснивач овога правца је Џон Вотсон. По њему, психологија треба да се бави само научним и мерљивим процесима, да се ограничи на експерименталне лабораторијске методе. Вршио је експерименте емоционалног условљавања.

Торндајково учење су његови ученици назвали „учење путем покушаја и погрешака”, он је сматрао да људи, као и животиње, уче путем покушаја и погрешака. У Торндајковом учењу постоје закони, или начела која важе за све врсте учења: начело ефекта, по ком ће боље бити запамћено оно што је дало позитиван ефекат, од ефекта радње зависи да ли ће она бити елиминисана; начело фреквенције, или учесталости по ком ће живо биће створити нове асоцијативне везе једино ако је више пута било у истој ситуацији и обнављало је; начело спремности по ком се најлакше памти онда када постоји одговарајућа потреба (жеђ, или глад код животиња и интересовање, код људи); начело недавности казује да најбоље знамо оно што смо скоро учавали. Приликом оваквог учења инсистира се на начелу фреквенције, односно, учесталом понављању и утврђивању наставних садржаја; и начелу учинка, честом испитивању и оцењивању. Награда учвршћује позитивне радње, а слаби погрешне покушаје. Торндајкова асоцијативна теорија остварује позитивне ефекте код једноставнијег облика учења, које се назива механичко учење. Асоцијативне везе се учвршћују честим понављањем. Градиво ће се заборавити ако се не буде вежбало.

У зависности од принципа условљавања које психолози користе разликујемо класично условљавање, инструментално условљавање и учење по моделу. Скинер је био представник радикалног бихејвиоризма. Он уноси новине у психологију, његова теорија налази своју практичну примену у образовању. „Скинер је инструментално учење разрадио ослањајући се на класично условљавање Павлова и на учење помоћу покушаја и погрешака, које је описао Торндајк” (Ђурић, 1997: 41). По Скинеру, стварни узроци понашања се налазе у околини. Облике понашања људи је поделио на две врсте, први су реакција људи на спољашње подражаје, *респондитивно понашање*, а други се јављају као *оперантна понашања*. Оперантно понашање не зависи од

спољашњих дражи, већ од свог поткрепљења, односно, од последица које настају након извршења неке радње. Позитивно поткрепљење пружа боље резултате од казне. Његова теорија налази своју практичну примену у педагошкој пракси. „На принципима инструменталног условљавања, Скинер је развио посебан облик школског учења – програмирано учење” (Ђурић, 1997: 42).

Роберт Гање придаје значај когнитивном развоју детета, али наглашава да је поред тога битно генетско наслеђе и начин учења. Он заступа теорију кумулативног учења. „Дете учи кумулативно, што значи да су претходна сазнања услов за стицање нових, сложенијих” (Вилотијевић, 2000: 169). Гање сматра да примарни циљ у настави треба да буде развој интелектуалних вештина. Интелектуалне способности распоређује од нижих ка вишим, ниже способности су услов за стицање виших.

Захтеви за успешно кумулативно учење су:

1. планирати, систематизовати и хијерархијски поставити циљеве и задатке наставе;
2. прецизно дефинисати циљеве и способности у плану и програму, међусобно повезати и одредити којим редоследом се стичу способности;
3. ученику континуирано пружати повратну информацију о успешности и значају његовог рада како би се остваривали дугорочни циљеви;
4. ученика оцењивати у складу са његовим напредком којим стиче способности.

По мишљењу заступника гешталт теорије, психички процеси и понашања појединца су недељива целина. Они учење схватају као процес решавања проблема. Поборници ове теорије наводе четири фазе у решавању проблема:

- препарација (уознавање са проблемом);
- инкубација (привидан мир, период у коме је особа мисаоно активна, али још увек не проналази решење);
- илуминација (изненадно проналажење решења);
- верификација (проверавање тачности решења).

Поједине фазе могу бити изостављене у учењу приликом решавања проблема, у зависности од тога у коликој је мери проблем разумно приказан и дефинисан особи која учи. Уколико је субјекту дато више решења, он бира најпримереније и проверава га. Зато је једино фаза верификације неизоставна. У школску праксу је гешталт теорија увела захтев да ученици усвајају знања са разумевањем. Истакнути гешталтисти су: М. Вертхајмер, Кофка, Келер.

Когнитивизам настаје средином двадесетог века као реакција на бихејвиоризам. Предмет проучавања когнитивизма су ментални процеси који се одвијају унутар људског ума, фокус се помера на више когнитивне функције, а занемарује утицај социјалне, физичке и културне средине. Како би се разумела природа процеса учења, потребно је детаљно изучити процесе размишљања, памћења, сазнавања и решавања проблема. Представници когнитивних теорија учења су: Дејвид Мерил, Чарлс Рејгелут, Роберт М. Гање, Бернард Вејнер, Џон Свелер, Едвард Толман.

Конструктивизам доминира од осамдесетих година двадесетог века. Преставници конструктивизма су: Лав Семјонович Виготски, Жан Пијаже, Џин Лејв, Џером Брунер, Џон Дјуи, Ђанбатиста Вико. Конструктивисти посматрају ученике као активне субјекте, омогућају им да самостално конструишу знање на основу личних искустава. Напуштају се лабораторије и започиње се изучавање у природном окружењу. Жан Пијаже је творац конструктивизма. По њему, учење није усвајање знања и његова акумулација, већ процес његове активне конструкције. Да би дете упознало неки објекат, неће га схватити гледајући га, већ га мора модификовати и трансформисати да би схватило како он функционише. Оно мора да буде активно, да самостало открива манипулацијом – мануелним радом и ментипулацијом – менталном обрадом информација и размишљањем. Приликом проучавања детета, нужно је имати на уму ниво његовог интелектуалног развоја. Пијаже занемарује утицај социјалних фактора у процесу учења.

Према његовој теорији, интелектуални развој пролази кроз четири фазе:

1. фазу сензомоторног развоја (од рођења до навршене друге године);
2. фазу предоперативног мишљења (од друге до седме године);
3. фазу конкретних мисаоних информација (од седме до једанаесте, или дванаесте године);
4. фазу формалних операција (од једанаесте до четрнаесте, или петнаесте године).

Пијажеова теорија налази своју практичну примену у школском учењу. Наставник мора да прилагоди задатке (садржаје) нивоу дететовог когнитивног развоја уважавајући индивидуалне разлике међу децом, да провоцира когнитивне конфликте и омогући ученику да се активно укључује у наставни процес.

Лав С. Виготски је представник социјалног конструктивизма. Он уводи појам зоне наредног развоја по којој дете оно што не може само, може да учини уз помоћ компетентније особе, а сарадња се остварује вођењем и усмеравањем од стране

наставника. Када ученици овладају мисаоним радњама које припадају зони наредног развоја, тада оне постају зона актуелног развоја. Тиме се стимулише интелектуални развој детета који се не може одвојити од социјалног и културног контекста. Учење треба да убрзава, подстиче и може да води ка развоју у ком језик има кључну улогу. Правилно организованом наставом могуће је подстаћи развијање виших психичких функција код деце.

Цером Брунер учење дефинише као процес усвајања нових информација, стварање нових логичких структура, провера примерености постојећих знања. Учење представља процес повезивања сродних ствари по одређеним критеријумима. Појединац од великог броја чињеница бира оне које су сродне и сврстава их у категорије. Брунер је сматрао да учење треба да претходи и подстиче интелектуални развој, а не да иде упоредо са њим. Наставни процес конципиран на овом принципу омогућио би индивидуални приступ ученику.

Галперин у својој теорији постепеног обликовања умних радњи као кључну поставку износи да се људска психа изграђује под утицајем спољашње средине, а све психолошке структуре се могу стицати и уобличити. Мисаони развој се може убрзати спољашњим утицајем, пре свега наставом и ако појединац ради на себи, учи.

Основно чиме се Галперин занима је умна радња, чини је оријентациони, извршни и организациони део.

Умне радње се формирају кроз пет етапа:

1. формирање оријентационе основе;
2. практично решење задатка;
3. наглас, или писаним текстом, ученик саопштава сазнања до којих је дошао;
4. ученик безгласно решава задатак;
5. мисаона спознаја конкретног проблема.

„Галперинова теорија о етапном формирању умних радњи показује да се може управљати процесом учења и да се кибернетички принципи могу примењивати у наставном процесу” (Вилотијевић, 2000: 260). На темељу његове теорије Тализина, истакнута представница московске школе, је израдила свој теоријски приступ, кибернетичко формирање умних радњи по етапама и дефинисала принципе за програмирање, односно, за дидактичко кориговање наставног процеса у складу са кибернетичким правилима.

Кибернетички приступ учењу поштује одређене захтеве за управљањем процесом наставе који су постављени у складу са кибернетиком, као науком о управљању процесима:

1. утврђивање циља наставе;
2. постављање критеријума за мерење резултата наставе;
3. утврђивање психичког стања ученика;
4. одређивање програма управљања;
5. припремити повратну информацију у настави;
6. изменити наставни процес;
7. дефинисати алгоритам наставе.

Дејвид Оусубел своју когнитивну теорију назива смисаоним вербалним учењем. Основу његове теорије чини тврдња да садржаји који се изучавају треба да буду смислени и логички повезани са оним градивом које је ученику познато, јер ће их ученик тако лакше сместити у своје когнитивне структуре.

Социјалне теорије учења повезују елементе бихејвиористичког и когнитивистичког приступа посматрајући процес учења и његове исходе у социјалном окружењу. Алберт Бандура је поставио социјалну теорију учења. Бавио се учењем унутар социјалних група. Сматрао је да на понашање човека утиче околина, он учи посматрајући понашање других.

Истакнути представници хуманистичких теорија учења су Карл Роцерс, Абрахам Маслов и Дејвид Колб. Хуманисти сматрају да образовни систем треба да обезбеди да се појединац у њему развија у складу са личним потребама и интересовањима, како би му се омогућио најадекватнији начин развоја, свако је јединствен и на такав начин му треба приступити у настави, како би се ученик самоактуелизовао у том процесу. Наглашавају потребу да ученици активно учествују у организацији и реализацији наставног процеса, да имају могућност да сами себе усмеравају и процењују сопствени успех, да буду мотивисани да истражују, да развијају креативност и критичко мишљење и наставне садржаје бирају у складу са својим интересовањима. „Темељ феноменолошког приступа настави најбоље се може илустровати ставовима Карла Роцерса који своју концепцију личности заснива не превише на објективним чињеницама него на томе шта појединац мисли о свету, како опажа и осећа своје односе са другима” (Вилотијевић, 2000: 303). Улога наставника је да пружа саветодавну помоћ ученицима. Абрахам Маслов је тврдио да постоје две врсте учења: спољашње (заснива се на произвољним асоцијацијама, условљавању и



реакцијама) и унутрашње (настаје од потребе јединке да сазна више о себи). Он је сачинио хијерархију људских потреба коју је поставио у облику пирамиде, у њеној основи су примарне (физиолошке) људске потребе, затим потребе за сигурношћу, припадношћу, уважавањем и на врху пирамиде потреба за самоостварењем. Маслов је сматрао да велику улогу у самоактуализацији има окружење које може да подстакне, или успори тај процес.

## 2.2. МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА ЗА ОТКРИВАЊЕ И ЗАПАЖАЊЕ ЕСТЕТСКИХ ВРЕДНОСТИ У КЊИЖЕВНОМ ТЕКСТУ

Један од основних психолошких фактора учења је мотивација. У савременој психологији предаје јој се велики значај. Она је један од чинилаца који утичу на успех ученика у школском раду. У школама би требало да ученицима буде пружено више од онога што захтева ново време, а томе могу допринети резултати истраживања мотивације за учење. „Развијање жење, воље и спремности за учење јесте врхунски функционални и васпитни циљ наставе, који никада не губи своју актуелност” (Николић, 2009: 119). Мотивисањем ученика за читање могу се подстаћи ученици да активно и стваралачки приступају књижевном тексту, богате лексички фонд и превазилазе кризу читања.

Павле Илић је у оквиру рада *Школска лектура и проблем њеног читања* (2007) изнео резултате истраживања читалачких навика ученика и њиховог односа према лектури који указују на масовност слабог читања лектуре у школи. У раду су набројани фактори који су најчешћи узроци нечитања: велики број наставних предмета, преокупираност ученика масовним комуникацијама, брз темпо живота. Анализа анкета указује да ученици радије читају дела ван наставног програма, зато би требало обогатити обавезни део програма садржајима по наставниковом избору који ће бити прилагођени сензибилитету његових ученика, којима ученици не би били оптерећени, часове учинити разноврсним смењујући различите облике рада и омогућити ученицима слободан избор дела, писаца и жанрова како би се развијала њихова самосталност и креативност (Илић, 2007: 17).

Сања Голијанин-Елез у раду *Школска лектура и проблем њеног читања: могућности натпрограмског наставничког избора у III разреду средње школе* (2007) нуди подстицајне методичке поступке у приступу и интерпретацији књижевног дела и мотивацији ученика за рад на часу. Неки од приказаних поступака могу се применити и у млађим разредима основне школе (компаративно сагледавање прича са истом темом, приказивање дела познатог писца из различитог угла). У раду је приказана могућност за богаћење обележавања Дана Светог Саве као прилика да наставници искористе теме приложене у датом раду и подстакнути њиховом применом да се стваралачки ангажују у компаративним и фолклористичким истраживањима. На крају рада дат је предлог

наставниковог избора лектире као подстицај и мотивација за даљи избор дела (Голијанин-Елез, 2007: 143).

Криза читања онемогућава ученике да стичу одговарајући речник, зато је потребно унапредити читалачка интересовања ученика разредне наставе. Читањем ученици развијају литерарни укус, сусрећу се са новим речима приликом рецепције књижевноуметничког текста, развијају способност речитости, усвајају књижевнојезичку норму.

Само прочитана и одслушана уметничка реч може бити предмет доживљавања. Читање у школи и код куће је први услов за откривање циљева и задатака књижевности. Претходна мотивација ученика за читање као и дубље и свестраније уношење у свет књижевне уметности основа је за успешну анализу књижевног дела. Мотивација за читање књижевних дела у школи увек полази од наставника, који има више начина да утиче на заинтересованост ученика за читање (Цветановић, 2010: 70).

Један од начина да наставник подстакне ученике да се мисаоно, критички и истраживачки ангажују приликом читања књижевноуметничког текста је постављање проблемских питања, или истраживачких задатака у којима је потребно да аргументују властите ставове. У одељењу је потребно створити такву климу да се уважавају различити ставови. Применом истраживачких задатака ученици се унапред припремају за час, сигурнији су у себе, стичу самопоуздање, зато се више јављају да учествују у активностима на часу и не страхују при давању одговора на постављена питања. Наставник их може мотивисати за књижевно стваралаштво задацима у којима захтева да пишу по узору на књижевни текст, откривају дескриптивне делове текста и упоређују га са народним пословицама. Читање одломка побуђује радозналост ученика за читање текста у целости. Откривањем занимљивости о животу писаца, гледањем видео-записа у којима су приказани писци ученицима се дају позитивни узорци који мотивишу на литерарно стваралаштво. Мултимедијалне презентације, асоцијације, употреба Веб 2.0 алата за креирање укргштеница и дигитални уџбеници који садрже интерактивне задатке, аудио и видео материјале повећавају пажњу ученика на часу. Драматизацијом текста који није драматизован, израдом маски, или костима на часу ликовне културе за дати текст, писањем чланка о одржаној активности за сајту школе или школски часопис, успоставља се корелација и интеграција различитих предмета и области, унапређује се култура изражавања ученика и повећава мотивација. Током распуста ученике млађих разреда мотивисати да воде дневник читања у који бележе

своја запажања и непознате лексеме за које су открили значење, а затим то могу прочитати на почетку школске године. Улога школског библиотекара није занемарљива у отклањању кризе читања. Вођењем евиденције о броју прочитаних књига на нивоу одељењске заједнице и доделом ”читалачке значке” одељењској заједници која има највише прочитаних књига мотивишу се ученици и одељењске старешине. У школи се могу: проглашавати пасионирани читачи којима се за Дан школе додељује књига на поклон, организовати сусрети са писцима у школској библиотеци, организовано водити ученици на Сајам књига, организовати такмичења у читању, одржавати литерарне секције у просторијама библиотеке, омогућити ученицима млађих разреда по које касне родитељи да их сачекају у читаоници библиотеке, организовати слободне активности ученика продуженог боравка у читаоници. То су само неки од могућих начина који мотивишу ученике на читање, а тиме и унапређују њихову културу изражавања. Од успостављања односа између ученика и наставника често зависи и ученичка мотивација за рад. Ученици се угледају на узор, а наставник који је пасионирани читач својим говором и односом ка прочитаном делу подстиче ученике на читање. У разредној настави коришћење дигиталних уџбеника који су обogaћени бројним мултимедијалним садржајима олакшава успостављање корелације и интеграције садржаја, јер се сви уџбеници налазе на једном месту, а видео записи, аудио записи, галерије слика и интерактивни задаци мотивишу ученике. Уколико учитељ примети да је ученицима опала пажња на часу у току обраде књижевног текста, може им брзо и једноставно (без тражења ЦД-а) пустити песму коју су обрађивали на часу музичке културе, или видео запис којим ће се интегрисати садржаји из различитих предмета и тиме подстаћи пажњу ученика до краја часа. Галерије слика мотивишу ученике за тумачење непознатих лексема, уколико наиђемо на речи које је тешко деци речима дочарати (нпр. кобац, јастреб, препелица).

Четврти задатак спроведеног истраживања о унапређивању писменог изражавања ученика нижих разреда основне школе је да испита какви се ефекти постижу на мотивисање ученика за истраживачко читање, доживљавање и сазнавање текста у млађим разредима основне школе применом корелацијско-интеграцијског система у обради и утврђивању градива садржаја из књижевности.

Настава српског језика и књижевности треба да покрене мотивацију која ће ученика довести у позицију да се стваралачки активира, искаже вољу да учествује у наставном процесу, успоставља корелацију повезујући нова знања са претходно

стеченим. Немогуће је писати о мотивацији ученика за истраживачко читање, доживљавање и сазнавање текста, а не осврнути се на теорије и историјске корене мотивационих истраживања.

### 2.2.1. ТЕОРИЈЕ МОТИВАЦИЈЕ

Бихејвиористичка теорија претпоставља да је биолошка потреба основни мотив који покреће јединку према ономе што ту потребу може задовољити. У оквиру ове теорије постоје разлике у схватању мотива које се односе на природу потреба и механизам њеног утицаја на јединку и њено понашање. Бихејвиористички истраживачи су покушавали да одреде непредвиђена понашања користећи научне методе у физици.

„Већина истраживача мотивације је дошла до закључка да је чисто бихејвиористички приступ проучавања људског учења и мотивације незадовољавајући и наглашавају когнитивне посреднике људског понашања у својим истраживањима, нарочито у ситуационим постигнућима”<sup>1</sup> (Alexander, Winne, 2006: 329).

У теорији се разликују два квалитативно различита облика мотивације, две врсте мотивације: унутрашња, или интринзична мотивација и спољашња, или екстринзична мотивација. Унутрашњи мотиви се манифестују као потреба да се нешто научи, а задовољство се проналази у самоме себи. Ученик који је заинтересован, мотивисан постигнућем и самоактуелизацијом осећа такву врсту мотивације и пријатност приликом изучавања датог градива. Спољашња мотивација настаје када се активношћу долази до спољашњег циља. Постоје различити подстицаји који се у школи користе: похвала, покуда, награде, такмичења, успех, казна, оцена и др. Ученици различито реагују на те подстицаје, на некога они делују јаче, на некога слабије.

Когнитивне теорије стављају нагласак на менталне процесе, мишљење и интерпретације људи, које имају утицај на њихово социјално понашање и перцепцију појединца. „Те теорије као и теорије нагона полазе од схваћања да је мотивација увјетована доживљајем унутрашње неравнотеже. Но код њих се неравнотежа не јавља на физиолошкој разини, него се очитује као неусклађеност когнитивних елеменаата (спознаје, ставова) или пак неусклађеност између когниције и понашања” (Vizek Vidović i dr., 2003: 215). „Супротно од бихејвиоризма, когнитивни психолози изражавају да се људски ум може научно проучавати, наглашавају рационалне

---

<sup>1</sup> Превела С. Паравиња Шкрбић

процесе, као што је узимање у обзир и предвиђање исхода избора који воде правцима деловања”<sup>2</sup> (Alexander, Winne, 2006: 329). Приликом истраживања мотивације когнитивни ставови су дати као инстанце у проучавању одлука које појединци доносе у зависности од својих циљева, потреба и убеђења. У оквиру овог приступа развиле су се две истакнуте теорије: Хајдерова (Heider) и Фестинџерова (Festinger) теорија когнитивне дисонанце.

Укратко ћемо се дати преглед истраживања која се фокусирају на појединца у контексту: друштвено когнитивни приступ, или приступ социјалне когниције и друштвено-културни приступ.

Алберт Бандура се у оквиру теорије социјалне когниције бави мотивацијом са два различита гледишта: да се људско понашање темељи на сазнањима која имамо на основу свога искуства и да је оно одређено и посредним искуством које стичемо на основу посматрања других људи и последица њихових поступака. „Бандура (1986.) одређује мотивацију као понашање усмјерено према циљу који се јавља под утјецајем очекивања о исходима акција и перцепцији самодјелотворности за извођење тих акција” (Vizek Vidović i dr., 2003: 228).

Друштвено-културне теорије примењене на мотивацију, афирмишу значај Виготског да је учење резултат комуницирања појединца у друштвеном и материјалном свету, појединац учествује друштвеној заједници стичући знања уз подршку оних који су више информисани. Ове теорије мењају начин на који истраживачи проучавају мотивацију у учионицама, укључујући испитивање истраживања која користе традиционалне теоријске оквире за проучавање мотивације.

---

<sup>2</sup> Превела С. Паравиња Шкрбић

### 3. УЖИ ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

#### 3.1. МЕТОДИЧКИ СИСТЕМИ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Циљ и садржај неког предмета одређују наставни систем. Да би се настава српског језика реализовала и остварио њен циљ, она се организује у одговарајуће системе. У настави српског језика и књижевности познато је више таквих система. Истаћи ћемо поједине методичке системе који се примењују у настави српског језика и књижевности и у први план стављају истраживачку активност ученика, доводе ученика у положај да самосталније доживљава, увиђа, закључује и размишља, уз наставника који је ту да му пружи помоћ када то затреба за вишим резултатима тумачења. Савремени живот захтева од људи да у току и након завршетка редовног образовања имају развијену истраживачку и стваралачку способност за мисаоно ангажовање, да примењују, надограђују и стичу нова теоријска знања која ће систематизовати и структурирати, зато је пред наставником изазов да креира наставу која је стваралачка и интерактивна, у којој је нагласак на ученичкој активности. Применом методичких система обезбеђује се таква врста наставе.

Методичке системе који су афирмисани у методичкој теорији и пракси изложио је Павле Илић у својој *Методици* (2006) уважавајући наведену класификацију:

- „догматско – репродуктивни,
- репродуктивно – експликативни,
- интерпретативно – аналитички,
- проблемско – стваралачки,
- корелацијско – интеграцијски,
- систем програмиране наставе,
- учење откривањем” (Илић, 2006:21).

У *Методичким системима у настави српског језика и књижевности* (2010) Љ. Петровачки и Г. Штасни у класификацији се налазе и комуникацијски, отворени, мултимедијски и тимски методички системи.

Први задатак спроведеног истраживања на теми докторске дисертације је утврђивање да ли се применом корелацијско–интеграцијског методичког система и

елемената савремених методичких система при интерпретацији и утврђивању садржаја из књижевности утиче на унапређивање културе писменог изражавања ученика млађих разреда основне школе. Методички системи садрже низ адекватних методичких поступака чијом је различитом применом на часовима књижевности могуће функционално повезати ову област са говорном културом и културом писменог изражавања ученика, омогућавају свестраније сагледавање књижевноуметничког текста и остваривање комплексних циљева наставе српског језика и књижевности.

У току наставне праксе често долази до међусобног преплитања и комбиновања методичких система, и њихових елемената како би се појам сагледао у целости са више аспеката као јединствена целина и остварила међупредметна и унутарпредметна корелација. У систему програмиране наставе чланак је могуће обогатити линковима који ученицима пружају додатне информације и воде ка међупредметним везама, омогућујући интердисциплинарни приступ датом проблему. Систем учења путем откривања може се надоградити проблемским задацима за ученике, или интердисциплинарним откривањем садржаја наставне јединице. Проблемска настава уз корелацију и интеграцију са другим предметима омогућује ученику да флексибилно сагледава решавање постављеног проблема чиме развија међупредметне компетенције.



### 3.1.1. ИНТЕРПРЕТАТИВНО–АНАЛИТИЧКИ МЕТОДИЧКИ СИСТЕМ

Интерпретативно-аналитички методички систем мења положај ученика, наставника и књижевног дела, приликом његовог изучавања. „У средишту наставе књижевности више није писац, подаци о њему и делу које се изучава, већ само дело, односно аналитичко интерпретативни рад на њему” (Илић 2006: 97–98). Пред наставником је сада нови задатак, потребно је што више да подстиче ученике да самостално тумаче прочитано дело и долазе до конкретних сазнања, да изражавају и аргументују свој утисак и став о прочитаном, упућује их на занимљиве делове текста, ликове, драмске сукобе и лирска места. Ученик постаје активан учесник наставног процеса и учествује у интерпретацији прочитаног дела. „Интерпретација књижевног дела представља низ методичких поступака заснованих на психолошким феноменима доживљаја и интерпретације и на књижевнотеоријској појмовној апаратури” (Петровачки, Штасни, 2010: 56).

Пошто се при оваквом сазнавању књижевног дела, текст мора прочитати више пута, он се, најпре, дубоко доживи, а затим се истраживачким читањима изанализирају текстовни чиниоци из којих доживљај долази. Стога су оваква поступања вишеструко корисна: њима се сазнаје дело, али се усвајају и лепоте уметничког стила и језика, а то је од прворазредног значаја за развој ученичке културе усменог и писменог изражавања (Илић, 2006: 98).

Часовима културе изражавања посвећен је мали број часова, зато је важно да наставници на часовима књижевности оваквим приступом функционално повезују наставно подручје књижевности и културе изражавања, тиме се остварује унутарпредметна корелација. Применом елемената корелацијско-интеграцијског система на часовима на којима се интерпретативно-аналитички сагледава књижевни текст ученицима се омогућава вишеструко сагледавање дела.

Интерпретативно–аналитички систем је повезан са теоријом рецепције и теоријом књижевности. Појам рецепције означава процес примања, ишчитавања и доживљавања одређеног уметничког дела, тј. медијског садржаја. Према теорији рецепције у средишту пажње није само дело и аутор, већ и публика, прималац, читалац, они се међусобно преплићу, повезани су.

Однос књижевности и читаоца има колико естетичке толико и историјске импликације. Естетичка лежи у томе што већ начин на који читалац по први пут прихвата једно дело укључује проверу естетичке вредности у поређењу са раније прочитаним делима. Историјска импликација очитује се у томе што разумевање првих читалаца може да се од генерације до генерације у ланцу рецепција продужава и богати, па, дакле, одлучује о историјском значају једног дела и износи на видело његов естетички ранг (Jaus, 1978: 57).

Већ од првог разреда основне школе могуће је примењивати интерпретативно-аналитички приступ у тумачењу књижевних дела. Ниво анализе зависи од психофизичких и интелектуалних способности ученика. „Свакако ова анализа не може бити студиозна и високонаучна, али не сме бити ни упрошћена” (Милатовић, 2013: 282). У првом и другом разреду основне школе аналитички захтеви су мањи, у трећем и четвртом разреду се у односу на зрелост ученика започиње свестранија анализа. Њен основни циљ је откривање уметничких вредности текста. Током анализе потребно је остваривати и васпитне циљеве, али не сме се претеривати у томе. Ученике нижих разреда треба охрабрити и мотивисати да изразе властита уверења, током таквог, методичког дијалога, ученици откривају значењске елементе текста, а такође и унапређују начин комуникације који ће примењивати у свакодневном животу. Учитель је тај који креира климу у своме одељењу, он треба да развија толеранцију, уважавање и прихватање различитих мишљења. Ученици који немају страх од осуде нетачног одговора радо ће учествовати у интерпретацији и анализи прочитаног дела. Учитель треба да наглашава колико је важно да свако од њих искаже своје мишљење, а да се цени сваки њихов покушај да учествују у анализи дела. Стављајући ученике у положај активних субјеката у настави утиче се на њихову мотивацију на часу, делу приступају стваралачки. „Аналитичко-интерпретативни систем пружа могућност стваралачке активности у погледу квалитета и богатства доживљаја света у књижевним текстовима, приликом интерпретативног читања, а затим током стваралачког и оригиналног тумачења фабуле текста” (Миљковић, 2007: 25-26). Ученик у настави није пасивни слушалац, или прималац готових знања, већ наставник води мисао ученика ка активном размишљању о прочитаном књижевном делу, да открива дело и развија књижевни сензибилитет.

„Наставна интерпретација обухвата књижевно дело у целини, али се остварује преко преко избора његових *доминантних вредности*” (Николић, 2009: 218). Важније уметничке чињенице постају предмет расправљања, али се ни остале не занемарују, јер

побуђују ученикову естетску доживљеност. Школска интерпретација књижевног текста зависи од узраста ученика. Тек након што савладају технике читања и почну да читају са разумевањем, ученици постепено схватају смисао дела. „Основне облике усменог и писменог изражавања могуће је реализовати након интерпретације књижевног текста, значајно је повезати их са темом, садржином, ликовима, идејама дела” (Цветановић, 2010: 363). Улога наставника је да заинтересује ученике за све чиниоце књижевног дела. „Својим деловањем, у било којој фази школовања, он не сме спутавати машту и логичко расуђивање ученика, тако што би тражио од њих да се ограниче на репродукцију његовог тумачења” (Смиљковић, Милинковић, 2010: 81).

Оправданост примене интерпретативно-аналитичког система са ученицима млађих разреда основне школе проналазимо у Општим стандардима постигнућа - Образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања, датих од стране Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања. Стандарди казују која су конкретна постигнућа ученика и шта је то што они могу да ураде након завршеног циклуса образовања. Заснивају се на реалним постигнућима ученика. Издвојићемо само неке, који се односе на напредни ниво постигнућа ученика и могу се постепено развијати од почетка основног образовања на часовима књижевности:

У области ВЕШТИНА ЧИТАЊА И РАЗУМЕВАЊА ПРОЧИТАНОГ ученик/ученица:

1СЈ.3.2.1. изводи сложеније закључке на основу текста, обједињујући информације из различитих делова дужег текста

1СЈ.3.2.4. изводи сложеније закључке на основу текста и издваја делове текста који их поткрепљују; резимира наративни текст

1СЈ.3.2.7. објашњава и вреднује догађаје и поступке ликова у тексту (нпр. Објашњава зашто је лик поступио на одређени начин, или вреднује крај приче у односу на своја предвиђања током читања текста, или износи свој став о догађајима из текста)

У области КЊИЖЕВНОСТ ученик/ученица:

1СЈ.3.5.1. тумачи особине, понашање и поступке ликова позивајући се на текст

1СЈ.3.5.2. уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту

1СЈ.3.5.3. тумачи идеје у књижевноуметничком тексту, аргументује их позивајући се на текст (Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд, 2011, 8–9).

„Методе у оквиру интерпретативно-аналитичког система су дијалогске методе, нарочито тип хеуристичког разговора, и методе рада на тексту” (Петровачки, Штасни, 2010: 58-59).

Проф. Љ. Петровачки и проф. Г. Штасни, истичу редослед методичких поступака у интерпретативно-аналитичком методичком систему:

- „припремна фаза односи се на психичку припрему, најаву дела, доживљајно читање и психолошку паузу);
- прва фаза је интерпретативно читање текста;
- друга фаза је интерпретација текста;
- трећа фаза је синтетичко читање”.<sup>3</sup>

Приликом примена интерпретативно-аналитичког методичког система, потребно је текст више пута прочитати. Краће текстове, попут песама и прозе мањег обима, на часу пре интерпретације, више пута прочитати, први пут интерпретативно, затим истраживачки.

Прво читање је доживљајно и њиме желимо подстаћи ученике да доживе књижевно дело, да покушају да замисле делове текста, тиме утичемо на њихову имагинацију, и да испоље емоције на које их је подстакло само дело. Свестраним доживљавањем књижевног текста ученик може да се подстакне на стваралачке активности. „Доживљајним читањем ученици се *уживљавају* у уметнички свет, *актуелизују* његову предметност *маштањем* и *пројектовањем* допуњују места неодређености, поистовећују се са племенитим јунацима и дистанцирају од порочљивих ликова и поступака” (Николић, 2009: 252).

Интерпретативно читање има за циљ да продуби доживљај и разумевање текста, ученици се угледају на такво читање. Њиме се ученицима преноси смисао текста, али и емоције које добар интерпретатор може да пренесе.

„Истраживачко читање подразумева појачану рационалну усмереност и критичку радозналост према тексту” (Николић, 2009: 252). Истраживачко читање ученици започињу након добијања истраживачких задатака. Када се обрађују обимнија дела, истраживачки задаци се дају ученицима као претходна припрема за час. Ученици се припремају, тако што истраживачки читају код куће, сигурнији су, јер долазе на часове спремни, могу да расправљају о прочитаном делу, размишљали су о чињеницама из текста о којима су донели властите закључке. Мање обимне текстове

---

<sup>3</sup> О овоме видети више у: Петровачки, Љ. И Штасни, Г. (2010): Методички системи у настави српског језика и књижевности. Филозофски факултет. Одсек за српски језик и лингвистику. Нови сад. 60-61.

ученици истраживачки читају на школском часу након интерпретативног читања. По мишљењу Вука Милатовића, ову врсту читања треба више практиковати у млађим разредима основне школе.<sup>4</sup> „Ако су истраживачки задаци формалистички и теоријски усмерени, и када у њима доминира спољашњи приступ књижевном делу, онда та спољашња перспектива и техницистичко тражење података ометају присност у доживљавању текста” (Николић, 2009: 253).

## ОБРАДА ЛИРСKE ПЕСМЕ УЗ ПРИМЕНУ ИНТЕРПРЕТАТИВНО-АНАЛИТИЧКОГ ПРИСТУПА

Увидом у *Наставни програм образовања и васпитања* за млађе разреде основне школе увиђа се да скоро половину књижевноуметничких текстова чине песме.

Мада је поезија обимом краћа од прозе, те је својом дужином приступачнија ученицима који су тек савладали читање и начинили прве кораке у развијању способности да проникну у значења писане речи, управо поетски језик, метафорични израз и апстрактни свет песничких слика ове кратке литерарне текстове чини веома сложеним и захтевним за доживљавање и тумачење (Мркаљ, 2010: 279).

Лирска песма је по својој структури веома сложена. Свака захтева другачији приступ и методичке поступке који ће се користити. У зависности од структуре песме, њене организације, значења, језика и његове употребе, бирамо како ћемо је изучавати. „Она је згуснута, емоционално обојена, експресивна богата музиком и на посебан начин организована, богата фигуративним начином изражавања – једном речју слојевита и вишезначна књижевна творевина” (Милатовић, 2013: 293). За разумевање лирске песме неопходно је познавање стилских фигура, стиха, строфе. „Поред посебних обележја, лирска песма има увек и нека од општих структуралних одлика поезије као књижевног рода, па се стога и у организацији и извођењу часова намењених изучавању лирске песме јављају неки општи елементи структуре таквих часова” (Илић, 2006: 260).

Лирска песма утиче на културу изражавања ученика, богати њихов речник, а један од начина њеног изучавања је путем примене интерпретативно-аналитичког приступа.

У *Методици* Вука Милатовића (2013) проналазимо преглед методичких модела обраде лирске песме које су креирали различити аутори.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Милатовић, Вук (2008): *Настава српског језика и књижевности у трећем разреду основне школе: приручник за наставнике*. Београд: ЗУНС. 40.

<sup>5</sup> Детаљније информације о примени модела обраде уметничког текста и моделима других аутора наћи ћете у: Милатовић, Вук (2013): *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, Учитељски факултет, Универзитет у Београду. стр. 277–300.

**Модел методичког изучавања лирске песме уз примену интерпретативно – аналитичког приступа у млађим разредима основне школе**

Разред: I

**Општи методички подаци:**

Наставни предмет: српски језик

Наставна јединица: Народна песма, *Славујак*

Садржај наставне јединице: обрада песме *Славујак*, богаћење речника ученика.

Тип наставног часа: обрада

Циљ наставног часа: Доживљавање народне песме *Славујак*, разумевање основног значења песме.

Исходи: ученик уме да изрази своје мишљење о славујевом понашању и осећањима; разуме прочитано; чита песму водећи рачуна о интонацији.

**Оперативни задаци наставног часа:**

- Образовни: Обрада песме *Славујак*, тумачење основног значења песме. Вођење ученика ка разумевању мотива слободе.
- Функционални: Развијање способности за препознавање звука и изгледа славуја. Оспособљавање ученика за изражајно читање и рецитовање песме *Славујак*.
- Васпитни: Схватање важности слободе. Неговање правилног односа према птицама.

Облици рада: фронтални, индивидуални

Наставне методе: монолошка, дијалогска, текст метода, аналитичко-синтетичка метода

Наставна средства: Читанка, аудио или видео запис

Наставни објекти: учионица

Индивидуални приступ:

- индивидуализација темпа учења (више задатака за оне који брже уче);
- групни рад, или рад у пару.

Корелација:

1. унутар предмета: - повезивање песме са народном пословицом;
  - повезивање наставних подручја књижевности и културе изражавања у оквиру предмета српски језик и књижевност.
2. међу предметима:
  - музичка култура (препознавање звука славујеве песме);

- свет око нас (проширивање знања о птицама и њиховом станишту).

## **Структура и ток наставног часа** (уводни, главни и завршни део)

### ***Уводни део часа :***

#### **Емоционално-мотивациона припрема:**

Као мотивациону припрему за час дати ученицима да реше укрштеницу креирану помоћу веб алата са циљем сагледавања различитих врста птица и шуме као станишта.

Доступно на: <https://www.proprofs.com/games/crossword/-53306/>

Пустити ученицима видео, или аудио снимак на ком се чује звук славујеве песме. Ученике питати да ли препознају која птица се оглашава и питати их да ли могу да претпоставе на каквом месту се она налази.

### ***Главни део :***

#### **Најава наставне јединице:**

Најава дела, записати наслов дела на табли. Ученике питати како је настала ова песма, ако не знамо ко ју је написао.

#### **Разговор о народним песмама:**

Навести их на закључак да је то народна песма, да су народне песме постојале пре почетка писмености, а створили су их даровити појединци чија имена не знамо. Оне су се преносиле усмено, старије генерације су препричавале млађим нараштајима, док их неко није записао. Ученицима нагласити да у свескама пишу читко, уредно, писаним словима ћирилице.

#### **Изражајно (интерпретативно) читање:**

Ученици пажљиво слушају док учитељ изражајно чита текст, или им се може пустити аудио запис на ком је интерпретативно прочитана песма. Подсетити ученике да покушају да замисле оно што им учитељ буде читао. Прилагодити боју гласа и тон славујевом расположењу у односу на околности у којима се налази.

*Славујак*

*Лепо пева славујак*

*У зеленој шумици,*

*На тананој гранчици.*

*Отуд иду три ловца*

*Да стрељају славуја.*

*Он се њима молио:*

*„Немојте ме стрељати,  
Ја ћу вама певати  
У зеленој баитици,  
На руменој ружици!”*

*Ухватише три ловца  
И однесе славуја,  
Метнуше га у дворе  
Да им драге весели.  
Неће славуј да пева,  
Него хоће да јада.  
Однесе га три ловца  
и пустише у луге.  
Стаде славуј певати:  
„Тешко другу без друга  
И славују без луга!”*

*Народна песма (Читанка, Златна јабука, 28 стр.)*

### **Психолошка пауза:**

Направити паузу у трајању од неколико секунди како би ученици „средили” своје импресије о прочитаној песми.

### **Разговор о непосредном доживљају и утисцима:**

Поставити ученицима питања:

- Да ли вам се свидела песма? Зашто? Каква осећања је у вама пробудила ова песма?
- Какве слике сте замишљали док сам читала песму?

### **Тихо усмерено, истраживачко читање ученика (уз припремљене задатке):**

Ученицима саопштити да ће сада свако од њих, у себи, пажљиво прочитати текст и покушати да реши постављене задатке. Одговоре не записују у свеску, већ ћемо их прокоментарисати усмено док будемо анализирали текст. Делити ученицима листиће са питањима. (Прилог бр. 1) Ученицима дати задатке на основу којих је потребно да изразе сопствено мишљење, а сваки резултат опажања треба да поткрепе текстом. Текст песме је све време испред ученика.

### **Тумачење непознатих речи:**

Питати ученике да ли су пронашли непознате речи, ако јесу, тумачити их. Приликом тумачења непознатих речи, затражити од ученика да прочита строфу у којој је пронашао конкретну реч и да покуша прво да из контекста сам схвати њено значење.



У Читанкама су углавном записана значења мање познатих речи, али постоје оне са којима се поједини ученици никада нису сусретали. Ученици се оспособљавају да сами долазе до нових знања и када самостално користе речнике који су им дати у Читанци. Непозната лексема се тумачи на основу дефиниција у РМС, уколико за тиме постоји потреба.

### **Анализа песме:**

Мотив слободе ученици ће откривати у целој песми, а не само у једној строфи. Питати ученике: *Какво расположење изазива ова песма? Колико има строфа? Колико стихова? Прочитајте прву строфу. Како славуј пева у шуми? Објасните његово расположење.* (Водити ученике до разумевања славујевог осећања када је на слободи.) *Шта је славуј понудио ловцима? Где је он хтео њима да пева? На ком месту? Објасните зашто је славуј хтео да пева у бапти? (Уочавање места на ком се славуј такође осећао слободно.) Шта су ловци урадили? Покушајте да објасните зашто је славуј престао да пева.* (Ученици ће лако закључити да је то славујева реакција на одузимање слободе.) *Покушајте да објасните како се славуј осећао када му је одузета слобода. Упоредите његово понашање у шуми са понашањем у затвореном простору. Шта уочавате? Како се славуј понашао када су га ловци пустили у луг? Објасните зашто је поново почео да пева.* (Реакција на слободу.)

### **Језик и стил:**

Ученицима је рима претходно позната, треба да подвуку речи које се римују у песми. Прочитати све примере, записати их на табли и у свескама.

### **Синтеза:**

Кратак разговор о основној вредности песме: *Ко су ликови у песми? Која је тема песме?* Истраживачким задацима (Прилог бр. 1) смо претходно усмерили пажњу ученика на последња два стиха у којима се крије порука песме. Кратким разговором их навести да закључе каква је то порука: *Да ли сте пронашли последња два стиха у песми? Покушајте да објасните значење тих стихова.*

Прочитати ученицима пословицу „Ако пустиш рибу у посуду са водом, не мисли да си јој дао слободу”. Кратак разговор о томе шта слобода значи.

Записати на табли ликове, тему и поруку песме.

Ученици штафетно читају песму, свако по једну строфу, нагласити им да воде рачуна о интонацији. У току читања водити евиденцију и откривати типичне грешке у почетном читању, како бисмо могли да помогнемо ученицима у превазилажењу истих, давањем коментара и упутстава. Обратити пажњу на:

Неправилну артикулацију појединих гласова; да ли ученик одређеном брзином препознаје графичку структуру слова; да ли постоји неуравнотежена динамика у изговарању појединих гласова у речи; да ли ученик замењује слова сличне графичке структуре; да ли ученик изоставља поједина слова; да ли ученик неправилно дише; да ли уноси дијалекатске и локалне карактеристике у читање; да ли има лошу дикцију; да ли механички, или слоговно чита; да ли понавља прочитано; да ли "сецка" у току читања; да ли изоставља гласове на крају речи или их редуцирано артикулише; да ли отеже прво слово у речи; да ли изненадно подиже и спушта глас; да ли запажа тачку тек када до ње дође; да ли монотono, пребрзо, или успорено чита; да ли у току читања долази до субвокације (полугласно изговарање речи у току тихог читања или читања у себи, а препознаје се по неконтролисано покретању усана); регресивно читање (ученик се у току гласног читања неконтролисано враћа на прочитане речи или на само једну реч и тако застаје, запиње и испрекидано чита већ фиксирано и прочитано, што доприноси успоравању брзине читања) (Према: Милатовић, 2005: 125–126).

### ***Завршни део :***

#### **Самостални, стваралачки рад ученика: Лексичке вежбе**

1. Деминутиви: Напиши умањено значење сваке речи која је узета из песме.

славуј	–	славујак
шума	–	шумица
грana	–	гранчица
башта	–	баштица
ружа	–	ружица

Други задатак ученици могу да раде у пару, а може се организовати и групни рад.

1. Богатимо речник, правимо речник осећања.

А) Наброј што више речи које означавају срећу?

То су речи: радост, задовољство, веселост, добро расположење, раздраганост, милина, ведрина, озареност, усхићење,...

Б) Наброј што више речи које означавају срећу?

То су речи: патња, жалост, бол (у души), јад, несрећа, сета, потиштеност, снужденост, меланхолија,...

Прочитати све примере, записати на таблу.

#### **Домаћи задатак:**

Ученици имају задатак да науче да изражајно рецитију песму. „Рецитовање је захтевна говорна вежба, која се у нашем образовном систему спроводи још од предшколске

установе, да би пуни интензитет достигла у основној школи, а потом, као што истраживања говоре, само делимично била настављена и у средњој школи” (Јовановић, М., 2011: 271).

### Прилог:

#### Прилог бр. 1

- Пронађи и оловком подвуци непознате речи, уколико их има.
- Како славуј пева у шуми? Зашто?
- Зашто је славуј престао да пева?

#### Прилог бр. 2

1. Напиши умањено значење сваке речи која је узета из песме.

славуј – \_\_\_\_\_

шума – \_\_\_\_\_

грana – \_\_\_\_\_

башта – \_\_\_\_\_

ружа – \_\_\_\_\_

2. Богатимо речник.

А) Наброј што више речи које означавају срећу?

То су речи: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Б) Наброј што више речи које означавају тугу?

То су речи: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Литература за наставнике:

Вујанић, М и др. (2007). *Речник српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.

Јовановић, С. (2010). *Златна јабука. Читанка за први разред основне школе*.

Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милатовић, В. (2005). *Методика наставе почетног читања и писања. Уџбеник за студенте учитељских факултета. 5. измењено и допуњено изд.* Београд: ТОРУ.

Николић, М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности. 5. допуњено изд.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Петровачки, Љ., и Штасни, Г. (2010). *Методички системи у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику.

***Текст као подстицај за описивање уз примену интерпретативно-аналитичког приступа***

Тумачење књижевног дела могуће је започети тек након што се стекну знања из теорије књижевности. Приповетку, или роман ученици неће разумети ако не усвоје шта је тема, идеја, фабула, сиже, композиција, ликови. Карактеризацијом ликова ученици стичу литерарне узоре који им омогућавају одговарајуће приступе опису личности и тиме развијају литерарно стваралаштво.

Разред: III

**Општи методички подаци:**

Наставни предмет: српски језик

Наставна јединица: Максим Горки, *Вранчић*

Тип наставног часа: обрада

Циљ наставног часа: Усвајање појма фабула, усмеравање пажње ученика на места у тексту која садрже описне елементе, како би ученици на основу узорног текста могли лакше да описују на задату тему.

Исходи: Ученик разуме појам фабула; уме да одреди узрочно поседичне везе и редослед догађаја у књижевном делу; пише краћи састав подстакнут књижевним текстом, опис једне личности.

**Оперативни задаци наставног часа**

- Образовни: Преко обраде текста *Вранчић* ученици усвајају појам фабула.
- Функционални: Развијање способности формирања властитих ставова о прочитаном делу.
- Васпитни: Развијање одговорности за рад у групи. Допринети богаћењу речника ученика. Усмеравање пажње ученика на места у тексту која указују на важност слушања савета старијих. Долазак до заједничког закључка када је добро бити радознао. Указивање на значај помагања птицама станарицама да презиме зиму.

Облици рада: фронтални, индивидуални

Наставне методе: дијалoшка, монолошка, текст метода

Наставна средства: наставни листићи, Читанка, народна пословица „Луда памет, готова погибија”

Наставни објекти: учионица

Индивидуални приступ:

- индивидуализација темпа учења (више задатака за оне који брже уче)

Корелација:

- унутар предмета: повезивање текста са народном пословицом; повезивање наставних подручја књижевности и културе изражавања у оквиру предмета српски језик и књижевност;
- међу предметима: природа и друштво (птице станарице).

**Структура и ток наставног часа** (уводни, главни и завршни део)

*Уводни део часа:*

**Емоционално-интелектуална припрема:**

Разговор о птицама станарицама (зашто им је зими потребна помоћ у обезбеђивању хране и склоништа).

Посматрање групних радова које су ученици донели на час (кућица за птичице).

Разговор о томе шта је ученицима било тешко у групном раду и планирање активности на часу одељењске заједнице (ученици ће уз помоћ домара и учитељице окачити кућице за птице у школском дворишту).

*Главни део:*

**Најава наставне јединице:**

Најава дела, записати наслов дела, име и презиме аутора. Ученицима нагласити да у свескама пишу читко, уредно, писаним словима ћирилице.

**Подаци о писцу:**

Ученицима саопштити основне информације о писцу, а може им се претходног дана дати домаћи задатак да пронађу занимљивости о Максиму Горком.

**Изражајно (интерпретативно) читање:**

Ученици пажљиво слушају док учитељ изражајно чита текст. Подсетити ученике да покушају да замисле оно што им учитељ буде читао. Боју и тон гласа ускладити са текстом. Последњи део текста читати динамичније и гласније, како би се створила психолошка напетост у моменту када врапчић испада из гнезда.

**Психолошка пауза:**

Сачекати неколико тренутака да ученици среде своје утиске о прочитаној причи.

### **Разговор о непосредном доживљају и утисцима:**

Поставити ученицима питања:

- *Да ли вам се свидела прича? Зашто? Шта вам се највише допало, а шта није?*

- *Шта сте замисљали док сам читала ову причу?*

### **Тихо, усмерено, истраживачко читање:**

Ученицима саопштити да ће сада свако од њих, у себи, пажљиво прочитати причу и покушати да реши постављене задатке. Одговоре не записују у свеску, већ ћемо их прокоментарисати усмено док будемо анализирали текст. Задатке записати на табли, или их поделити ученицима на папирићима.

(Прилог бр. 1) Задацима ћемо усмерити пажњу ученика на та питања.

### **Тумачење непознатих речи:**

Уколико су ученици пронашли непознате речи, тумачимо их. Приликом тумачења непознатих речи, затражити од ученика да прочита реченицу у којој је пронашао реч која му је непозната и да покуша прво да из контекста сам схвати њено значење. Затим проверити да ли неко од ученика зна њено значење, ако нико не зна, заједно са ученицима потражити одговор у речнику у Читанци, јер се на тај начин оспособљавају да сами долазе до нових знања. Уколико нема дате речи, учитељ пружа помоћ у објашњењу и процењује да ли има времена да ученицима покаже како се у РМС проналази жељена реч, или ће им саопштити значење те речи, ако до сада нису сами успели да га пронађу.

### **Анализа дела:**

Поставити ученицима следећа питања: *Ко су ликови у овој причи? Ко је главни лик? Образложи нам свој став о понашању врапчића Пудика. Шта је наводило Пудика да стално извирује из гнезда? Какво је твоје мишљење о његовом непрекидном постављању питања? Коју особину је тиме исказао? (Наводити ученике да уоче радозналост.) Када је добро да будемо радознали, а када не? Да ли је у реду да постављамо питања када нешто не разумемо? (Потребно је навести ученике да закључе да је добро бити радознао када трагама за знањем, али морамо водити рачуна да нас радозналост не доведе у опасност.) Прочитајте прву реченицу, издвојте реч којом је исказана једна Пудикова особина. Записати на табли све Пудикове особине које ученици уоче. Како су се понашали Пудикови родитељи према њему? Како се врабица понашала када је Пудик испео из гнезда? Пронађи речи у тексту које је приповедач употребио како би ближе описао врабицу (страшна, храбра). Набројте све особине Пудикових родитеља. (Запис на табли.) Издвојити и особине мачке, пронаћи*

места у тексту где је описана мачка, записати. *Да ли сте пронашли којом речју је у тексту описан свет, а којим речима је описана земља? Које су то речи (бели свет, црна, прецрна земља)? Шта уочавате?* (Контраст, речи супротног значења.)

#### **Синтеза:**

Наводити ученике да сами уоче поуку приче. Вршимо поређење реченице из текста „Он још није знао да они који мами не верују рђаво пролазе” са народном пословицом „Луда памет, готова погибија”. *Упоредите реченицу из текста са народном пословицом. Шта уочавате? Можете ли да закључите која је поука ове приче?*

Усмено препричавање приче. У току препричавања потребно је да један ученик наставља излагање другог ученика, како би се задржала пажња на часу.

Усмерити пажњу ученика да: следе хронолошки ток приче, не прескачу оно што је основно, издвоје главно од споредног.

#### **Усвајање појма фабула:**

*Питати ученике зашто смо морали да водимо рачуна о редоследу догађаја у причи док смо препричавали?* Наводити ученике да закључе да су у причи догађаји повезани, један догађај претходи, или изазива други. „Та повезаност догађаја у причи зове се фабула” (Читанка, Едука, 2012, 19).

#### **Обнављање правописних и стилских карактеристика језика:**

Подсетити ученике на правила лепог писања, која треба да буду истакнута на табли, или на хамеру, како би ученици увек могли да погледају, или да се присете ако им нешто буде нејасно. (Прилог бр. 2)

#### **Самостални, стваралачки рад ученика:**

Ученици треба да напишу кратак, субјектини опис једне личности, нпр.: *Ово је моја мама/мој тата*. Усмерити ученике да истакну што више особина, такође могу наводити које особине њихови родитељи исказују у некаквим необичним ситуацијама (као што је Пудикова мама у причи постала страшна и храбра, да би њега заштитила).

Читање ученичких састава и њихово коментарисање: Један ученик чита, а остали га пажљиво слушају. Заједно коментаришемо састав. У овој етапи обратити пажњу: *Да ли је ученик одговорио на тему? Које је све особине наводио? Какав је редослед речи у реченици?*

#### **Завршни део:**

Довршити опис.

### **Прилог бр. 1:**

1. Пронађи и оловком подвуци непознате речи, ако их има.
2. Зашто је мали врабац стално извиривао из гнезда?
3. Пронађи којом речју је описан свет, а којом земља. Упореди те две речи.  
Шта уочаваш?
4. Какаво је твоје мишљење о поступку врабице када је Пудик испао из гнезда?

### **Прилог бр. 2**

#### **ПРАВИЛА ЛЕПОГ ПИСАЊА**

1. Сваки састав има почетак, средину и крај.
2. Обрати пажњу на писање малог и великог почетног слова, присети се правила.
3. Обрати пажњу на интерпункцијске знаке.
4. Реченице немој почињати на исти начин (сети се речи са истим значењем).
5. Присети се правила писања речце ЛИ и речце НЕ.
6. Описуј кратко и јасно, присети се свих особина особе коју описујемо.
7. Потруди се да пишеш читко и уредно.



### 3.1.2. ПРОБЛЕМСКО-СТВАРАЛАЧКИ СИСТЕМ – ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ

У наставом процесу се настоји на томе да се он учини истраживачким, а ученик оспособи за савремени живот који обилује променама, у ком је важно да човек мисли, суочава се са новим изазовим, задацима и проблемима које решава откривајући нове чињенице упоређујући их и проверавајући их. Да би настава задовољила своју образовну и наставну функцију, потребно је ученике максимално подстицати на мисаону активност још од млађих разреда основне школе и задавати им интелектуалне задатке, како би се допринело развоју њихових менталних способности и развила њихова тежња ка поједностављивању сложених проблема. Решавање проблема у настави је један од начина који доприноси развоју когнитивног стила учења, ученици се стављају у ситуацију да креативно употребљавају своје интелектуалне потенцијале, развија се њихова тежња ка тражењу оригиналних решења и досезању животних циљева. „Когнитивни стил обухвата релативно стабилне особине које утичу на начин пријема, систематизације, ускладиштавања и коришћења информација у учењу и решавању проблема” (Ђурић, 1997: 91). Гаће је на својој хијерархијској лествици типова учења на врх ставио решавање проблема у хијерархији која се креће од најједноставнијег условљавања. Џон Дјуи, амерички филозоф, психолог, социјални критичар и теоретичар образовања, значај придаје решавању различитих задатака, самосталним посматрањем и закључивањем.

Проблемска настава развија стваралачко мишљење и самосталност ученика. „Овај модел наставе теоретски је разрадио Џон Дјуи у Америци, а касније је проблемска метода разрађена и у европским земљама” (Цветковић, 2007: 69).

За потпуније разумевање мишљења, у обзир се узима Пијажеово проучавање интелектуалних процеса код деце. Највећи број Пијажеових истраживања спроведен је тако што се детету задаје проблем, а оно се пушта да самостално проникне до његовог решења, потпуно спонтано, истраживачким и личним искуством. Учење се не реализује трансмисијом знања, већ се оно конструише. Наставник треба да познаје своје ученике, њихове интелектуалне и мисаоне способности чиме ће прилагодити наставне садржаје до којих ученици треба да дођу њиховим могућностима, неће им преносити знања у готовом облику. Улога наставника по узору на Пијажеов гледишта

састоји се у томе да он задаје проблеме, упоређује супротна гледишта, провоцира, осмишљава задатке, омогућава ученику активно закључивање у настави и самостално истраживање. Све што дете може да открије само, треба му и препустити. Решавање проблема спада у стваралачке активности.

„Творци гешталт теорије наводе четири фазе у решавању проблема, а то су: 1) препарација (уознавање елемената проблема), 2) инкубација (привидан мир у коме је мисао ипак активна), 3) илуминација (изненадно решење), 4) верификација (проверавање)” (Цветковић, 2007: 70).

Проблемско-стваралачки систем подразумева да се ученик осамостаљује да тумачи језичке појаве, стваралачки се односи према књижевно-уметничком тексту, решава проблемске задатке тражећи одговоре на постављена питања и развија стваралачко мишљење. Мења се улога наставника, он је сада организатор такве наставе. Његови проблемски задаци треба да буду тако формулисани да потпуно окупирају пажњу ученика и тиме они постају активни мислиоци у наставном процесу. Степен самосталности ученика при решавању проблема зависи од њиховог узраста, предзнања и наставникове успешне процене постављања примерених задатака.

Павле Илић наводи фазе по којима се организује час по овом систему: „прву фазу чини стварање *проблемске ситуације* у вези са искрслим проблемом, затим, *уочавање и дефинисање тога проблема, утврђивање начина његовог решавања, рад на решавању и корекције резултата тога рада до усвајања прихватљивог решења*” (Илић, 2006: 98). Оваква организација се треба схватити као полазиште и не мора се стриктно испоштовати редослед свих фаза. У *Методици* Милије Николића приказани су стваралачки приступи решавања проблема: *решавање проблема објашњењем, решавање проблема предвиђањем, решавање проблема инвенцијом*, од којих сваки захтева нешто другачију организацију часа.<sup>6</sup>

## ПРОБЛЕМСКО ПРОУЧАВАЊЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Проблемско-стваралачки приступ је примењив у свим подручјима наставе српског језика и књижевности. Проблемски приступ књижевном делу негује стваралачко мишљење и васпитава литерарни укус код деце, ученик критички

---

<sup>6</sup> М. Николић, наведено дело, стр. 378-385.

процењује прочитано дело, пауздано разуме и истраживачки се односи према делу, а знања су трајнија. „Ученик у проблемској настави има активан мисаоно-интелектуални однос према књижевном делу” (Милатовић, 2008: 56). Пред ученика су постављени одређени литерарни проблеми које треба да реши на истраживачки начин. Он самостално продира у суштину књижевног дела и дубље га доживљава. Тиме се и пред наставнике ставља нови проблем, како да у конкретном књижевном делу усмери ученике да проналазе језичке појаве, усвоје их и даље примењују у свом писменом, или усменом изражавању, чиме се наставник стваралачки односи према самом делу и комбинује корелацијско-интеграцијски систем са проблемско-стваралачким системом.

До књижевних проблема се долази када ученик покушава да тумачи књижевно дело, али наилази на препреку и има недоумице услед вишезначности књижевног текста. При решавању проблема подстичу се различите менталне операције: опажање, уочавање, упоређивање, уопштавање, закључивање, анализа, синтеза, систематизација. У ситуацијама када ученик посумња у исправност свога мишљења, треба ту сумњу и да испољи, искаже своје разлоге за наведено и отклони помоћу наставника који треба да поведе дискусију, како би се обезбедила што већа активност свих ученика, таквим подстицајима приликом тумачења књижевноуметничког текста утиче се на културу изражавања ученика, уче како да комуницирају у свакодневном животу и негују културу слушања.

Потребно је већ од првог разреда основне школе понудити ученицима проблеме који су значајни за њихово разумевање књижевног текста.

**Пример аналитичко-синтетичко проучавање дела по проблемским питањима, *Деда, баба, мама и ја*, Лаза Лазић, I разред основне школе:**

1. Чудан пас – Проблемски задатак је заснован на откривању особина лика  
*Да ли сте успели да пронађете део текста у ком је описан изглед пса? Ако ученици нису успели да ураде тај задатак, помоћи им. „Имао сам деду, деда је имао пса, пас је имао црне уши, иначе је био сав бео. Чудан неки пас” (Деда, баба, мама и ја). Шта значи реч ”чудан”?* Како изгледа неко ко је чудан? Наведите особине оних који су *чудни*. Тиме проширујемо ученички речник и утичемо на говорну културу. *Зашто је пас био чудан овоме дечаку?* Овим питањима отварамо проблемску ситуацију. Такође, вршимо и васпитни утицај на ученике одбацујући предрасуде. *Како је пас изгледао? Шта би ти помислио када би негде видео таквог пса? Да ли је пас заиста био чудан?*

Навести ученике да закључе да пас није заиста био чудан, већ је тако изгледао у очима приповедача. Поједини ученици ће одмах доћи до решења, али дати им мало времена како би сви самостално размислили о проблему. Затим саопштити и проверити решење. Затражити од ученика да потом сами смисле које би особине они дали таквом псу. Тиме се ученици осамостаљују да дубље анализирају ликове и стваралачки приступају књижевном делу. Највећи проблем у првом разреду основне школе је слаба аргументација ученика, они саопштавају да је нешто *чудно*, али не знају да образложе зашто је то тако.

2. Чудна крава – Проблемски задатак је заснован на откривању особина лика

*Да ли је крава била чудна? Зашто? Пронађи део текста у ком је она описана. „Имао сам бабу, баба је имала краву, крава је имала белу пегу на челу, иначе је сва била боје кафе” (Деда, баба, мама и ја). Како би ти описао краву? Шта би помислио када би видео краву боје кафе са пегом на челу? За коју боју кажемо да је боје кафе? Очекујемо де ће ученици боју сагледати у различитим нијансама. Очекујемо да ће дати више различитих одговора које можемо и записати. Након тога, питамо их које боје су краве на било којој фарми. Враћамо се на оно што смо записали, упоређујемо њихов одговор о кравама на фарми са бојама које означавају боју кафе. Ученике водити ка закључку да ништа чудно не постоји на тој крави, али да у дечијим очима бића и предмети могу изгледати необично. Ученици се на такав начин оспособљавају да упоређују и откривају текстове.*

3. Приче другачије од свих осталих

*Какве слике сте замишљали када сте читали део о бабиним и дединим причама? Која слика је на вас оставила најснажнији утисак? Објасни зашто. Можете ли да одредите време када су они причали приче? Зашто су их причали баби у то време. Ученици ће лако закључити да су то приче које се причају пред спавање. Због чега су те приче дечаку биле толико другачије од свих осталих које је касније чуо, или прочитао? Шта су то баба и деда осећали према овоме дечаку, док су му причали приче? Какве су приче које причамо онима које волимо? Ко су били ликови у њиховим причама? Навести ученике да закључе да су ове приче биле другачије од свих осталих, јер су их баба и деда причали са љубављу, у жељи да подстакну машту своје унуку, пре него што утоне у сан.*

4. Деда и баба су имали моју маму

*Шта су баба и деда били дечаковој мами? Повезивање са светом око нас. Ученици ће лако закључити да су то били мамини родитељи.*

5. Ако је у последњој реченици написано „...иначе сам био леп и паметан дечак”, можеш ли да одредиш време ове приче? Када се то десило? Навести ученике да закључе да се радња дешава у време приповедачевог детињства. Можеш ли да одредиш место радње? Ко су ликови у овој причи?

## ПРИМЕР ЧАСА СА ПРОБЛЕМСКИМ ПИТАЊИМА ЗА РАД У ГРУПАМА

Разред: III

**Општи методички подаци:**

Наставни предмет: српски језик

Наставна јединица: браћа Грим, *Доктор Свезналић*

Садржај наставне јединице: Доживљавање, разумевање и истраживање приче *Доктор Свезналић* браће Грим

Тип наставног часа: обрада

Циљ наставног часа: Тумачење текста *Доктор Свезналић* решавањем проблемских питања. Оспособљавање ученика за препричавање текста са променом становишта.

Исходи: Ученик уме да изрази сопствено мишљење о понашању ликова у делу *Доктор Свезналић*; уме да пронађе речи у тексту које имају супротно значење, антониме, име богати речник.

**Оперативни задаци наставног часа**

- Образовни: оспособљавање ученика за решавање проблемских питања о тексту *Доктор Свезналић*.
- Функционални: оспособљавање ученика за запажање особина ликова и формирање ставова о њиховим поступцима у књижевном тексту.
- Васпитни: навикавање ученика на сарадњу при групном раду. Утицај на богаћење ученичког речника.

Облици рада: фронтални, групни, индивидуални

Наставне методе: монолошка, дијалошка, текст метода, метода писаних радова

Наставна средства: Читанка, листићи за групни рад, листићи за индивидуални рад

Наставни објекти: учионица

Индивидуални приступ:

- групни рад
- индивидуализација поступка у инструксању и пружању помоћи уч.

Корелација:

- унутар предмета: повезивање наставних подручја језика, књижевности и културе изражавања у оквиру предмета српски језик и књижевност;
- међу предметима: природа и друштво (занимања људи).

**Структура и ток наставног часа** (уводни, главни и завршни део)

*Уводни део часа :*

**Емоционално – мотивациона припрема:**

Разговор о занимањима људи и о њиховој међусобној повезаности.

Као мотивацију за даљи рад на часу искористити игру речима и словима са појмовима занимања.

Доступно на: <https://www.proprofs.com/games/word-games/word-scramble/--207/>

*Главни део :*

**Најава наставне јединице:** најава дела, записати наслов дела и име аутора.

**Подаци о аутору:** ученици су до сада на више часова обрађивали дела браће Грим, зато је пожељно да и без претходне припреме знају нешто о њиховом животу и делу.

**Изражајно (интерпретативно) читање:** изражајно читање приче изводи учитељ, или неко од ученика.

Направити психолошку паузу.

**Разговор о непосредном доживљају:** *Да ли вам се допала ова прича? Шта вам се допало? Који део? Зашто?*

**Рад у групама:** поделити ученике у три групе. Дати им материјале за рад. Саопштити им да је веома важно да сарађују унутар групе изражавајући сопствено мишљење о прочитаном делу. Ученицима су дата и поједина проблемска питања. Своје одговоре записују на папириће. (Прилог бр. 1)

**Извештај група и разговор:** по један члан из сваке групе извештава, а остали ученици могу да допуњују његове одговоре. Једна група је има задатак да пронађе непознате речи, ако их има у тексту, ученици из осталих група треба да помогну у тумачењу и схватању значење тих речи. Записати речи којима је нешто описано.

**Синтеза:** учитељ ученицима поставља питања: *Шта је тема ове приче? Ко су ликови? Ко је главни лик? Порука?* Запис.

Сажето препричавање дела.

*Завршни део:*

**Самостални и стваралачки рад ученика:** ученици добијају материјале за рад. (Прилог бр. 2 је за учитеља, а прилог бр. 3 за ученике).

**Домаћи задатак:** Писмено препричати причу са променом становишта. Потребно је променити и сам наслов приче (нпр. Доктор Незналић). На ученицима је да одлуче колико ће тога изменити, да ли ће изменити етичку позицију главнога лика, његову вештину решавања проблема, његове поступке и сам крај приче.

### **Прилог бр. 1:**

Материјал за рад по групама

I група

„Доктор Свезналић”, браћа Грим

1. Пронађи и подвуци непознате речи.
2. Одреди особине доктора Свезналића. За сваку особину пронађи пример у тексту.
3. Пронађи и прочитај реченицу којом почиње ово дело. На шта те подсећа такав почетак? (На народну бајку.)
4. У ком тренутку је сељак решио да постане доктор. Пронађи то место у причи и образложи свој став о томе.

II група

„Доктор Свезналић”, браћа Грим

1. Наброј шта је све сељак морао да уради да би постао доктор. Има ли нешто смешно у томе?
2. Колико је била озбиљна књига коју је он користио?
3. Зашто је доктор Свезналић повео жену са собом?
4. Увери нас одређеним чињеницама да ли је доктор Свезналић заиста знао ко је украо новац.

III група

„Доктор Свезналић”, браћа Грим

1. Закључи колико је поштен био доктор Свезналић. Пронађите та места у причи и изнесите свој став о томе.
2. Зашто је доктор Свезналић постао славан?

3. Објасните шта би се десило са слугама да их је доктор Свезналић одао?
4. Зашто прича има такав наслов.

## Прилог бр. 2

1. Поред датих речи напиши речи са истим, или сличним значењем:

Угледан – уважен, цењен

Чинија – здела

Поклопац – заклопац

Вештина – спретност, умешност, стручност, мајсторство

Славан – прослављен, знаменит, чувен, врло познат

Пећ – фуруна, шпорет, штедњак

2. Поред датих речи напиши речи супротног значења:

Угледан –

Господар –

Слуга –

Отворено –

Сиромашан –

3. У причи пронађи речи које имају супротно значење: господар – слуга; сиромашан – богат...

4. Поред датих речи упиши речи које имају њихово умањено значење:

чинија – чинијица

поклопац – поклопчић

пећ – пећица

5. Напиши реченицу у којој ћеш реч ЧИТАТИ употребити у умањеном значењу, а реч КЊИГА у увећаном значењу.

Дем. од читати – читкати; ауг. од књига – књижурина, књижурда



### 3.1.3. СИСТЕМ ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ

Систем програмиране наставе спада међу савремене облике наставе и учења. Тежиште овога система је на квалитетнијем и ефикаснијем усвајању наставних садржаја. Систем програмиране наставе је усмерен ка ученицима, захтевајући од њих константну активност. Програмирана настава више погодује садржајима подручја наставе језика, из тог разлога у истраживању спроведеном у ОШ „Бранко Радичевић” нису коришћени такви типови часова.

Програмирана настава је настала шездесетих година, као веома делотворна образовна техника која се темељи на поставкама бихејвиоризма у којој ученик напредује својим темпом уз стална непосредна поткрепљења која добија одмах након тачних одговора. Њен основни захтев је конкретизован и детаљно обрађен програм са прецизно постављеним циљевима. „Програмирана настава је, у ствари, Скинерово оперантно понашање” (Вилотијевић, 2000: 136). Оперантно понашање зависи од поткрепљења, односно, од последица које настају након реализовања неке радње. Позитивним поткрепљењем, односно последицама, постижу се бољи резултати него казном.

„Програм у програмираној настави не сме се идентификовати са класичним наставним планом и програмом у којем се наводе садржаји које треба савладати, а наставнику се оставља да самостално одлучује о обиму и дубини обраде” (Петровачки, Штасни, 2010: 114). У програму програмиране наставе прецизно су изложене све важне чињенице и појмови које ученици савлађују. Мора да испуни следеће захтеве: информативност, разумљивост, одређеност и резултативност. Информативност се постиже давањем нове информације. Излагањем свих битних чињеница и појмова из садржаја који су предвиђени, њиховим рашчлањавањем на мање, логично повезане чланке, постиже се разумљивост.

Садржаји програмиране наставе су логички структурисани, подељени на мање делове, сведени на оно то је битно и поређани по сложености. Те садржаје ученик самостално савлађује, својим темпом, контролишући резултате и своје напредовање повратном информацијом.

Програмирани материјал може бити дат у програмираним уџбеницима, приручницима, слободним наставним листовима, помоћу компјутера, или се проналазе

нека друга решења. Примена компјутера омогућава најуспешније извођење програмиране наставе.

## ОСНОВНИ ПОЈМОВИ У ПРОГРАМИРАНОЈ НАСТАВИ

У програмираној настави срећемо се са појмовима: програм, алгоритам, тема, секвенца, чланак (корак). У програму су повезани сви кораци.

Алгоритам је математички појам и означава јасну и потпуну примену логичких поступака којима се извршава неки задатак да би се дошло до резултата. Примена наставних алгоритама представља поуздано и прецизно упутство у ком је утврђен редослед операција које је потребно извршити како би се задатак, или проблем решио. Чланке је потребно креирати тако да ученике поступно и систематично воде ка коначном решењу.

Теме алгоритама су шире, или уже логички повезане целине градива. „Наставно градиво обухваћено одабраном темом подељено је на кораке одређене величине” (Петровачки, Штасни, 2010: 116).

Секвенца је тема издељена на логичке целине.

Једна од тема која се може захватити алгоритмом је – бројеви. Таквим алгоритмом се обухватају све врсте бројева, он има своје секвенце којима су обухваћени сви делови одабране теме (основни, редни и збирни бројеви).

Елементи секвенци су чланци. Наставно градиво у програмираној настави је распоређено на мање целине, међусобно логично повезане чланке који се један за другим савлађују и треба да обезбеде ученику самостално стицање знања. Ученицима је омогућена индивидуализација темпа учења, свако напредује у складу са својим могућностима. Чланак се састоји од: информације за ученика; задатка; простора за ученичку активност и повратне информације. Садржаји чланака поступно воде ученике од лакших задатака ка тежим и од познатог градива ка непознатом.

Након сваког корака, исправност свога одговора ученик сазнаје из последњег сегменат чланка, повратне информације. Ученик се враћа да научи претходно градиво уколико не реши правилно задатак, ако је његово решење исправно, упућује се да иде даље. Повратна информација је уједно подстицај и мотивација за ученика да даље напредује, обавештавајући га да ли му је решење исправно, настаје целовит и заокружен корак. Повратна информација обавештава и у којој мери су дати задаци примерени нивоу ученичких знања. Она постоји у свим етапама и стимулише ученика да буде истрајан у раду, ученик не сме да је види пре решавања задатка.

Основни типови задатака:

- задаци конструкције,
- задаци препознавања.

Задаци препознавања захтевају од ученика да се определи за један од понуђених одговора, чиме се до тачног решења може доћи случајно. Задаци конструкције више доприносе развоју ученичке културе изражавања, јер захтевају од њега да формулише пун одговор и изрази целовиту мисао у своме одговору, или адекватну допуну одговора. У овоме раду предност је дата задацима конструкције, питања и одговори се надовезују једни на друге чиме је сачињен линеарни програм учења.

## ВРСТЕ ПРОГРАМА ЗА ПРОГРАМИРАНУ НАСТАВУ

Врсте програма за програмирану наставу су: линеарни, разгранати и комбиновани.

**Линеарни програм** је развио Б. Ф. Скинер. Чине га секвенце помоћу којих ученици напредују на сличан начин, без обзира на ниво њихових предзнања. У линеарно програмираном материјалу ученик чита први чланак, решава постављени задатак, проверава тачност свога решења, прелази на други чланак, затим праволинијски прелази на следећи и сваки наредни чланак. Чланци су најчешће кратки, текст у њима упућује ученике на тачан одговор. Секвенце су тако постављене да ученик поступно напредује и усваја знања, са постављеним различитим проблемским ситуацијама и са што више примера. Сви ученици решавају исте чланке, разлика међу њима је само у брзини савладавања програма, која зависи од њихових способности и предзнања.

Предност линеарног програма је што омогућава индивидуализацију темпа учења. Недостаци су: превише издељено градиво, захтевање од ученика да реши све кораке; ученицима који желе да знају више нису пружене додатне информације, нема додатних појашњења и уважавања различитих способности ученика

**Разгранати програм** је створио Н. Краудер „који је више година методом програмирања подучавао америчко војно особље за употребу сложених електронских апарата” (Петровачки, Штасни, 2010: 117). У разгранатом програмираном материјалу ученик добија питања са вишеструким избором. Уколико ученик погрешно одговори добиће додатну информацију након које се враћа на задатак који је погрешно решио и

поново га решава. Ученик који одмах тачно решава све задатке кретаће се праволинијски, док ученик који буде грешио иде криволинијски.

Разгранати програм омогућује ученику да прескаче чланке које зна тиме напредује својим темпом, погодује успостављању корелације и интеграције међу предметима, јер чланци могу бити обogaћени линковима који воде ученике који желе више да знају ка међусобно повезаним садржајима и областима.

Слабост разгранатог програма је што мање мисаоно активира ученике, јер само бирају један од понуђених одговора, што не доприноси њиховој култури изражавања.

**Комбиновани програм** је настао спајањем предности линеарног и разгранатог програма. Заснива се на линеарном програму у који се уносе елементи разгранатог програма да би се омогућила диференцијација садржаја. Ученици неколико задатака решавају линеарно, а затим се опредељују за једну од две опције. Прва опција је да наставе да читају додатне информације, објашњења и податке, а друга да наставе са решавањем задатака праволинијски. Ученици напредују у складу са својим могућностима, могу да добијају додатне информације, да се задржавају на одређеним местим у чланцима уколико за тиме имају потребу, а напреднији брже савладавају градиво.

## МАНЕ ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ

Мане програмиране наставе су:

- наставници матерњег језика најчешће нису довољно оспособљени за сачињавање дидактичких софтвера и програмираних модела чија израда захтева много времена и напора;
- многе школе нису одговарајуће опремљене за извођење ове наставе;
- смањена је социјализација ученика, након што ученици добију упутства од наставника, готова да и нема више њихове међусобне интеракције, а наставник само по потреби пружа додатне инструкције;
- питања са вишеструким избором не омогућавају развој стваралачког мишљења, приликом решавања задатака препознавања у разгранатом програму, ученика до решења може доћи случајно;
- сваки наставни садржај није могуће програмирати;
- постоји могућност да ученици погледају одговоре пре него што реше задатке.

## ПРИМЕНА ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ

Наставни алгоритми теже што већој егзактности, они су у овој настави првенствено примењиви у изучавању градива из језика, затим градива из теорије и историје књижевности, а најмање су примењиви у интерпретацији књижевних текстова чија се вишезначност опире свођењу на једно решење које би се једино сматрало тачним (Илић, 2006: 102).

У систему програмиране наставе граматике, ученик се самостално креће ка усвајању језичке појаве. Пре него што се омогући ученицима да уче на часу применом програмираног програма, веома је важно да им учитељ на неком од претходних часова демонстрира шта треба да ураде, јер не може са сигурношћу знати у млађим разредима основне школе да су сви ученици информатички писмени, обзиром на то да информатику изучавају од 5. разреда основне школе.

### 3.1.4. СИСТЕМ УЧЕЊА ПУТЕМ ОТКРИВАЊА<sup>7</sup>

Систем учења путем откривања се заснива на спајању елемената програмиране и проблемске наставе, стимулише ученике за разумевање и откривање књижевног дела и служи као подстицај за језичку продукцију или стваралаштво. „За вид учења откривањем потребно је да су ученици већ савладали технике учења и да имају развијене способности коришћења мисаоних операција (анализе, синтезе, индукције, дедукције, апстракције, предвиђања, аналогije, класификација, генерализација и друго)” (Петровачки, 2004: 46). „Учење путем откривања састоји се у томе да се садржај који треба учити не презентује у готовом облику ученику, већ га он самостално открива и смешта у своје когнитивне структуре” (Петровачки, 2004: 45).

У дидактичко-методичкој литератури позната су два типа учења откривањем: *руковођено откривање* и *самостално откривање*. У зависности од предзнања и узраста ученика, примењује се одговарајући тип.

Методичари су сагласни да постоје неопходни предуслови за овакав вид учења. Љиљана Петровачки и Гордана Штасни у књизи *Методички системи у настави српског језика и књижевности* (2010) и Павле Илић у својој *Методизи* (2006) истичу да су неопходни услови да би ученици могли самостално да откривају:

1. развијене способности индуктивно-дедуктивног закључивања, и за употребу других логичких операција;
2. да би ученик могао своје мисаоне активности да примени, поредно је искуство (претходно усвојена знања, како би могао откривати нова).

У првом и другом разреду основне школе ученици се поступно уводе у доживљавање и разумевање књижевних текстова. Овладавају основним облицима језичког усавршавања. Заступљен је најнижи облик самосталног рада, али у том периоду је потребно усмерити њихову радозналост и мотивацију ка запажању основних елемената у краћим књижевним текстовима.

У трећем и четвртном разреду основне школе ученици могу постепено да развијају креативност и критичко мишљење. Уз помоћ наставника могу се вођеним

---

<sup>7</sup> У ово потпоглавље укључен је рад „Руковођено откривање елемената бајке на примеру *Трнове Ружице* браће Грим”, објављен у часопису *Школски час*, бр. 3-4, XXXII, 80-93. (Паравиња Шкрбић, 2016: 80-93)

откривањем постепено осамостаљивати за формирање одређених ставова и мишљења, уопштавање, закључивање и просуђивање. Ученици ће на тај начин моћи да буду активни учесници у настави, у том периоду могу самостално да креирају властити рад, уз учитеља који је спреман да помогне уколико за тиме постоји потреба.

Као пример учења откривањем, у овом раду је представљено вођено откривање елемената бајке са ученицима IV разреда основне школе. Деца тог узраста је потребно да их наставник усмерава, док се не достигну узраст и стекну предзнања за потпуну самосталност у раду.

### *Дефинисање бајке*

Приликом дефинисања појма бајке, најчешће се користи термин *чудесна*. Ново Вуковић истиче да се бајка „означава као *чудесна прича*” (Ново Вуковић, 1996: 163). Вук Стефановић Карацић је народне приповетке поделио на „мушке” и „женске”, у том одређењу, бајке сврстава међу „женске приповетке” и одваја их од приповедака у којима чудесног не може бити. Љиљана Пешкан–Љуштановић, користећи одређење усмене бајке највећим делом изведено из студија Владимира Ј. Пропа, усмену бајку дефинише као вишеепизодну причу „у којој се збивања нижу хронолошки уобличена, према устаљеним композиционим обрасцима, а карактерише је елемент чудесног” (Пешикан–Љуштановић, 2007: 36).

Ауторска бајка обухвата често најразличитија дела: од бајки које су структуром, тематски и семантички тако чврсто везане за усмену бајку да трајно отворено остаје питање њихове припадности,<sup>8</sup> преко бајки насталих под утицајем народног стваралаштва, до прича које су аутопоетички именоване бајкама или имају неке елементе бајке, али су по низу својства ближе фантастичној приповетци, симболичко-алегоријској прози, или су обликоване аналогно усменом предању, па чак и до категорије романа означене жанровском одредницом роман-бајка (Пешикан–Љуштановић, 2007: 49).

Литература о бајкама је обимна и било би немогуће навести сва сврсисходна размишљања о овој књижевној врсти. Једни истраживачи, као битне, истичу садржајне, а други формалне елементе бајке. Сижејно–тематски приступ бајци проучава садржаје

---

<sup>8</sup> Браћа Грим, су чинила низ интервенција у погледу садржине, стила, селекције варијанти, композиције бајки, иако нису мењали основни карактер бајки које су сакупили, тиме су њихове бајке остале тесно повезане за усмену бајку. У овом раду ће бити разматране сличности са усменом и ауторском бајком на примеру бајке „Трнова Ружица” браће Грим.

бајке, структурални њене облике. Мотиви су били у центру пажње до појаве структуралистичког проучавања бајке.

**Структура часа са применом система учења путем откривања у обради књижевног дела на примеру *Трнове Ружице* браће Грим**

*Наставни предмет:* српски језик

*Разред:* IV

*Наставна јединица:* браћа Грим, *Трнова Ружица*

*Тип наставног часа:* час обраде новог градива, нове бајке

*Облик рада:* фронтални, индивидуални

*Наставне методе:*

Опште научне методе:

- индукција и дедукција

Фундаменталне методе:

- монолошка, дијалогска, метода илустрације, текст метода.

*Наставна средства:* Мултимедијална презентација; наставни листићи са истраживачким задацима; Жежељ-Ралић, Радмила (2011): *Речи чаробнице. Читанка за четврти разред основне школе*. 6. Изд., Београд, Klett.

*Циљ часа:* Спознаја уметничке вредности бајке *Трнова Ружица* на основу тумачења тока радње, главних ликова и основних порука у бајци. Уочавање узрока који у разним ситуацијама делују на поступке главних јунака (спољашње и друштвене околности, унутрашњи подстицаји – осећања, намере, жеље). Уочавање логичких целина у бајци – стварање плана. Уочавање сличности и разлика између ове бајке и усмених бајки.

*Образовни задаци:* Упознати ученике са животом и делом браће Грим. Проширивање знања о бајкама. Открити најважније елементе бајке *Трнова Ружица*. Богаћење речника.

*Функционални задаци:* Оспособљавање ученика за изражавање и образлагање властитих ставова, доказивање и аргументацију; тумачење књижевног дела. Постепено утицати на развијање фигуративног мишљења.

*Васпитни задаци:* Неговање љубави према бајкама и подстицање креативности. Мотивисање ученика на читање бајки.



## Прилог 1.

### Истраживачки задаци као претходна припрема за час

Код куће пажљиво прочитај бајку „Трнова Ружица” браће Грим, барем два пута, а потом уради следеће задатке:

1. Браћа Грим су водила занимљив живот. Пронађи шта је то њихов живот чинило интересантним.

2. Пронађи и подвуци непознате речи. Покушај да објасниш њихово значење (користећи енциклопедије, речнике...), а ако не успеш сам то да урадиш, објаснићемо заједно на часу.

3. У уџбенику одреди и обележи логичке целине, а затим дате наслове тих целина распореди онако како се одвија радња бајке.

#### Наслови логичких целина:

- о Велика гозба \_\_\_\_\_
- о Пољубац \_\_\_\_\_
- о Петнаест година касније \_\_\_\_\_
- о Трнова ограда \_\_\_\_\_
- о Краљичино купање \_\_\_\_\_
- о Долазак царевића \_\_\_\_\_
- о Венчање \_\_\_\_\_

4. Издвој чудесне ликове и догађаје у бајци „Трнова Ружица” браће Грим.

5. Можете ли да одредите време у којем се бајка одвија? Зашто?

6. Какву улогу је број 12 одиграо у овој бајци? Каквим бројем се сматра број 13?

7. Ко је старица која седи за вретеном?

8. Зашто су цареву кћи прозвали Трнова Ружица?

9. Пронађи и подвуци у тексту места на којима се спомиње дворска свита, коњи, пси, голубови,... Одреди колико има таквих места у тексту.

10. Чиме је принц разбио чаролију? Зашто?

11. Како се завршава бајка?

ЖЕЛИМ ТИ УСПЕШАН РАД!!!

### **Ток часа:**

*Мотивациони разговор (емоционално–интелектуална припрема):* Разговор са ученицима о цвету руже: – Да ли знате како изгледа цвет дивље руже? – Како мирише? – Зашто овај цвет зову *трнова ружица*?

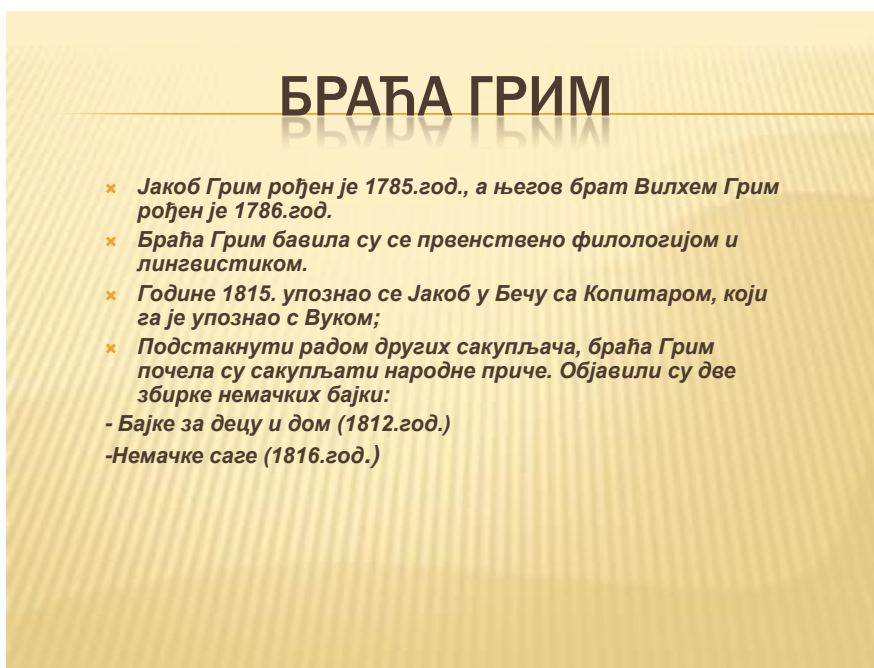
Подстити ученике на то шта им је био домаћи задатак (један дан пре часа обраде бајке подељени су им папири са истраживачким задацима – **прилог 1**).

*Најава наставне јединице и разговор о аутору:* Саопштити ученицима да ћемо на наредна два часа српског језика обрађивати бајку *Трнова Ружица*. Питати их ко је написао ту бајку – када ученици кажу свој одговор, као потврда, наслов бајке и име аутора појављује се на БИМ платну. Ученици су као један од истраживачких задатака имали да пронађу какав су живот водила браћа Грим. Истраживачким дијалогом ученици ће моћи да издвоје најважније делове из биографије аутора:

- Да ли знају нешто о браћи Грим и шта је то што им је познато.
- Шта су они скупљали?
- Какву је заслугу за нашу културу имао Јакоб Грим?

Ученици ће иносити занимљивости из њиховог живота, а учитељ их усмерава ка најважнијим. Ученици износе своје одговоре и закључке, а уколико је то потребно, учитељ им помаже да издвоје најважније: (изнети део биографије аутора и биографија се појављују на БИМ платну (*Слика 1*)).

*Слика 1. Екрански приказ презентације, са делом биографије браће Грим*



**БРАЋА ГРИМ**

- ✦ *Јакоб Грим рођен је 1785.год., а његов брат Вилхем Грим рођен је 1786.год.*
- ✦ *Браћа Грим бавила су се првенствено филологијом и лингвистиком.*
- ✦ *Године 1815. упознао се Јакоб у Бечу са Копитаром, који га је упознао с Вуком;*
- ✦ *Подстакнути радом других сакупљача, браћа Грим почела су сакупљати народне приче. Објавили су две збирке немачких бајки:*
  - *Бајке за децу и дом (1812.год.)*
  - *Немачке саге (1816.год.)*

### ***Однос ауторске и усмене бајке:***

За реализацију ове етапе часа потребно је претходно дечје искуство и знање о бајкама као књижевној врсти, знање о елементима усмене и ауторске бајке.

Ученици се упућују да упоређују, уочавају сличности и разлике између ове бајке и народних бајки, на основу откривених елемената ученици треба да закључе у којој мери дата бајка садржи елементе карактеристичне за народне бајке.

Ова етапа се протеже кроз комплетну анализу бајке.

Питати како зовемо бајке код којих нам је аутор познат, а како оне код којих не знамо ко их је написао (*питањима наводити ученике да уоче разлику између ауторских – уметничких и народних бајки*). На основу претходних знања, ученици лако доносе закључак на ово питање.

*Изражајно читање:* Ученици су у истраживачким задацима имали задато да прочитају дату бајку, тиме су текст доживели на свој начин и могу на свој начин да га тумаче.

Ученици затварају своје свеске и уџбеник и пажљиво слушају.

Гласно, изражајно читање бајке може да изведе учитељ, или неко од ученика, а након читања сачекати неколико секунди како би ученици „средили“ своје утиске.

*Разговор о непосредном доживљају:* Поставити следећа питања:

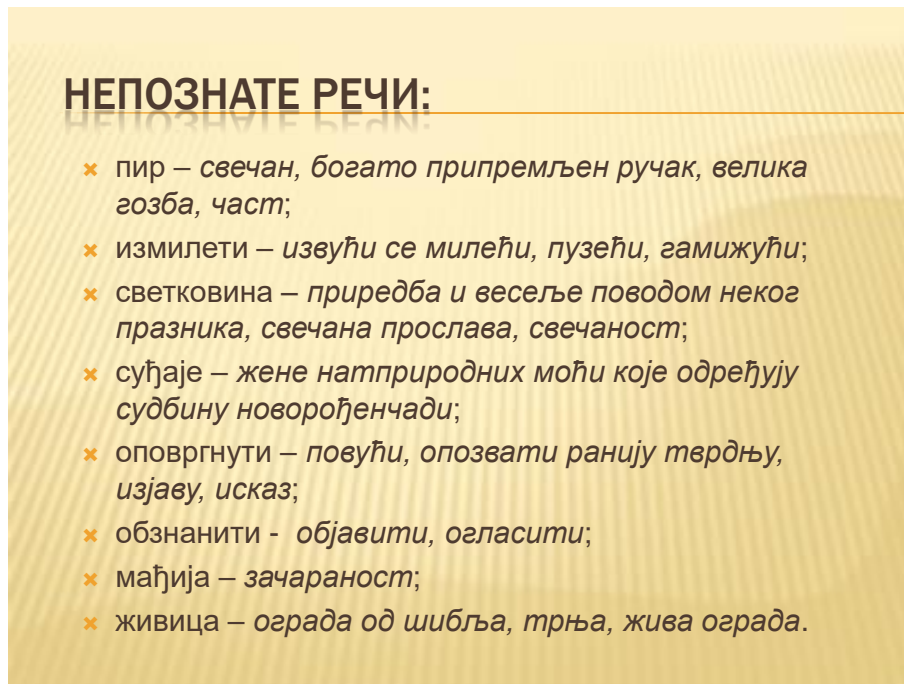
- Да ли вам се допала бајка?
- Шта вам се допало? Који део бајке? Зашто?
- Шта вам се није допало? Који део бајке? Зашто?

(упознавање са доживљајима ученика и подстицање ученика да аргументују своје ставове)

*Анализа непознатих речи:* Подсетити ученике да су за домаћи задатак имали да у тексту пронађу и подвуку непознате речи и да, користећи енциклопедије и речнике, покушају да протумаче непознате речи. Пажљиво слушамо њихова тумачења, а уколико је потребно, значење неких непознатих речи објашњавам учитељ.

Закључујемо које су све непознате речи и приказујемо их на БИМ платну (*Слика 2*).

Слика 2. Екрански приказ презентације, са приказом објашњења непознатих речи



*Разговор о логичким целинама:* Такође их подсетити да је један од задатака био да одреде и обележе логичке целине и да поређају понуђене наслове целина оним редом којим се радња одвија.

Проверавамо тачност урађеног задатка, а сваку логичку целину прати илустрација те целине на БИМ платну. Саопштити ученицима да дате илустрације приказују како је учитељ замислио ту бајку и само као подстицај за разговор, а да они могу потпуно другачије да замисле бајку коју су прочитали.

*Анализа бајке кроз истраживачке задатке:* Са ученицима водити хеуристички дијалог о свакој логичкој целини појединачно (једна по једна илустрација се појављује на платну и служи као мотив за анализу одређене логичке целине).

#### *1 логичка целина - КРАЉИЧИНО КУПАЊЕ*

- Може ли неко да нам каже шта је бајка (уколико је потребно учитељ води ученике ка откривању дефиниције бајке). – Од ученика се очекије да ће сами моћи да закључе: бајка је прича у којој има чудесних, нестварних бића, појава, догађаја.

- Ко су ликови у овој бајци? Упореди их са неким ликовима из бајки Гроздане Олујић. Шта примећујеш? (Потребно је навести ученике да закључе да ликови у овој бајци немају имена, већ су неодређени, а да се у ауторским бајкама чешће срећу необична, или симболична имена.)

• По чему препознајете да је ово бајка? (*подстицати их да уоче чудесне ликове, радње...који су карактеристични за бајке, да уоче опет сличност ове бајке са народним бајкама*)

• У ком лицу се приповедају догађаји у бајци? (3. лицу)

• Шта је фабула?

• Која је тема ове бајке?

• Како почиње бајка? Пронађите реченицу којом почиње ова бајка. Какав почетак имају друге бајке које сте прочитали? (*подстицати ученике да прочитају реченицу коју су пронашли, да наведу које су то друге бајке и како оне почињу, да уоче стереотипан почетак бајке на основу више примера*)

• Можете ли да одредите време у којем се бајка одвија? Зашто? (*подстичем ученике да уоче како су одређени време и место у бајкама, те да закључе да су време и место у бајкама неодређени*)

• Који ликови се спомињу на почетку бајке? Како се зову ти ликови? (*подстичем ученике да уоче да су ликови у бајкама типски и неодређени*)

• Како је краљица сазнала да ће родити ћерку? (уочавање чудесних ликова и догађаја) Како се краљ осећао када је добио ћерку?

## *2. логичка целина - ВЕЛИКА ГОЗБА*

• Колико је било суђаја, а колико златних тањира? Шта мислите, зашто се спомињу баш ти бројеви? Каквим се бројем сматра број 13? Који се бројеви спомињу у другим бајкама које смо учили?

(*наводити ученике да закључе да се у бајкама често налазе ти бројеви, тзв. стални бројеви, тако да уочавамо још једну сличност народних и уметничких бајки*)

• Зашто је краљ позвао мудре жене?

• Зашто краљ није позвао свих тринаест суђаја? Шта нам то говори о њему? Како бисте ви поступили да сте на његовом месту?

(Уочавање особина краља, узрока његовог поступка и шта је он тиме омогућио да се догоди.)

• Шта је дете добило на поклон од суђаја? (уочавање чудесних догађаја и ликова)

• Какви су то поклони? (уочавање добијања чаробних дарова)

• Како се појавила тринаеста суђаја? (уочавање да се у бајкама негативан лик увек први пут појављује изненада)

- Шта је учинила тринаеста суђаја? Шта то говори о њој?
- Оправдавате ли такву одлуку? Зашто?
- Које особине поседује тринаеста суђаја? (наводити их да уоче особине лика, осветољубивост... и да сами одреде који је лик представник зла)

- Који је лик носилац зла у овој бајци? (да сами одреде који је лик представник зла, да закључе да је зло материјализовано и да је то још једна сличност ове бајке са народном бајком)

- Како се сви у том тренутку осетили?
- Какву је наредбу донео краљ? Шта то говори о њему?
- Шта нам та одлука говори о њему као родитељу? Зашто?

*(Овим питањима ученике наводим да схвате како родитељи покушавају да заштите своју децу, тј. да схвате однос детета и родитеља. Ученици закључују да је то био краљев покушај супротстављања.)*

### 3. логичка целина - ПЕТНАЕСТ ГОДИНА КАСНИЈЕ

(Уочити паузу у развиту сужеа, пронаћи дато место, ученици образлажу због чега се бајка баш ту наставља.)

- Које особине уочавамо код принцезе?
- Како се принцеза сусрела са старицом? Ко је та старица коју је видела принцеза? (подстичем ученике да уоче да се негативни ликови обично појављују два пута, други пут након некакве потраге за њима)

- Шта је принцеза омогућила да се догоди? (подстичем их да уоче да жртве у бајкама допуштају да буду преварене и тиме нехотице помажу непријетељу)

- Како је она реаговала на додир вретена?
- Колико времена је прошло од убода на вретено и принцезиног пада у сан? Пронађите то место у тексту.

*(ученици ће на основу тога приметити да јунак механички реагује на примену чаробних средстава)*

- Шта се догодило са царем и царицом, и дворском свитом? (ученици ће лако приметити да је то још један фантастичан догађај)

### 4. логичка целина - ТРНОВА ОГРАДА

- Зашто су цареву кћи прозвали Трнова Ружица?

*(уочавање типских имена)*

- Која *препрека* стоји на путу до Трнове Ружице? Пронађи места у тексту која описују трнову огаду.

- Каква је та трнова ограда? Шта се дешавало са многим царевићима који су покушавали да прођу кроз њу? Са чиме се у тексту упоређује трнова ограда?(од ученика се очекује да пронађу дато поређење „као да је имало руке”) Пронађи то место у тексту? Зашто се са тиме упоређује трнова ограда? (уочавање фантастичних елемената)

#### 5. логичка целина - ДОЛАЗАК ЦАРЕВИЋА

- Како сада, после много година, трнова ограда реагује на долазак царевића? Зашто?

- Како је царевић чуо причу о трновој огради? Ко му је рекао где се налази Трнова Ружица? (уочавање помагача који омогућава царевићу да изврши задатак)

- Какав је призор затекао царевић у двору?

#### 6. логичка целина – ПОЉУБАЦ

- Чиме је принц разбио чаролију?

- Како се пробудила Трнова Ружица? Зашто? Шта је угледала отворивши очи? (пољубац као мотив) Како је исказана љубав у овој бајци? Упореди исказивање љубави у овој бајци и у уметничкој бајци Оскара Вајлда *Себични џин*. (Ученици ће мало теже уочити да је љубав у овој бајци исказана акцијом јунака, док у бајци *Себични џин*, љубав доводи до преображаја. Учитељ треба да води ученике до откривања одговарајућег закључка. Може се упоредити исказ љубави и спољашња борба против зла са претходно обрађеним народним бајкама, како би ученици увидели да је спољашња борба карактеристика народних бајки и да је то сличност бајке *Трнова Ружица* са народним бајкама, док се у ауторским та борба најчешће преноси на унутарњи план.)

- Шта се сада догодило са царем, царицом и дворском свитом? Колико пута је споменута дворска свита у бајци? Зашто се спомиње три пута? Какав се утисак тиме постиже? (подстичем ученике да уоче тројство и градацију, да уоче још једну сличност ове бајке са народном бајком)

#### 7. логичка целина - ВЕНЧАЊЕ

- Какав је крај бајке? Пронађи. Шта се дешава на крају бајке? Како се завршавају остале бајке које сте учили? Какав је то завршетак?

(наводим ученике да уоче стереотипан завршетак бајке и да закључе да је расплет у бајкама увек срећан)

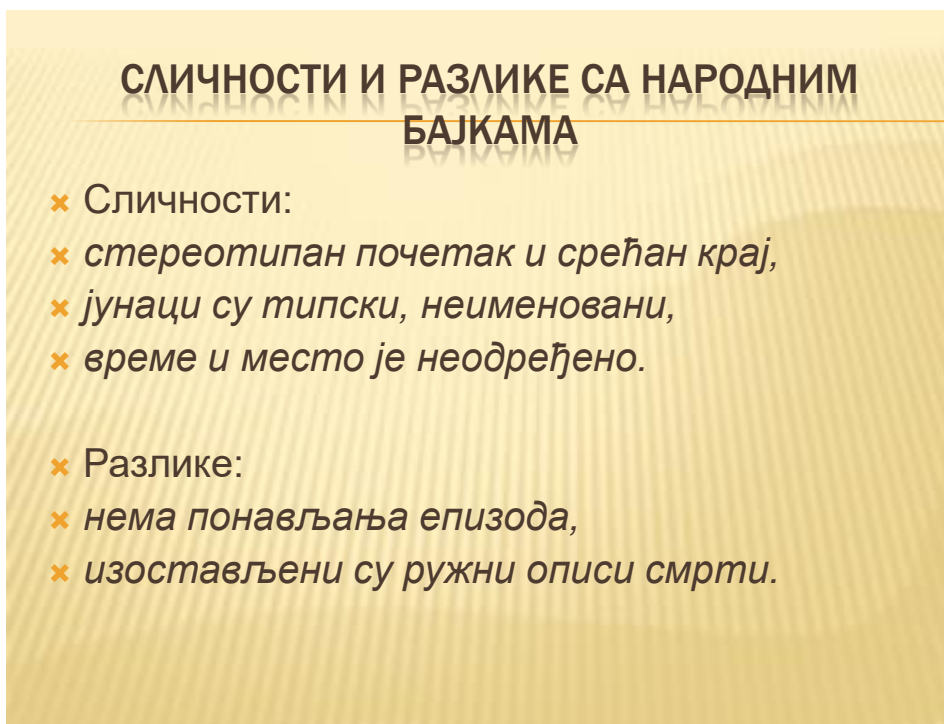
Упореди почетак и крај ове бајке? Шта уочаваш? (закључују да је почетан и крај стереотипан и да је то још једна сличност ове бајке са народним бајкама)

*Синтеза (уопштавање)*

Ученици имају задатак да запишу у своје свеске све елементе ове бајке по којима је она слична са народним бајкама, а затим да издвоје основне разлике.

Приказати на БИМ платну уочене сличности и разлике (*Слика 3.*).

*Слика 3. Екрански приказ презентације, са уоченим сличностима и разликама у наведеном делу*



*Домаћи задатак*

Стваралачко препричавање са задатком да помоћу своје маште дочарају све оно што у бајци остаје неодређено.



## *Методичко образложење*

За реализацију часа са применом учења путем откривања, ученици у одељењу у ком је реализован час су имали претходно искуство, основно знање о бајкама као књижевној врсти, знање о елементима усмене и ауторске бајке. Постепено развијају способност индуктивно-дедуктивног закључивања, пореде, уочавају сличности и разлике између откривених елемената, износе своје закључке. На крају часа ученици закључују да је дата бајка у погледу већине елемената слична народним бајкама.

У инструкционо-мотивационој фази ученицима су подељени истраживачки задаци и подстакнути су на њихово решавање. Полазило се од ученичких претходних знања и способности.

У оперативно-самообразовној фази, ученици самостално решавају постављене истраживачке задаке на основу припремљених упутстава. У току целог часа, ученици су упућивани да самостално закључују, износе своје мишљење, упоређују, а улога учитеља се сводила на усмеравање ученика тамо где је било потребно.

Ученици су усвојено знање повезивали на нови начин, били су активни на часу. Остали су мотивисани до краја часа. Добро су реаговали на примену мултимедијалне презентације.

Користили су речнике за објашњење непознатих речи.

У фази аутокорекције, добијали су повратне информације о исправности својих одговора. Повратна информација им је била доступна путем БИМ презентације (појединих слајдова), или као жива реч.

Садржај наставне јединице је у највећем делу часа био структуриран по принципу комбиновања индуктивно-дедуктивног поступка.

Ученици су у самосталном раду примењивали знање путем синтезе датог садржаја. Били су мотивисани да виде повратну информацију на новом слајду.

## *Закључак*

Почетком овога миленијума нуде нам се многе могућности у свим аспектима живота и рада, нарочито у области образовања. Да би деца била мотивисана, у савременим школама би требало да им буде пружено више од онога што захтева наш савремени живот.

Обрада наставне јединице уз примену система учења путем откривања утиче на повећану мотивацију и активност ученика на часу. Потребно је да учитељи и наставници чешће примењују овај облик наставе и учења, јер подстиче ученике за разумевање књижевног дела, за откривање његових елемената, симулише ученике на стваралаштво.

### 3.1.5. КОРЕЛАЦИЈСКО–ИНТЕГРАЦИЈСКИ МЕТОДИЧКИ СИСТЕМ

„Корелацијско-интеграцијски систем подразумева корелацију и интеграцију сродних наставних садржаја у изучавању градива” (Илић, 2006: 99). У ужем смислу он подразумева корелирање грађе истог предмета, а различитог наставног садржаја (књижевност, језик и култура изражавања), тиме се садржаји истог предмета сагледавају као интегрална целина; у ширем смислу представља повезивање једног наставног предмета са сродним градивом другог предмета. Циљ овога система је сагледавање одређеног појма са аспекта различитих наставних подручја, предмета, или уметности. Реализује се прожимањем садржаја различитих наставних предмета у целовите наставне целине повезивањем њихових циљева, задатака и активности. Корелација у настави представља функционално повезивање и усаглашавање наставних садржаја из различитих предмета како би ученици формирали јасне представе о појму који се изучава. Добро осмишљеним корелативним активностима постиже се интегрисање садржаја различитих подручја и предмета, на примеренији и успешнији начин ученици се воде ка стицању квалитетних, дугорочних и целовитих знања о некој појави која се посматра свеобухватно. „Приликом међупредметног повезивања, под учењем се не сматра само усвајање знања. Уче се и методе и стратегије усвајања знања (како потражити и пронаћи информацију, организовати одговор, планирати, обликовати, визуелизовати одговоре различитог типа, препознати, разумети, применити и вредновати знање)” (Мркаљ, 2010а : 48).

У нижим разредима основне школе корелацију и интеграцију је могуће постићи усаглашавањем оперативног плана рада оних предмета у чијим садржајима је уочен међусобни однос како би се предвидео рад на датој тематској целини (нпр.: *промене у природи – годишња доба, кретање, природа, биљке, животиње*) и реализовао у истом периоду. Тематским планирањем олакшава се остваривање међупредметних веза. Квалитетно осмишљеним корелативним активностима могуће је функционално и смислено интегрисати садржаје различитих области како би ученици сагледали дати проблем са више аспеката. Анализа књижевног текста је исцрпнија уколико при тумачењу дела повезујемо више различитих дисциплина. Чешће се остварује ужа корелација и интеграција, тиме се постиже јединство свих подручја наставе српског језика и књижевности. Матерњи језик је присутан у свим сферама свакодневног живота јединке, те је његова корелација са другим наставним

предметима неопходна. У млађим разредима основне школе учитељи градиво које предају на датом часу повезују у одређеним границама са градивом других предмета и сагледавају га интегрално. Интердисциплинарним приступом књижевном делу открива се његова суштина. Зато учитељи када обрађују *Стефаново дрво* С. В. Јанковић, могу поћи од фотографије фреске деспота Стефана Лазаревића, истраживачким задацима претходно припремити ученике да казују о његовом животу и историјским дешавањима у то време, и та знања искористити како би мотивисали ученике за обраду приповетке. При обради песме *Ветар сејач* Мире Алечковић, у емоционално-интелектуалној припреми поћи од знања из света око нас, шта је ветар, које је годишње доба када ветар сеје, након обраде песме, повезати је са ликовном културом. У току одласка на излет, или рекреативну наставу могу се остварити бројне активности корелацијом и интеграцијом садржаја из више предмета (српски језик, природа и друштво, математика, ликовна култура, физичко васпитање, музичка култура, екологија) писањем састава о очувању животне средине, посматрањем станишта птица, слушањем звукова у природи, сликањем пејзажа, описом временских прилика, израчунавањем одстојања. Учитељ креирањем флексибилних, интердисциплинарних оперативних планова базираних на развоју међупредметних компетенција и квалитетном дидактичко-методичком припремом предвиђа унутарпредметно и међупредметно прожимање садржаја како би знања ученика била целовитија. У млађим разредима основне школе могуће је остваривати сарадњу са предметним наставницима, креирати часове који се базирају на примени вертикалне корелације и трансферу знања старијих ученика млађим ученицима, јер су они често узорни млађим генерацијама. *Малим принц* А.С. Егзиперија обрађује се у четвртном и седмом разреду основне школе. Старији ученици могу доћи на час код млађих ученика и драматизовати *Малог принца* Антоана де Сент-Егзиперија, а потом организовати читање и тумачење реченица у роману које личе на пословице.

Тематска интердисциплинарна настава

ОПЕРАТИВНИ ПЛАН РАДА НАСТАВНИКА

Разред: први

Тема седмице	Ваздух (природни феномен; утицај на окружење)				
Теме по данима у недељи	понедељак	уторак	среда	четвртак	петак
	Својства ваздуха	Ветар	Утицај ваздуха на окружење	Узрочници загађења ваздуха	Заштита ваздуха и очување озонског омотача
Наставни садржаји: српски језик, свет око нас, математика, ликовна култура, музичка култура, физичко васпитање	Извођење огледа којима уочавамо својства ваздуха	Кретање ваздуха; ветар; читамо табелу хидромет. завода (циљ: развој функционалне писмености)	Ваздух (основна својства: кретање, мирис, провидност) - утврђивање	Загађење ваздуха	Читање краћих реферата на тему заштите ваздуха од загађења
	Игре са различитим облицима кретања (напољу)	Мира Алечковић, <i>Ветар сејач</i>	Изражајно рецитоване песме <i>Ветар сејач</i>	Ученици пишу састав на тему заштите ваздуха од загађења	Вођени разговор о значају ваздуха за жива бића
	Вежбе правилног дисања	Прављење ветрењаче	Отворена и затворена линија	Отворена и затворена линија	Мерење брзине ветра; нестанд. јед. мере

				(утврђивање)	
	Усмено описивање основних својстава ваздуха	Игре са различитим облицима кретања (са и без ветрењаче) уз муз. пратњу	Ритмичке игре са променом темпа и динамике	Слушање звукова природе	Извођење поскока у кретању
	Права, крива, изломљена линија	Права, крива, изломљена линија (утврђивање)		Цртање еколошких плаката за заштиту ваздуха од загађења	Прављење изложбе радова (излагање плаката о заштити ваздуха од загађења)
<b>Циљ седмице</b>	Оспособљавање ученика за схватање значаја ваздуха као природног феномена и његовог утицаја на окружење.				

Дан у недељи	Понедељак	Исходи На крају дана ученик ће моћи да:	Међупредметне компетенције:
	Својства ваздуха		
<b>Наставни садржаји: српски језик, свет око нас, математика, ликовна култура, музичка култура, физичко васпитање</b>	Извођење огледа којима уочавамо својства ваздуха	<ul style="list-style-type: none"> <li>- изводи огледе у којима објашњава основна својства ваздуха;</li> <li>- именује својства ваздуха;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- решавање проблема;</li> <li>- одговоран однос према здрављу;</li> <li>- компетенција за учење;</li> <li>- естетичка компетенција</li> <li>;</li> <li>- комуникација</li> <li>.</li> </ul>
	Вежбе правилног дисања	<ul style="list-style-type: none"> <li>- примењује технику правилног дисања;</li> <li>- уочава значај ваздуха за жива бића;</li> </ul>	
	Игре са различитим облицима кретања (напољу)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- одржава равнотежу у покрету;</li> <li>- труди се да правилно дише док се креће;</li> <li>- поштује правила кретања;</li> </ul>	
	Усмено описивање основних својстава ваздуха	<ul style="list-style-type: none"> <li>- усмено описује својства ваздуха;</li> <li>- изражава своје мишљење о значају ваздуха за жива бића;</li> </ul>	
	Права, крива, изломљена линија	<ul style="list-style-type: none"> <li>- разликује криву, праву и изломљену линију;</li> <li>- прикаже кретање ваздуха помоћу криве, праве и изломљене линије.</li> </ul>	

### 3.2. КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА УЧЕНИКА НИЖИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Примарни циљеви културе изражавања остварују се у току наставе српског језика и књижевности. Област *култура изражавања* обухвата говорну културу и писмено изражавање. „Основни задатак овог подручја рада је да континуирано развија способност и смисао ученика за правилно, јасно и сликовито усмено и писмено изражавање” (Смиљковић, Милинковић, 2010: 162). Настава из свих подручја рада одвија уз комуникацију између наставника и ученика, с тога би требало обратити пажњу на развој културе изражавања и у настави осталих предмета како би квалитет комуникације задовољио основне захтеве књижевнојезичке норме. Култура изражавања се стиче и у осталим облицима ваннаставног рада (додатној, допунској и факултативној настави), читањем књига и часописа за децу. Бројни ваншколски чиниоци утичу на развој културе изражавања, утицај средине, културних институција у које се ученици одводе, средства јавног информисања, рекламни и пропагандни материјали, као и сви остали начини употребе писане речи. Пре почетка школовања ученици су усвојили говор у породици, на улици, у игри са вршњацима, тај говор се разликује од књижевног језика, одликује га употреба жаргона и дијалекатских особености. „Проучавање матерњег језика, његово чување и неговање јесте природни, елементарни задатак школе и школства уопште” (Бабић, 2015: 157).

„Темељи савладавања вештине говора постављени су у ортологији или култури говора и методици наставе говорне културе” (Цветановић, 2009: 123). У настави се може утицати на развијање културе говора применом дијалогске, монолошке и текст методе, доживљајног, интерпретативног и осталих типова учења. Настава српског језика и књижевности може да утиче на развој ученичког изражавања навођењем ученика ка уочавању примера добре употребе језика и настојањем да се позитивни примери употребе у конкретним ситуацијама. Наставник који интерпретативно чита, акцентује и који је овладао правилима дикције, привући ће пажњу ученика. Он ће тиме постати узор ученицима и помоћи ће им да успешно савладају ортоепску норму, они ће пожелети да поступају по његовом примеру, да имитирају његов говор и читање, памтиће одређене конструкције и имитирати мелодију учитеља, али ће уносити и особености говора ком су били изложени услед васпитног деловања породице и друштва. „Чим ученика почнемо уводити у таква



читања, навикавамо га да при читању (говору) води рачуна *о јачини и висини тона, о боји гласа, о мелодији реченице, темпу читања и паузама*” (Илић, 2006: 547).

Ако у одељењу има ученика који неправилно артикулишу гласове, учитељ треба то да примети и вежбама настоји да исправи. Текст методом, свим типовима изражајног читања, доприноси се развоју говорне културе. Монолошку методу највише користи наставник. Његово поштовање књижевнојезичких норми у излагању, дикција и артикулација служи ученицима као узор, они га следе у свом излагању.

Дијалoшка метода погодује развоју културе изражавања, али само ако се продуктивно примењује, уз поштовање саговорника (неупадање у току његовог излагања), аргументованом и дикцијски примереном реаговању на његове ставове. Саговорник мора да поштује време онога ко га слуша, да прича конкретно и не удаљава се превише од теме. Приликом тражења тумачења књижевног текста, дијалогом се могу стваралачки применити раније стечена знања.

Методом демонстрирања се ученици у настави подстичу на усмено и писмено изражавање, пружају им се узорци како то треба исправно чинити. Могу им се демонстрирати угледни примери на аудио-записима са узорним читањем текстова, позоришне представе, или филмска остварења књижевних дела. Већина дигиталних уџбеника обилује аудио-записима са интерпретативним читањем читаначких текстова који могу помоћи ученику да увежба изражајно читање, јер вештим изговарањем, прилагођавањем интензитета, односно јачине гласа, уз правилну интонацију претвара се писани текст у уметничко изражавање и подстиче емоције ученика. „Тај звуковни елемент има посебне семантичке и афективне вриједности, па је стога веома важан у обликовању говорног исказа” (Шипка, 2009: 203).

„Говорне вежбе се могу организовати тако да могу имати форму разговора (причања), приповедања, дескрипције, препричавања, извештавања, расправљања и поистовећивања” (Смиљковић, Милинковић, 2010: 168). Применом методе разговора на часу књижевности ученици воде разговоре о делу, о ликовима, њиховим особинама и поступцима, стилским средствима, дескрипцијама, описима предмета, догађаја итд. Добру говорну вежбу представља и ученичко изношење властитих ставова о прочитаном делу и проблему који га се тиче са елементима дискусије и полемике, где ученици супротстављају своја мишљења, образлажу их и бране уз одговарајуће чињенице и аргументе. На часовим књижевности учитељ треба да негује јасно и правилно изражавање ученика, сликовито обликовање мисли и осећања о књижевном тексту, уз поштовање књижевнојезичке норме приликом интерпретације уметничких,

или научних текстова. На часовима говорних вежби ученици изграђују правилност, јасност, дикцију и концизност са циљем да се дијалектички говор приближи књижевном говору.

У млађим разредима основне школе учитељ треба да негује говор ученика, да отклања сувишне речи у реченици, да свака изречена реченица има смисао, да буду језички исправне, да усмерава ученике да избегавају сувишно понављање истих речи и започињање реченица на исти начин, како би ученици што успешније усвојили ортоепску, ортографску, морфолошку, лексичку, синтаксичку и стилистичку норму. „У млађим разредима основне школе треба тежити ка томе да ученици савладају основне елементе говорне вештине и да у своје изражавање постепено уносе и елементе уметничког исказа” (Цветановић, 2009: 123).

Читањем, или изражајним рецитовањем песама, које уједно представља и стваралачки чин, ученици ће вежбати дикцију, акценте, богатити речник синонима, антонима, поступно се одвицати од дијалектичких жаргона, усвајати говор који одговара правилима књижевнојезичке норме. Казивањем напамет научених лирских и епских текстова представља ортоепску вежбу. Усвајањем ортоепске норме, ученици се оспособљавају за лакше усвајање ортографске норме.

Драматизацијом текста учитељ усмерава ученике на правилно изговарање гласова, речи, реченица и реченичну интонацију. Како би ученици млађих разреда били мотивисани на часу, треба користити унапред припремљене маске, или лутке које могу израђивати на часу ликовне културе, тиме ће се успоставити међупредметна корелација. Драматизацијом текста подстиче се самопоуздање ученика, а луткарске представе су погодне за стидљиву децу, јер их коришћење лутака ослобађа од треме.

Лексичке, семантичке и морфолошке вежбе богате речник и помажу ученицима да схвате нове облике речи. Циљ семантичких вежби је побољшање писмености ученика. Преглед језичких вежби налазимо у *Методици* Милије Николића<sup>9</sup>, *Методици* Павла Илића<sup>10</sup>, *Методици* Вука Милатовића<sup>11</sup>, *Методици* Стане Смиљковић и Миомира Милинковића<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> Милија Николић (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*. 5. допуњено изд. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. 752-798.

<sup>10</sup> Павле Илић (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. *Методика наставе*. IV изд. Нови Сад: Змај. 560-566.

Књижевни текстови доприносе развијању културе изражавања, читањем лектуре ученици богате свој речник, учитељ их истраживачким задацима може усмерити на места у тексту обилују дескрипцијама, епитетима, у песмама проналазе примере епитета, асонанце, алитернације, персонификације итд. „Пишчев начин приповедања, описивања, стилска средства која он користи, могу ученику послужити као узор који ће стваралачки употребити у свом изражавању” (Цветановић 2010: 363). Ученици млађих разреда основне школе нису овладали терминологијом за стилску анализу, нити теоријским знањем, али је са њима могуће истраживати песнички израз у оквиру унутрашње структуре и естетске лепоте њеног садржаја. „Сасвим је јасно колико је у млађим разредима рад на читању текста са разумевањем захтеван за ученике и колико се наставна ситуација даље усложњава када се ученици подстичу и упућују да текст интерпретирају” (Мркаљ 2013: 46).

У оквиру обраде читаначких текстова могу се остварити основни програмски задаци из језичке културе у млађим разредима основне школе. Читаначки текстови могу се користити за развијање, усавршавање и неговање језичке културе ученика. Они су погодни за развијање основних облика усменог и писменог изражавања у настави, нарочито препричавања, причања и описивања. Ови облици усменог и писменог изражавања могу се развијати након анализе књижевног текста и то ослањајући се на тему дела, ликове, фабулу, описе, ситуације. Код ученика се развија говор и подстичу се на самостално језичко и литерарно стваралаштво (Цветановић, 2010: 360).

Теорија писмености је првенствено окренута начинима на којима се темељи добра писменост, ка композиционим елементима писаних састава и њиховој организованости у целину. Ученике млађих разреда је теже покренути за развијање литерарног стваралаштва, али је важно већ у том узрасту развијати њихову потребу за писањем. Често због несигурности они не знају како да започну писање, нарочито ако се сусретну само са темом и празним папиром, зато их је потребно мотивисати и пружити им помоћ како би се отклонила њихова збуњеност. Писмени састав треба да буде на тему за коју је ученик претходно припремљен вођеним разговором, говорним вежбама. Књижевни текст може послужити да ученици пишу подстакнути његовом

---

<sup>11</sup> Вук Милатовић (2013). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет. 392-404.

<sup>12</sup> Стана Смиљковић и Миомир Миљинковић (2010). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет. 399-432.

композицијом, или уметничком сликом, у уметничком тексту ученици имају узор како да приступе теми, како да описују ентеријер и екстеријер, образлажу осећања и особине ликова.

У првом и другом разреду основне школе ученицима треба пружити помоћ у виду једноставног плана писања који обично садржи увод, разраду и закључак. Учитељ објашњава ученицима како треба да се пише сваки од тих елемената, може да им постави конкретна питања, чијим ће одговорима (у виду пуне реченице) моћи да започну писање састава. Касније се захтеви повећавају у трећем и четвртном разреду, а план постаје детаљнији. Потребно им је предочити да план писања помаже и води их ка лакшем писању састава. „План писања представља чин увођења ученика ученика у композицију писмених састава” (Смиљковић, Милинковић, 2010: 397). Теме могу бити: доживљаји детета, игра, рад, породица, друштво, природа, промене у природи, доживљај уметничког текста итд.

Наставним програмом образовања и васпитања за млађе разреде основне школе предвиђено је да се на часовима језичке културе реализују основни облици усменог и писменог изражавања: препричавање, причање, описивање, а од трећег разреда и извештавање. Од првог разреда основне школе на часовима језичке културе треба организовати: ортоепске, ортографске, лексичке и стилске вежбе, диктат; од другог разреда и семантичке; од трећег разреда стилске вежбе. У Наставном програму је истакнуто методолошко повезивање овог подручја са осталим подручјима наставе српског језика и књижевности. Описани су функционални начини повезивања културе изражавања са наставом књижевности: коришћење уметничких, научнопопуларних и ученичких текстова као подстицаја за сликовито казивање; препричавање текста са променом граматичког лица; препричавање са изменом завршетка фабуле; препричавање текста у целини и по деловима – по датом плану, по заједнички и самостално сачињеном плану; казивање напамет лирских и епских текстова; сценско импровизовање драмског/ драматизованог текста (уп: Наставни програм за разред основног образовања и васпитања).

## 4. РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ ОБРАДИ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У ФУНКЦИЈИ ПОДСТИЦАЊА УЧЕНИКА НА УСМЕНО И ПИСМЕНО ИЗРАЖАВАЊЕ

### 4.1. МОДЕЛ ИНТЕРТЕКСТУАЛНОГ ПРИСТУПА РОМАНУ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Интертекстуалношћу се значење сваког новог књижевног дела може се сагледати у односу на претходно настала дела, у која је уплетена прошлост и садашњост осталих текстова и утицај аутора већ насталих дела на садашње, које препознајемо по теми, мотивима и стилским поступцима у самоме делу. Интертекстуалним приступом тексту, текст се доживљава у широком пољу других текстова, у различитим жанровима, на сасвим другачији начин, свака реченица је изазов, престаје његово једносмерно тумачење.

Интертекстуалност, примењена као херменеутичко средство откривања смисла песме, циклуса и збирке уређује начин читаоачеве перцепције, препознаје структурне (поетске знаке) којима текст дугује квалитете литерарности, поетичности, и дијалогичности, кроз исходишта додиром са другим текстовима, а тиме као метод омогућава читаоачево досезање највиших естетских и духовних домета бића савременог српског песништва (Golijanin Elez, 2010: 212).

Проналажењем нових могућности читања *Малог принца* у контексту Старога Завета, откривањем неких од загонетки дубоко скривених у овој алегорији, библијског интертекста, мудрих мисли, парафразираних библијских изрека и мотива, њиховим запамћивањем и тумачењем утиче се на културу изражавања ученика и ученици се упућују на истраживачки рад на тексту како би дошли до нових сазнања. Такође, поруке *Малог принца* могу послужити као основа за тему писмених задатака.

#### 4.1.1. РОМАН МАЛИ ПРИНЦ А.С. ЕГЗИПЕРИЈА У КОНТЕКСТУ СТАРОГА ЗАВЕТА<sup>13</sup>

*Мали принц* Антоана де Сент Егзиперија је роман у коме је приказан пут одрастања, духовног сазревања, спознаје осећања љубави и блискости. Језик и стил дела одликује једноставност, чистоћа и језгровитост, нема нејасних речи, ни сувишних објашњења. Осуђује одрасле особе због немогућности разликовања битног, унутрашњег, од онога што је површно, све сагледавајући на оптимистичан начин. Не сугеришући нам ништа, овај роман пружа оно што у њега сами унесемо, али и став аутора: „Не волим да се моја књига чита површно” (Егзипери, 2003: 22). Читајући га, свако на свој начин открива праве вредности које га воде, или су га водиле на путу одрастања, ова алегорија нас подстиче да откријемо бројне загонетке које су у делу скривене, како бисмо га могли разумети. Аутор нас више пута води у потрагу за нечим: послон, сазнањем, извором и љубављу, смештајући радњу на духовно место – пустињу, у ком се одвија процес сазревања и раста.

Код прецизног жанровског одређења *Малог принца* јавља се проблем – ниједно жанровско одређење није потпуно и не води нас до архетекста из кога је настало. У његовој микроструктури крију се: легенде, параболе, приче о животињама, фантастичне приче, загонетке, пословице, бајке. „На бремените значењске и жанровске потенцијале указује и чињеница да су *Малог принца* тумачи различито одређивали као савремену бајку, аутобиографски роман, религиозну параболу, песму о детињству, морални трактат, педагошки роман, мали ђачки катехизис” (Радуловић, 2009: 71). Догађаје у делу проповедају два наратора, што упућује на двоструку, прошлу и садашњу перспективу. „Романескна повест, загледану у будућност, сагледавамо кроз видно поље Егзиперија – писца као аутобиографску, коју допричава и мери, *строгим* аршинима, далеко моћнији и аутентичнији приповедач – Егзипери – дечак заузимајући став проповедника” (Радуловић, 2009: 72).

---

<sup>13</sup> У ово потпоглавље укључен је рад „Роман *Мали Принц* А.С. Егзиперија у контексту *Старога Завета*”, објављен у часопису *Узданица*, бр. 2, XI, стр. 83-90. (Паравиња Шкрбић, 2014: 83-90)

#### 4.1.1.1. МАЛИ ПРИНЦ У КОНТЕКСТУ СТАРОГ ЗАВЕТА

Интертекст је текст који је претходно постојао, а на њега се позива, или алудира аутор. Дело *Мали принц* Антоана де Сент Егзиперија, погодно је за проучавање библијског интертекста, јер користи библијске симболе, садржи мудре мисли у којима се изражава суштина хришћанског учења и изреке сродне библијским мудрим изрекама, а поједина поглавља су алегоричке приче са препознатљивим поукама. „Подтекст, једна од најзначајнијих појава у разнородним интертекстуалним релацијама, духовно језгро из којег израста текст, различито је дефинисан: као смисао који се наслућује испод текста, текст који подстиче стварање новог, односно, текст садржан у новом тексту” (Радуловић, 2003: 10). „Наравоученија из Егзиперијевих параболо чине мудросну поенту дела и могу се довести у везу са јеванђелском етиком” (Радуловић, 2009: 73). Библија садржи тридесет девет књига *Старог завета* и двадесет седам књига *Новог завета*. У раду ћемо сагледати *Малог принца* у контексту *Старог завета*.

Физичке карактеристике Малог принца нису описане у делу, његов изглед је дат у виду ауторове илустрације златокосог дечака одевеног у одећу преко које је навучен плашт. Овако одевен, води нас ка позадини илустрације детета са плаштом, праведног, које израста у верног пророка. Откривајући Самуилове књиге у подтексту романа *Мали принц*, уочавамо сличност илустрације дечака са плаштом и његову симболику – дете, Самуила, оставила је мајка да расте пред Господом, јер је био од њега измољен. „А Самуило служаше пред Господом, као дете у огртачу ланеном” (Самуило, 2, 18). Плашт су, такође, носили свештеници када улазе у храм и верници када се моле, а имао је заштитничку улогу.

Попут безазленог протагонисте, Мали принц своју мисију започиње у свемиру. На своме путу од планете до планете среће различите људе, који су у нечему били веома слични, сви су живели усамљеничким животом, мислили су да је њихова одговорност највећа, нису имали слуха за људе око себе, њихове потребе, ни важне ствари у животу. Њихова бесциљност и бесмисленост њиховог рада је запањила Малог принца. Он не дозвољава да га својом причом заведу и приволе том „рационалном” свету и следи Соломонове мудре поуке: „Не иди на стазу безбожника и путем

неваљалих људи не ступај. Остави га, не ходи по њему, уклони се од њега и прођи га” (Соломон, 4, 14-15). У њему се не рађа жудња за влашћу, богатством и поседовањем.

Покушавајући да открије сврху поседовања и пребројавања звезда, Мали принц испитује пословног човека, са намером да дође до знања и на тај начин следи библијске мудре мисли: „Богат човек мисли да је mudar, али разуман сиромаш испитује га” (Соломон, 28, 11). Када упоредимо сентенце из *Малог принца* које нам казују сврху поседовања нечега: „То што их ја поседујем користи и мојим вулканима и мом цвету. Али ти ниси користан звездама [...]” (Егзипери, 2003: 59) и Соломонову мудру изреку: „Ко љуби новац, неће се наситити новаца, и ко љуби богатство, неће имати користи од њега” (Соломон, 4, 10), јасно је успостављање интертекстуалне везе која даје пуноћу речима протагонисте. Хришћанско учење нас води ка духовним вредностима, материјална вредност, у овој делу исказана као „звезде”, безвредна је „јер богатство не траје довека нити круна од колена до колена” (Соломон, 27, 24). Соломонова књига истиче вредност мудрости у животу појединца и историје човечанства, која је дата пре свега као Божји синоним.

У делу је описан пут кроз седам планета– истицањем овог броја у композицији романа, затвара се један циклус, седма планета је место одмора где протагониста долази до сазнања и даје своје гномске исказе. Тиме опет долазимо до аналогije са Библијом у којој тај број има вишеструко значење. „Речник симбола нас упућује да се број седам везује за савршенство Божијег стварања у Постању и Откровењу Јовановом, те да се овај број седамдесет и седам пута јавља Староме завету односно четрдесет пута у Апокалипси, представљајући тајанствено начело његове конструкције” (Радуловић, 2003: 180). Бог је створио свет за седам дана – „И доврши Бог седмог дана дело своје, које учини” (Постање, 2,2). Седми дан се светкује, то је дан за одмор.

Даљи ток радње *Малог принца* смештен је у пустињу, која у *Библији* има посебно значење, често се помиње као духовни симбол. У њој Мојсије борави припремајући своју душу да чује анђела Божјег. Господ у пустињи кажњава грешни израелски народ, који је извео из фараоновог ропства, и враћа га духовној суштини. У Синајској пустињи је дата велика објава Закона. Приповедач о њој казује: „Човек седне на неку пешчану дину. Не види ништа. Не чује ништа. А ипак нешто зрачи у тишини” (Егзипери 2003: 93). Управо се тиме наглашава да је то место на ком се проналази суштина, нешто тајанствено, иако је то неплодан простор на ком се човек осећа усамљено. Баш ту је објављен Закон, а тишина која зрачи проналази се у његовом поштовању.



Размишљајући о улози овце у делу, питамо се да ли се Мали принц жели улогом пастира припремити у пустињи за следбенике које ће повести на своју планету, како би избавио људе које је упознао из њиховог безнађа, као што Мојсије води и избавља народ израелски. Символику воде и доброг пастира налазимо и у Псалмима. Псалам 23 гласи: „Господ је пастир мој, ништа ми неће недостајати. На зеленој паши пасе ме, води ме на тиху воду” (Псалми 23, 1–2).

Символика воде у пустињи је чест библијски мотив. Водећи народ кроз пустињу, Мојсије је проналази, чинећи онако како му је Господ заповедио. „И диже Мојсије руку своју и удари у стену штапом својим два пута, и изађе вода многа, те се напоји народ и стока њихова” (Четврта књ. Мојсијева, Бројеви, 20, 11). У Егзиперијевом делу, пронађена усред таквог ништавила, она усређује, пружа нову наду и годи срцу приповедача. Задовољство се понекада може наћи и у тако малим стварима, ако знамо шта тражимо. Везујући бунар и воду за срећни породични дом, детињство и велики хришћански празник– Божић, дело поново поприма библијски призив.

Унутар Малог принца приповедач уочава светиљку која блиста за његовом ружом чак и када спава: „Треба добро чувати светиљке и дашак ветра их може утрнути” (Егзипери, 2003: 94). Уочавамо блискост ове сентенце са библијским предсказањем пророка Исаије о доласку Месије, онога који је мио души Спаситељевој: „Трске стучене неће преломити и светиљку која тиња неће угасити, јављаће суд по истини” (Исаија, 42, 3). Исус Христ поседује највећу светлост која се помиње у *Библији*. „Егзипери не приказује изравно библијску особу Исуса Христа, но читајући текст, можемо закључити да Мали принц дјелује по узору на њега” (Slavić, Jambrišak, 2011: 506).

Сличност мудрих изрека у делу са библијским изрекама уочавамо и у наративном пејзажу књиге: „Идући право напред не може се баш далеко стићи” (Егзипери, 2003: 18). Сентенцу коју нам протагониста поручује, можемо схватити као скретање са лаког смера. У Соломоновој мудрој мисли налазимо суштину духовне пустоловине и пута којим се иде: „Чији је пут крив, он је туђ, а ко је чист, његово је дело право” (Соломон, 21, 8). У зависности од намера, жеља и мисли, Господ процењује каква је страна којом се неко упутио и колико је права, односно чиста, јер Соломонова препорука мудрости гласи: „Неки се пут чини човеку прав, а крај му је пут ка смрти” (Соломон, 14, 12). Потребно је истраживати и искушавати различите, теже

путеве, док се не дође до оног правог, на ком ће бити прихваћени сви који су добри и они који су се од својих грешака преобратили.

Мотив руже у роману се метафорично повезује са љубављу према женској особи, та љубав је исказана као преображавање кроз патњу. Мали принц изговара мудру изреку: „Требало је да судим о њему према делима, а не према речима” (Егзипери, 2003: 39), а слично поручује мудрац Соломон: „У сваком труду има добитка, а говор уснама је само сиромаштво” (Соломон, 14, 23). Соломон воли јаке изразе и смеле метафоре, иза којих се крију најдубље хришћанске мудрости. Када скинемо маску гордости оних који се иза ње крију и проценимо дела њихова, открићемо им праву вредност, или рањивост. У Егзиперијевом делу Мали принц схвата шта се крије иза ружине таштине.

Однос Малог принца и змије је погодан за проучавање библијског интертекста. Од тренутка пада у први грех, змија се у Библији спомиње као симбол греха и сотоне. Само се на неколико места ова животиња појављује у другом контексту. Начин на који она уједа Малог принца – поред глежња – подсећа нас на *Књигу постанка* и проклетство змије:

Кад си то учинила, да си проклета међу свим животињама и међу свим зверима пољским, на трбуху да се вучеш и прах да једеш целог живота. И још стављам непријатељство између тебе и жене и између потомства њенога, оно ће ти на главу стајати а ти ћеш га у пету уједати (Постање, 3, 14-15).

#### 4.1.1.2. МЕТОДИЧКА РАЗРАДА РОМАНА *МАЛИ ПРИНЦ* А. С. ЕГЗИПЕРИЈА

Ученицима четвртог разреда основне школе нису блиски садржаји *Библије*, углавном је доживљавају као бајку. Они се могу одредити да похађају верску наставу, али и тада су им углавном доступна дечја издања. Са децом тог узраста могу се успешно водити разговори у којима они просуђују о мудрим изрекама, гномским исказима, афоризмима, мотивима у делу, као би дошли до сазнања, иако је само учитељ тај који препознаје њихове библијске интертекстуалне везе. Појединци, који похађају верску наставу можда ће сами уочити и повезати поједине симболе, или мотиве из *Библије*, али мишљење и закључци свих ученика су подједнако важни на часу.

У тумачењу *Малог принца* треба обратити пажњу на проблем места радње, композицију, ликове, њихове сентенце и међусобне односе.

Истраживачким задацима, који омогућавају претходну припрему ученика за час, усмеравањем њихове пажње ка самосталном проналажењу одређених места у делу, занимљивостима о писцу, пуштањем мултимедијалне презентације са илустрацијама из књиге и подстицањем ученика да аргументују своје мишљење, утиче се на мотивацију ученика на часу. „Путем припремних задатака захватају се различити чиниоци структуре књижевног дела којима су ученици одређеног узраста дорасли” (Илић, 2006: 213).

Један од истраживачких задатака је да пронађу место дешавања радње *Малог принца*, да маркирају дескриптивне делове који детаљније описују тај простор. Истраживачким дијалогом о пустињском пространству у *Малом принцу*, ученици ће моћи да закључе да је то усамљен, тајанствен, неплодан простор у коме Мали принц трага и долази до некакве суштине. Ученици треба да утврде како такав простор утиче на човека и каква осећања изазива, да сами проналазе одговарајућа места у тексту. „Човек седне на неку пешчану дину. Не види ништа. Не чује ништа. А ипак нешто зрачи у тишини [...]” (Егзипери, 2003: 93).

Ученицима треба задати да пре датог часа прочитају цео роман, јер ће тако текст доживети на свој начин и моћи ће самостално да га тумаче и образлажу. Гласно, изражајно читање одломка из романа може да изведе учитељ, или неко од ученика, а након читања ваља сачекати неколико секунди како би се утисци

ученикаискристалисали. Овај роман нам пружа могућност да из њега извучемо већи број занимљивих одломака, један од њих може бити сусрет Малог принца и краља. Треба подстаћи ученике да вреднују понашање људи које Мали принц среће на своме путу и да дају своје образложење зашто он напушта сваку од тих планета. Наравно, учитељ ће знати које се све библијске мудре изреке и поуке крију иза речи и понашања Малог принца, а једна од њих је: „Иди од човека безумна, јер нећеш чути паметне речи” (Соломон, 14, 7).

Ваља наводити ученике да закључе шта су праве вредности у животу, како неко може бити богат, а у исто време оскудевати у средствима за живот, и обрнуто, бити сиромашан, а поседовати доста духовних добара. У чему лежи наше богатство и шта је то што испуњава наше животе, а нема материјалну вредност? Ученици ће доћи до суштине хришћанског учења, до закључка да су духовне вредности наше богатство.

Предвиђено је да ученици буду подељени у групе. Сваком члану треба дати наставни листић са питањима о једном од карактеристичних односа међу ликовима у роману. Потребно је да сви унутар групе износе своје мишљење, односно да буду подстицани на сарадњу. „Резултате укупног истраживачког рада групе може у разреду саопштити један извештач. Али исто тако је корисно ако сваки појединац из групе извештава о своме делу обављеног посла, било да то чини као кореферент или пак као учесник у расправљању” (Николић, 2009: 131). Прва група треба да разматра однос Малог принца и лисице. Ученици ће сами лако приметити да је лисица одувек била симбол лукавства, присећајући се басни, легенди и митова у којима се појављивала. Очекује се да ће схватити да „припитомљавање” означава време и љубав коју смо некеме поклонили, да их то што су нам дали заузврат чини јединственим. На свој начин ће доћи до закључка у вези са значењем једне од реченица коју изговара лисица, у којој је исказан хришћански императив: „Само срцем добро видимо” (Егзипери, 2003: 87). Друга група треба да анализира однос Малог принца и змије. Имајући испред себе питања о првом сусрету Малог принца и змије, о томе шта нам змија симболизује и каква је она животиња, ученици ће лако повезати змију са негативним симболима. Трећа група треба да проучи какав је однос Малог принца и његове руже. Ученицима треба помоћи да дођу до закључка зашто се Мали принц враћа својој ружи и наводи их да схвате каква то тињајућа светиљка гори у њему за њом чак и док спава. Светиљке налазимо у наговештајима доласка Исуса Христа, а са ученицима је битно доћи до закључка да означавају љубав, узвишеност и чистоту.

Да би се извршила синтеза на крају часа, предвиђено је да се ученицима пусти презентација на бим пројектору са илустрацијама из књиге, на основу које ће ученици започети штафетно препричавање романа. Сврха презентације је подсећање ученика на свако поглавље романа, што ће послужити као основ за наставак анализе на следећем часу.

За домаћи задатак ученици ће смислити изреке или пословице које би одговарале реченицама које сами издвоје из дела.

#### 4.1.1.2.1. ПРИПРЕМА ЗА ЧАС

**Разред: IV**

**Општи методички подаци:**

Наставни предмет: српски језик

Наставна јединица: *Мали принц*, Антоан де Сент-Егзипери

Садржај наставне јединице: Обрада текста

Тип наставног часа: обрада

Циљ наставног часа: Оспособљавање ученика за доживљавање и критичко вредновање прочитаног дела. Развијање способности за аргументовано образлагање властитих ставова. Успостављање корелације са верском наставом.

**Оперативни задаци наставног часа:**

1. Образовни: доживљавање, разумевање и критичко објашњавање књижевног текста; проширивање стечених знања о роману;
2. Функционални: развијање способности за критичко вредновање књижевног дела; проналажење, препознавање и разумевање реченица у делу које подсећају на изреке, или пословице;
3. Васпитни: развијање одговорног односа према другима; схватање људске потребе за љубављу, пријатељством и блискошћу.

Облици рада: фронтални, групни

Наставне методе: монолошка, дијалогска, демонстративна, текст метода

Наставна средства: наставни листићи са истраживачким задацима, материјали за групни рад

Наставни објекти: учионица

**Индивидуални приступ:**

- групни рад;
- индивидуализација поступка у упућивању ученика додатним инструкцијама и пружању помоћи.

**Корелација:**

- унутар предмета: повезивање наставног подручја књижевности и културе изражавања у оквиру предмета српски језик и књижевност;

- међу предметима: верска настава (интертекстуалне везе романа *Мали принц* са *Старим заветом*).

### ***Литература за наставнике:***

Golijanin Elez, S. (2010). Intertekstualnost i identitet (antički mit u poeziji Miodraga Pavlovića). *Riječ*. god. 16. sv. 3. 212-231.

Даничић, Ђ., и Караџић, В. (2010). *Свето писмо Старог и Новог завета*. Превели Ђура Даничић и Вук Караџић, са исправкама и преводима Светог Владике Николаја. Београд: Александрија.

Егзипери, А.С. (2003). *Мали принц*. Београд: Неолит.

Радуловић, О. (2009). Библијски подтекст у роману *Мали принц* А.С. Егзиперија. *Узданица. Часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке*. бр. 1. год. 6. 71–76.

### **Структура и ток наставног часа** (уводни, главни и завршни део)

#### ***Уводни део часа :***

**Емоционално – мотивациона припрема:** Потребно је прочитати посвету са почетка књиге, како би се ученици мотивисали за даљи рад на часу. Разговор са ученицима о њиховим утисцима, о чему су размишљали док им је учитељ читао.

#### **Главни део:**

**Најава наставне јединице:** Најава дела, записати наслов дела, име и презиме аутора на табли. Нагласити ученицима да у свеске пишу читко, писаним словима ћирилице.

**Подаци о аутору:** Потребно је да ученицима унапред буду подељени истраживачки задаци, како би се претходно припремили за час. Једним од истраживачких задатака усмерити ученике да пронађу најважније појединости из живота аутора. Уколико буде потребно, помоћи ученицима да издвоје најбитније податке о њему.

**Изражајно читање одломка:** Изражајно (интерпретативно) читање изводи учитељ, или неко од ученика. Након читања направити психолошку паузу у трајању од неколико секунди. Овај роман нам пружа могућност да из њега извучемо већи број занимљивих одломака, један од тих одломака може бити сусрет Малог принца и краља.

**Разговор о путовању на прву планету:** Где је Мали принц започео своју мисију? (Мали принц своју мисију започиње у свемиру, попут безазленог протагонисте.)

Ученицима поставити питања: Са киме се Мали принц сусреће на првој планети? Зашто се зачудио када је угледао краља? Опишите краља и откријте његове особине. Шта је Малога принца очарало на тој планети? Објасните зашто он ипак не прихвата понуду да остане. Покушајте да објасните шта је Мали принц закључио када је отишао од краља. Зашто? (Овим питањима подстаћи ученике на размишљање и аргументовање властитих ставова.)

**Рад у групама:** Потребно је поделити ученике у пет група. Подстаћи их да у току групног рада вреднују понашање ликова које је Мали принц среће на своме путу и да дају своје образложење зашто он напушта сваку од тих планета. Наравно, учитељ ће знати које се све библијске, мудре изреке крију иза речи и понашања Малог принца, а једна од њих је: „Иди од човека безумна, јер нећеш чути паметне речи” (Соломон, 14, 7). Поделити ученицима задатке за рад групни рад (Прилог бр. 2). Објаснити им да је веома важно да сарађују унутар групе и да се договарају око одговора на питања. Свака група одговара на постављена питања о различитим ликовима из књиге. Записују своје одговоре на листиће.

Извештај група и разговор: Један члан из групе чита питања, а други извештава, остали могу да допуњују одговоре.

**Синтеза (уопштавање):** Поставити ученицима питања: Кога Мали принц среће на своме путу од планете до планете? По чему су сви они слични? Какав су живот водили? Да ли су имали пријатеље? (Навести ученике да сами закључе да су ви они живели усамљеничким животом, мислили су да је њихова одговорност највећа, нису примећивали важне ствари око себе.) Објасните чему се све Мали принц чудио када је проводио време са тим ликовима? Шта је мислио о пословима које су они обављали? (Бесмисленост и бесциљност њиховог рада је наводила Малога принца на чуђење, био је запањен.) Наводити ученике да закључе зашто Мали принц ни на једној од тих планета не остаје. (Он не дозвољава да га својом причом уведу у тај „рационалан” свет, следи Соломонове мудре поуке: „Не иди на стазу безбожника и путем неваљалих људи не ступај. Остави га, не ходи по њему, уклони се од њега и прођи га” (Соломон, 4, 14–15). Покушајте да објасните зашто се у Малом принцу не рађа жудња за влашћу, богатством и поседовањем.

#### ***Завршни део часа:***

**Самостални и стваралачки рад ученика:** Ученици у роману треба да пронађу реченице које личе на изреке, или пословице.

**Домаћи задатак:** Довршити претходно започети задатак.



## Прилог бр. 1

### *Истраживачки задаци као претходна припрема за час*

Код куће пажљиво прочитај роман *Мали принц* Антоана де Сент-Егзиперија, а потом уради следеће задатке:

1. Антоан де Сент-Егзипери је водио занимљив живот. Пронађи шта је то његов живот чинило занимљивим.
2. Пронађи и подвучи место дешавања радње *Малог принца*.
3. Где Мали принц започиње своју мисију?
4. Покушај да закључиш какво је мишљење Мали принц имао о свим ликовима које је сусретао на своме путу.
5. Објасни зашто се у Малом принцу не рађа жеља за жудњом, богатством и поседовањем.

## Прилог бр. 2

I група

„Мали принц”, Антоан де Сент-Егзипери

1. Кога је Мали принц срео на другој планети?
2. Пронађи реченице у књизи које описују какви су уображени људи. Објасни како си ти разумео те реченице.  
Очекивани одговор: „Уображени људи чују само похвале” (Егзипери, 2003: 52).  
Библијска мудра изрека: „Нека те хвали други, а не твоја уста, туђин, а не твоје усне” (Соломон, 27, 2).
3. Покушај да објасниш шта је Мали принц помислио о уображеном човеку.
4. Шта је Мали принц закључио при одласку са те планете?

## II група

„Мали принц”, Антоан де Сент-Егзипери

1. Ко је живео на трећој планети?
2. Која су се осећања пробудила у Малом принцу када је упознао пијаницу?
3. Можеш ли да одредиш како се осећао пијаница? Објасни зашто.
4. Покушај да објасниш шта је Мали принц закључио када је напустио ту планету.

Прилог за учитеља: „Не буди међу пијаницама, ни међу изелицама” (Соломон, 23, 20).

„Вино је подсмевач и жестоко пиће бунтовник, ко се њима одаје неће бити мудар” (Соломон, 20, 1).

## III група

„Мали принц”, Антоан де Сент-Егзипери

1. Ко је становао на четвртој планети?
2. Наброј што више особина пословног човека. Покушај да сваку особину поткрепиш реченицом из дела.
3. Како си разумео његове речи: „А ја поседујем звезде, пошто никада нико пре мене није помислио на то да их поседује” (Егзипери, 2003: 57).
4. Објасни шта је Мали принц мислио рекавши: „То што их ја поседујем користи и мојим вулканима и мом цвету. Али ти ниси користан звездама [...]” (Егзипери, 2003: 59).

Прилог за учитеља: „Ко љуби новце, неће се наситити новаца, ко љуби богатство, неће имати користи од њега” (Књига проповедникова, 4, 10).

5. Покушај да објасниш зашто Мали принц испитује пословног човека.

Прилог за учитеља: „Богат човек мисли да је мудар, али разуман сиромаш испитује га” (Соломон, 28, 11).

## IV група

„Мали принц”, Антоан де Сент-Егзипери

1. Како је изгледала пета планета? Ко је живео на њој?

2. Опиши какав је био посао ставновника ове планете.
3. Објасни какво је мишљење Мали принц имао о фењерцији.
4. Како си разумео речи Малога принца: „Међутим, он ми једини не изгледа смешан. Можда зато што се бави нечим другим, а не самим собом” (Егзипери, 2003: 64)?
5. На какав начин „човек може бити истовремено и одан и лењ” (Егзипери, 2003: 63).

Прилог за учитеља: „Лењост наводи тврд сан, и немарљива душа гладоваће” (Соломон, 19, 15).

#### V група

„Мали принц”, Антоан де Сент-Егзипери

1. Ко је становао на шестој планети?
2. Одреди што више особина истраживача.
3. Шта је Мали принц покушао да сазна од њега? Пронађи реченице у којима је то исказано.  
Прилог за учитеља: „Веома је ретко да нека планина промени место. Веома је ретко да из једног океана истекне вода” (Егзипери, 2003: 68).  
„Слава је Божја скривати ствар, а слава је царска истраживати ствар” (Соломон, 25, 2).
4. Чега се Мали принц сетио при тој посети, која су се осећања у њему пробудила?

#### 4.1.1.3. МЕТОДИЧКО ОБРАЗЛОЖЕЊЕ

Ова алегоријска прича о путу љубави и пријатељства, прожета хумором и ведрином, на сликовит начин говори о људској потреби за љубављу, блискошћу и пријатељством, казује нам неке од хришћанских императива. Упућујући одраслима критику што не могу да увиде важне ствари у животу, препуна је оптимизма са надом да ће они схватити праве вредности и кренути путем љубави и одговорности. Опис понашања Малог принца налазимо и у речима мудраца Соломона: „По делима својим познаје се и дете, хоће ли бити чисто и хоће ли бити право дело његово” (Соломон, 20, 11).

Ученици четвртог разреда основне школе су мотивисани када се на часу захтева да износе своје мишљење. Подстицањем ученика за разумевање књижевног дела и откривање његових елемената, они су стимулисани на стваралаштво. Обрада романа *Мали принц* нам пружа управо те могућности у раду са ученицима.

Доказе о блискости Егзиперијеог дела са *Библијом* налазимо у самоме роману, који је богат гномама, често парафразира библијске изреке и садржи мање приповести оплемењене мудрим мислима, којима Мали принц надахњује и код којих увиђамо сличност са библијским параболама.

#### 4.2. ГРУПНИ ОБЛИК РАДА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ПО НИВОИМА СТАНДАРДА ПОСТИГНУЋА<sup>14</sup>

Модел групног облика рада у настави књижевности по нивоима стандарда постигнућа омогућава да сви ученици у групама, на часовима за обраду градива, равноправно учествују у интеракцији унутар групе, воде дискусију о прочитаном тексту, развијају способност разумевања прочитаног текста, јачају самопоуздање, социјализују се, а тиме се остварују захтеви савремене, активне наставе.

Пре почетка реализације оваквих часова, наставник треба да одреди циљеве и задатке за реализацију наставне јединице, а на основу њих конкретизује које образовне стандарде треба да развија на датом часу.

Задатак савременог наставника је да припреми своје ученике да успешно савладају све садашње и будуће изазове. Како би они остварили све циљеве са својим ученицима, потребно је да прате промене настале у образовном систему, примењују различите дидактичко-методичке система, базовне стандарде и иновативне моделе рада у настави.

Наставници који желе да да прилагоде наставу индивидуалним карактеристикама сваког ученика, наилазе на бројне препреке, дуго се припремају за такве часове и на часу књижевности им је тешко да преконтролишу и анализирају све ученичке одговоре.

Под појмом индивидуализоване наставе подразумевамо такву организацију наставног рада која се темељи на индивидуалним разликама међу појединцима. Полази се од општих и специјалних способности ученика, њихових склоности, различитих потреба и интересовања, различитих индивидуалних искустава, нивоа претходних знања и обавештености, темпа индивидуалног напредовања, особености њиховог памћења, начина њиховог реаговања, облика и стилова учења (Вилотијевић и др., 2008: 5).

---

<sup>14</sup> У ово потпоглавље укључен је рад „Групни облик рада у настави књижевности по нивоима стандарда постигнућа”, који је објављен у часопису *Школски час*, бр. 1, XXXIII, 82-89. (Паравиња Шкрбић, 2017: 82-89)

#### 4.2.1. ПРИМЕНА ГРУПНОГ ОБЛИКА РАДА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ПО НИВОИМА СТАНДАРДА ПОСТИГНУЋА

Применом групног облика рада у настави књижевности остварују се захтеви савремене, активне наставе, ученици сами, на основу упутстава датих од стране наставника, откривају естетске и етичке вредности дела, а самосталним откривањем непознатих речи у делу, штафетним препричавањем дела на часу и писањем састава на тему подстакнуту књижевним текстом, утиче се на богаћење ученичког речника, унапређивање културе изражавања и повећање мотивације на часу. Један од начина да се настава књижевности учини индивидуализованом је применом модела групног облика рада по нивоима стандарда постигнућа.

Приликом употребе оваквог модела рада на тексту извршава се унутрашња диференцијација, а она „подразумева структурисање садржаја, захтева и задатака који се заснивају на поштовању различитих способности, претходних знања и других својстава ученика интегрисаних у заједничке групе и структуре” (Вилотијевић и др., 2008: 11). Тиме се остварују циљеви и задаци индивидуализоване наставе.

Модел групног облика рада у настави књижевности по нивоима стандарда постигнућа, са групама у које су сврстани ученици приближно истих потенцијала примењивати искључиво у случајевима када су то групе за обраду градива. Хетерогени начин састављања групе не погодује часовима на којима су ученичке активности утврђивање и систематизација садржаја, демонстрација, прикупљање и припрема грађе.

Потребно је да наставник претходно познаје структуру одељења, како би извршио адекватну поделу ученика по групама. Тиме ће омогућити да они активно учествују у интеракцији унутар своје групе, а могу да допуњују одговоре ученика на другом нивоу постигнућа, приликом извештавања група.

Ученици се распоређују у групе на основу нивоа описаних у стандардима постигнућа. Образовни стандарди дати су као описи знања и вештина из наставног предмета које ученик треба да поседује на крају одређеног циклуса образовања и васпитања. Како би се остварили ти стандарди, потребно је да наставници јасно одреде ка којим постигнућима се тежи на сваком конкретном часу.

Образовни стандарди прописују знања и умећа која ученици треба да стекну на крају одређеног периода образовања и васпитања. Када наставник на сваком часу тачно

зна које образовне стандарде намерава да развија код својих ученика конкретном наставном јединицом, он креира такву наставу и климу којом се то постиже, тачно зна на која ученичка постигнућа се усмерава у своме раду.

#### 4.2.2. МОДЕЛ ГРУПНОГ ОБЛИКА РАДА ПО НИВОИМА СТАНДАРДА ПОСТИГНУЋА

Обрада књижевног текста – на примеру приповетке *Стефаново дрво* С. В. Јанковић

Етапе часа:

- емоционално-мотивациона припрема,
- најава наставне јединице,
- локализовање приповетке,
- подаци о аутору дела,
- изражајно (интерпретативно) читања одломка,
- разговор о непосредном доживљају и тумачење непознатих речи,
- формирање група по нивоима,
- рад ученика у групама,
- извештавање представника група, постављање питања, или допуњавање одговора од стране чланова других група,
- синтеза, или уопштавање.

Приказаћемо део часа обраде приповетке *Стефаново дрво* С. В. Јанковић из збирке приповедака *Књига за Марка* са ученицима четвртог разреда основне школе. Како би се испунили захтеви активне и савремене наставе, ученици у току групног рада сами, на основу питања и задатака задатих од стране наставника, тумаче ток радње, главне ликове и основне мотиве у књижевном делу, откривају уметничке вредности приповетке. Потребно је да запазе чиниоце који у одређеној ситуацији утичу на поступке главног јунака како би развијали способност откривања спољашњих и друштвених околности, драматичних ситуација и њихових узрока, решења и последица. Да би ученици дошли претходно припремљени за час, поделити им истраживачке задатке којима се усмеравају да самостално откривају податке о писцу, проналазе и тумаче непознате речи и изразе, особине ликова, време и место вршења радње. „Они стављају ученике у положај самосталних истраживача и подстичу их да уз

читање обаве прикладне аналитичко-синтетичке радње које их оспособљавају за стручно и поуздано учешће у интерпретацији књижевног дела” (Николић 2009: 273).

Извршити индивидуализацију садржаја задацима на три нивоа сложености, по нивоима стандарда постигнућа који треба да послуже као основа за диференцијацију ученика према сазнајним и психолошким одликама.

Због уштеде времена, пре почетка часа ученике поставити да седе једни поред других на одговарајући начин, њиховим уједначавањем у складу са нивоима стандарда постигнућа. У литератури се као најоптималнији број ученика наводи 3-5, с обзиром на просечну бројност ученика у одељењима, приказани су задаци за формираних пет група по одељењу. Ученицима дати могућност да сами одређују своје представнике, подржавају једни друге у решавању задатака, самостално закључују и просуђују прочитано дело. Представник треба да руководи радом групе, дели задатке сваком члану и презентује решења задатака. Учитељ је ту да подстиче и бодри ученике на сарадњу у раду и даје додатна објашњења коме буду потребна, усмерава ученике да негују културу слушања саговорника и уважавају мишљење других ученика у групи. Текст песме (отворена Читанка и лектира) све време треба да буде пред ученицима.

Поделити им листиће за рад по групама са следећим задацима.

### **Почетни ниво**

Приликом обраде књижевног текста са ученицима нижих разреда основне школе, овакви задаци се ослањају на базична знања која сваки ученик треба да поседује.

Прва група

1. *Ко су ликови у овом делу?*
2. *Ко је главни лик?*
3. *Одредите време и место дешавања радње.*

### **Средњи ниво**

Највећи број ученика је сврстан да решава задатке на средњем нивоу, њега чине „знања којима је овладало 50% ученика (+/-20%), односно, то су знања којима су овладали сви просечно успешни ученици” (Марчетић 2010: 9).

Друга група

1. *Шта је мучило Стефана?*



2. *Каква су се осећања пробудила у Стефану када је почео да вежба мачевање?*

3. *Које особине је испољио Стефан када је тек почео да вежба мачевање? На основу чега то закључујете?*

#### Трећа група

1. *Због чега је мајка Стефана одвела у шуму?*

2. *Како се Стефан осећао када је тек ушао у шуму? Објасните због чега се тако осећао.*

3. *Које дрво је посебно привукло Стефанову пажњу? Зашто?*

#### Четврта група

1. *Како се Стефан понашао када је прислонио главу на дрво?*

2. *Која су се осећања у њему тада појавила?*

3. *Како се Стефан осећао након разговора са шумским духом?*

#### Напредни ниво

За решавање задатака на напредном нивоу постигнућа, смештено је око 20% ученика. Решавали су задатке који захтевају ангажовање виших мисаоних и сазнајних способности. У ту групу су сврстани најуспешнији ученици, вредновали су и процењивали дело, давали су своје мишљење и запажање о прочитаном.

#### Пета група

1. *Шта је шумски дух тражио од Стефана да му обећа? Објасните нам зашто је, по вашем мишљењу, баш то од њега тражио.*

2. *Шта је све Стефан постигао након што се ослободио прстена који га је стезао?*

3. *Упоредите Стефанове особине на почетку и на крају приповетке. Шта запажате да се променило?*

Претходно приказани задаци настали су на основу следећих стандарда:

Основни ниво:

1.CJ.1.5.3. одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту

1.CJ.1.5.4. одређује време и место дешавања радње у књижевноуметничком тексту

1.CJ.1.2.5. одређује основну тему текста

1.CJ.1.2.2. одговара на једноставна питања у вези са текстом, проналазећи информације експлицитно исказане у једној реченици, пасусу, или у једноставној табели (ко, шта, где, када, колико и сл.)

Средњи ниво:

1.CJ.2.5.4. одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова; и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту

1. CJ.2.5.5. уочава везе међу догађајима (нпр. Одређује редослед догађаја у књижевноуметничком тексту)

1.CJ.2.2.7. изводи једноставне закључке на основу текста (предвиђа даљи ток радње, објашњава расплет, уочава међусобну повезаност догађаја, на основу поступака / актера закључује о њиховим особинама, осећањима, намерама и сл.)

Напредни ниво:

1.CJ.3.5.1. тумачи особине, понашање и поступке ликова позивајући се на текст

1.CJ.3.5.2. уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту

(Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса оавезног образовања 2011: 3-4, 5, 7, 9).

Приликом креирања задатака извршена је унутарпредметна корелација, функционално су повезана наставна подручја књижевности и културе изражавања. Приказани стандарди односе се на области: вештина читања и разумевања прочитаног и књижевност.

Након завршетка рада по групама, учитељ даје ученицима инструкцију о пажљивом слушању излагања других, приликом извештавања представника група. У случају погрешних и непотпуних решења, ученици других група могу одговорати на постављена питања и допуњавати решења како би се обезбедило активно слушање.

Синтезу извршити кроз кратак разговор о круцијалним вредностима дела. Записати тему, ко је главни лик, особине лика, место и време дешавања радње. Ученицима као истраживачки задатак претходнога дана дати да одреде поруку дела. Прочитати шта су ученици открили.

#### 4.2.2.1. МЕТОДИЧКА АПЛИКАЦИЈА – ПРИПРЕМА ЗА ЧАС

Разред: IV

**Општи методички подаци:**

Наставни предмет: српски језик

Наставна тема: Књига твоја и моја

Наставна јединица: *Стефаново дрво*, С. В. Јанковић

Садржај наставне јединице: анализа и тумачење приповетке *Стефаново дрво* из збирке приповедака *Књига за Марка*

Тип наставног часа: Обрада

Циљ наставног часа: Открити уметничке вредности приповетке *Стефаново дрво* на основу тумачења тока радње, поступака главних ликова и основних мотива у књижевном делу. Запажање околности које у одређеним ситуацијама утичу на осећања и поступке главног лика.

**Оперативни задаци наставног часа**

- Образовни: Доживљавање и разумевање приповетке *Стефаново дрво*. Уочавање и тумачење тока радње, уочавање повезаности историјских личности са ликовима у књижевном делу. Упознати ученике са животом и делом Светлане Велмар-Јанковић.
- Функционални: Оспособљавање ученика за активну интеракцију унутар групе и поткрепљивање сопствених ставова чињеницама из текста; повезивање знања о Д. С. Лазаревићу са приповетком.
- Васпитни: Јачање самопоуздања ученика. Развијање уважавања мишљења и неговање сарадње међу ученицима при групном раду.

Облици рада: фронтални, групни, индивидуални

Наставне методе: монолошка, дијалогска, текст метода

Наставна средства: Мултимедијална презентација, наставни листићи са истраживачким задацима, лектира, Читанка, наставни листићи за групни рад, одломак из емисије *Вечни сјај детињства*

Наставни објекти: учионица

Индивидуални приступ:

- групни облик рада
- индивидуализација садржаја (задачи на три нивоа сложености)

Корелација:

- унутар предмета: повезивање наставних подручја књижевности и културе изражавања у оквиру предмета српски језик и књижевност.
- међу предметима: познавање друштва – знање о С. Лазаревићу.

Учење учења присутно на часу:

- Кроз истраживачке задатке ученици се усмеравају да самостално откривају податке о писцу, проналазе и тумаче непознате речи и изразе; кроз уочавање ликова, особина, времена и места вршења радње ученици се постепено осамостаљују да доносе закључке и вреднују прочитану приповетку уочавањем основних порука текста; подражавајући и уважавајући једни друге у решавању задатака по групама, ученици дискутују о наоптималнијем начину решавања задатака.

Стандарди:

Основни ниво:

1.CJ.1.5.3., 1.CJ.1.5.4. , 1.CJ.1.2.5., 1.CJ.1.2.2.

Средњи ниво:

1.CJ.2.5.4., 1.CJ.2.5.5., 1.CJ.2.2.7.

Напредни ниво:

1.CJ.3.5.1., 1.CJ.3.5.2.

**Литература за наставнике:**

Велмар-Јанковић, С. (2006). *Књига за Марка*. Београд: Стубови културе.

Вилотијевић, М. И др. (2008). *Индивидуализована настава српског језика и књижевности I – IV*. Врање: Учитељски факултет.

Николић, М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*. 5. допуњено изд. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђук, М. И Петровић-Периц, В. (2012). *Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Нова школа.

**Структура и ток наставног часа** (уводни, главни и завршни део)

**Уводни део часа:**

**Емоционално – мотивациона припрема:**

Водити кратак разговор са ученицима о С. Лазаревићу како би се ученици мотивисали за даљи ток часа. Надовезати се на један од истраживачких задатака који је ученицима био задат на претходном часу. (Прилог бр. 1) У току разговора ученицима на слајду открити његову фреску. Истраживачким дијалогом, ослањајући се на предзнања ученика, навести их да издвоје најзначајније појединости из живота С. Лазаревића.

*Слика 4. Екрански приказ презентације*

## ДЕСПОТ СТЕФАН ЛАЗАРЕВИЋ



**Главни део:**

**Најава наставне јединице:**

**Најава дела:** Ученицима саопштити да ће на часу обрађивати приповетку *Стефаново дрво*; записати назив дела, име и презиме аутора на табли. Уз то пустити пратећи слајд. Ученицима нагласити да пишу читко, писаним словима.

Слика 5. Екрански приказ презентације

# СТЕФАНОВО ДРВО

СВЕТЛАНА ВЕЛМАР-ЈАНКОВИЋ



***Локализовање приповетке:***

Приповетка *Стефаново дрво* се налази у збирци приповедака о детињству познатих и славних људи из наше прошлости, којима чудесна бића помажу на њиховом путу одрастања – *Књига за Марка*. Приказати на слајду насловну страну књиге (Слика 6). Проверити да ли су ученици прочитали приповетку, као што им је било задато истраживачким задацима и да ли знају о детињству ког владара нам она казује.

Слика 6. Екрански приказ презентације, насловна страница књиге



**Подаци о аутору дела:**

На претходном часу ученицима је задато да пронађу податке о Светлани Велмар-Јанковић. Занимљивости из живота аутора износе ученици, а учитељ их усмерава на најбитније, подаци су издвојени на слајду. Истраживачким дијалогом ученици ће моћи да издвоје најбитније делове из биографије аутора:

- Да ли знају нешто о Светлани Велмар-Јанковић и шта је то што им је познато.
- Где је рођена? Која дела је она написала? По коме је *Књига за Марка* добила име?

Као потврда део биографије аутора, а његова слика се појављују на бим платну.

Учитељ може мотивисати ученике и одговарајућим одломком из емисије *Вечни сјај детињства* у којој Светлана Велмар-Јанковић говори о својим почецима.

**Изражајно (интерпретативно) читање одломка:**

Ученици су у истраживачким задацима имали задатак да прочитају дату приповетку како би дело доживели на свој начин и дошли припремљени на час.

Гласно, изражајно читање одломка изводи учитељ. Након читања направити паузу од неколико секунди.

**Разговор о непосредном доживљају:**

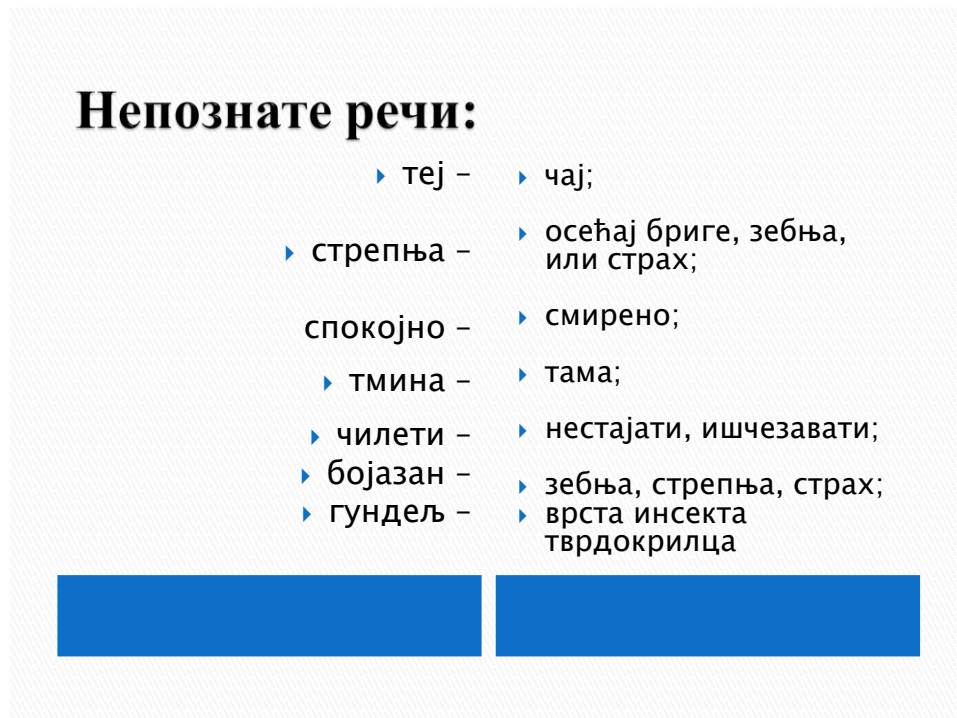
Да ли вам се допао овај одломак? Зашто? Шта сте замишљали док сам читала?  
(упознавање са доживљајима ученика и подстицање ученика да искажу своје мишљење)

**Тумачење непознатих речи:**

Питати ученике да ли су пронашли непознате речи, ако јесу, тумачити их. Проверити да ли су ученици решили истраживачки задатак и успели сами да открију значење непознатих речи, ако нису уз помоћ учитеља долазе до њиховог решења.

Решења открити на слајду.

Слика 7. Екрански приказ презентације



**Формирање група:**

Због уштеде времена, пре почетка часа поставити ученике да седе једни поред других у складу са задацима по нивоима и формирати групе. Ученици из групе сами одређују



свог представника. Представник ће руководити радом групе и презентовати решења задатака. Учитељ ће постицати ученике на сарадњу у раду и даће додатна објашњења коме буду потребна. Текст песме (отворена Читанка и лектира) је све време пред ученицима.

Поделити листиће за рад по групама. (Прилог бр. 2)

### ***Извештавање представника група:***

Након завршетка рада по групама, учитељ даје ученицима инструкцију о пажљивом слушању излагања других. У случају погрешних и непотпуних решења, ученици других група могу одговарати на постављена питања и допуњавати решења.

### ***Синтеза:***

Кратак разговор о основним вредностима дела. Затражити од ученика да одреде тему дела. Тема: Стефанов пут одрастања и суочавања са стрепњом. Записати тему, ко је главни лик и особине лика, место и време дешавања радње.

Након тога свако од ученика треба да запише у своју свеску поруку дела. Читамо шта су ученици записали. Записујемо поруке на табли, а ученици у свескама.

### ***Завршни део часа:***

***Штафетно препричавање одломка***, или целе приповетке, у зависности од тога колико је времена остало краја часа. Илустрације из књиге ће пратити препричавање.

*Слике 8. и 9. Екрански прикази презентације, илустрације из књиге*



### *Домаћи задатак:*

Писање састава на тему: Победио/победила сам своју стрепњу. Обновити правописне и стилске карактеристике језика. Појављује се слајд из презентације о правилима лепог писања. Ученицима прочитати правила, дати додатна објашњења, ако буде потребно. Ако буде времена, ученици ће започети да пишу састав.

*Слика 10. Екрански приказ презентације*

## **ПРАВИЛА ЛЕПОГ ПИСАЊА**

- ▶ Сваки састав има почетак, средину и крај.
- ▶ Обрати пажњу на писање малог и великог почетног слова, присети се правила.
- ▶ Обрати пажњу на интерпункцијске знаке.
- ▶ Реченице немој почињати на исти начин (сети се речи са истим значењем).
- ▶ Присети се правила писања речце ЛИ и речце НЕ.
- ▶ Описуј кратко и јасно, присети се свих особина особе коју описујемо.
- ▶ Потруди се да пишеш читко и уредно.



### **Прилог:**

#### **Прилог бр. 1**

#### *Истраживачки задаци као претходна припрема за час*

Да би на час дошао (дошла) припремљен (припремљена), веома је важно да урадиш наредне задатке. Твоје мишљење и твоји одговори биће нам од велике важности на часу.

#### **Задаци које треба да урадиш за час у четвртак:**

1. Код куће пажљиво прочитај приповетку „Стефаново дрво” Светлане Велмар-Јанковић, барем два пута. Понеси свој примерак лектире на час.

2. Светлана Велмар-Јанковић је водила занимљив живот. Пронађи и запиши шта је то њен живот чинило занимљивим.
3. Пронађи и запиши непознате речи. Покушај да објасниш њихово значење (користећи енциклопедије, речнике...), а ако не успеш сам то да урадиш, објаснићемо заједно на часу.
4. Деспот Стефан Лазаревић је један од наших славних предака. Покушај да сазнаш нешто више о њему.
5. Одредите место и време у којем се приповетка одвија?
6. Како се завршава приповетка?

## Прилог бр. 2

### ПОЧЕТНИ НИВО

#### ПРВА ГРУПА

1. Ко су ликови у овом делу?
2. Ко је главни лик?
3. Одредите време и место дешавања радње.

### СРЕДЊИ НИВО

#### ДРУГА ГРУПА

1. Шта је мучило Стефана?
2. Каква су се осећања пробудила у Стефану када је почео да вежба мачевање?
3. Које особине је испољио Стефан када је тек почео да вежба мачевање? На основу чега то заслужујете?

#### ТРЕЋА ГРУПА

1. Због чега је мајка Стефана одвела у шуму?
2. Како се Стефан осећао када је тек ушао у шуму? Објасните због чега се тако осећао.
3. Које дрво је посебно привукло Стефанову пажњу? Зашто?

#### ЧЕТВРТА ГРУПА

1. Како се Стефан понашао када је прислонио главу на дрво?
2. Која су се осећања у њему тада појавила?
3. Како се Стефан осећао након разговора са шумским духом?

#### НАПРЕДНИ НИВО

#### ПЕТА ГРУПА

1. Шта је шумски дух тражио од Стефана да му обећа? Објасните нам зашто је, по вашем мишљењу, баш то од њега тражио.
2. Шта је све Стефан постигао након што се ослободио прстена који га је стезао?
3. Упоредите Стефанове особине на почетку и на крају приповетке. Шта запажете да се променило?

#### Прилог бр. 3

#### ОДГОВОРИ УЧЕНИКА (примери одговора преузети из одељења IV3)

#### ПОЧЕТНИ НИВО

#### ПРВА ГРУПА

- Ко су ликови у овом делу? Стефан, кнегиња Милица, човечуљак, Трчко, кнез Лазар и учитељ.
- Ко је главни лик? Главни лик је Стефан.
- Одредите време и место дешавања радње. Место дешавања радње је Крушевац, а време - средњи век.

#### СРЕДЊИ НИВО

#### ДРУГА ГРУПА

- Шта је мучило Стефана? Стефана је мучило то што је слаб, невест, неспретан, „имао је прстен око срца”.

- Каква су се осећања пробудила у Стефану када је почео да вежба мачевање? Када је Стефан почео да вежба мачевање у себи је осетио стрепњу.
- Које особине је испољио Стефан када је тек почео да вежба мачевање? На основу чега то заслужујете? Стефанове особине су биле: неспретност, слабост. Зато што није имао снаге да дигне мач и није могао да рукује са њим.

### ТРЕЋА ГРУПА

- Због чега је мајка Стефана одвела у шуму? Мајка је Стефана одвела у шуму да би се поверио дрвету да би му нестао прстен са срца.
- Како се Стефан осећао када је тек ушао у шуму? Објасните због чега се тако осећао. Био је пун стрепње, јер није знао шта ће му се догодити.
- Које дрво је посебно привукло Стефанову пажњу? Зашто? Стефана је привлачило најстарије и највеће дрво, зато што је пружало гране ка њему.

### ЧЕТВРТА ГРУПА

- Како се Стефан понашао када је прислонио главу на дрво? Стефан је прво ћутао, онда је причао и плакао, а није ни приметио.
- Колико пута је исту причу поновио шумском духу? Зашто? Стефан је три пута поновио исту причу шумском патуљку, зато што је остарио и због тога му је ослабило памћење.
- Како се Стефан осећао након разговора са шумским духом? Стефан је осећао олакшање и није га више стезао прстен око срца.

### НАПРЕДНИ НИВО

#### ПЕТА ГРУПА

- Шта је шумски дух тражио од Стефана да му обећа? Објасните нам зашто је, по вашем мишљењу, баш то од њега тражио. Шумски дух је тражио од Стефана да му обећа да се никада неће подсмевати слабијима и невештијима од себе, зато што је и он пре био невешт, па зна колико је тешко ономе ко нешто жели, а не може да постигне.

- Шта је све Стефан постигао након што се ослободио прстена који га је стезао? Када се ослободио прстена, Стефан је постао најбољи у свим вештинама: мачевању, стрељаштву и јахању.
- Упоредите Стефанове особине на почетку и на крају приповетке. Шта запажете да се променило? Стефан је био невешт и слаб, а сада је постао вешт и спретан.

#### 4.2.2.2 МЕТОДИЧКО ОБРАЗЛОЖЕЊЕ

Часови са применом модела групног облика рада по нивоима стандарда постигнућа одржани су у ОШ „Бранко Радичевић” у Батајници. Ученици који су се по први пут сусрели са оваквим формирањем група имали су предрасуде мислећи да ће једна од група бити најбоља. На часу су и ученици који су на основном нивоу, имали прилику да се истакну, а ученицима из напредне групе није опала пажња на часу, јер су добили задатке у којима је требало да се мисаоно ангажују. Ученици, који до сада нису имали ту могућност, извештавали су о резултатима својих група, били су вође. Док су вође делиле задатке осталим члановима групе, сваки ученик је имао једнако уважавање од осталих чланова, никоме није додељен најлакши задатак јер га сматрају најслабијим у групи.

На крају часа, сви ученици су били задовољни и постигли су успех, јер су у току часа равноправно водили дијалоге у оквиру групе о најоптималнијем начину решавања задатака. Тиме се утицало на развој њиховог самопоуздања, социјализације и мотивације за даљи рад.

Уједначавањем чланова групе по нивоима постигнућа, прилагођавањем задатака конкретној групи, утиче се на развој самопоуздања ученика. Сваки члан групе је у стању да учествује у решавању свих задатака који су његовој групи дати, јер су прилагођени његовим могућностима и способностима. Недостаци оваквог модела рада у настави су: не омогућава ученицима да током часа напредују са једнога нивоа на други ниво након што успешно реше задатке, већ само могу да допуњују одговоре током извештавања других група; унутар група није обезбеђена дискусија међу ученицима на различитим нивоима; може се десити да учитељ не процени адекватно поједине ученике и тиме им додели прелакне, или претешке задатке за рад у групи.

Наведени образовни стандарди које ученик треба да поседује на крају овога циклуса образовања и васпитања су одређени након што је наставник одредио циљеве

и задатке за наставну јединицу реализовану на овом часу, тиме се утиче на постепено развијање жељених знања и вештина.

#### 4.3. ПРИМЕНА ТЕОРИЈЕ РАЗВИЈАЈУЋЕ НАСТАВЕ У ОБРАДИ РОМАНА ЗА ДЕЦУ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Током наставе, потребно је поставити ученика у позицију субјекта који активно стиче знања, како би ученичка знања постала трајнија. Тумачећи роман, разумевајући његове основне појмове и њихову примену ученици се подстичу на стваралаштво и развијање критичких ставова. Задатак наставника у нижим разредима основне школе је да пружи ученицима основна знања, полазишта, путеве доласка до тих знања и да проналазе нове методе њихове примене, како би омогућио ученику да се даље развија и смообразује и након престанка обавезног образовања.

Применом теорије развијајуће наставе ученици се подстичу на усвајање теоријских знања, а руковођеним откривањем под руководством наставника ученик може постепено овладавати теоријским знањима и умним радњама решавањем наставних задатака заједно са другим ученицима. Теоријом развијајуће наставе код ученика се уграђује принцип открића научних појмова који су основна полазишта. Када су код ученика утемељени научни закључци, када су му приказани стваралачки путеви доласка до тих закључака и њихова примена у конкретним ситуацијама, утиче се на развој ученика. Важно је реализовати наставу којом се при тумачењу књижевног дела утиче на развој критичких ставова и ствараштва, а да ученици поседују теоријска знања.

##### 4.3.1. ТЕОРИЈА РАЗВИЈАЈУЋЕ НАСТАВЕ

Теоријске основе на којима се развија систем развијајуће наставе поставио је Л. С. Вигоски. Виготски је нагласио водећу улогу обуке, наставе у интелектуалном развоју ученика која се остварује тако што настава иде испред психичког развоја детета и ослања се на психичке функције које нису још развијене.

Према Виготском постоје два нивоа умнога развоја детета: ниво актуелног развоја и зона наредног развоја. Оно што је дете способно да уради самостално представља његову зону актуелног развоја. Зону наредног развоја карактерише реализација задатака кроз интеракцију са одраслим. Оне задатке које дете није у могућности самостално да реши, реализује уз помоћ наставника, подражавајући га. „У оквиру концепције Л. С. Виготског о друштвено–историјским исходиштима психичких



функција човека изражена је мисао о водећој улози наставе у онтогенези човека” (Ђукић, 1995: 66).

Успешна настава је, по Виготском, она настава која креира такве зоне које постепено прерастају у зоне актуелног развоја. Оно што дете тренутно чини у зони наредног развоја (у сарадњи), на наредном ступњу прелази у зону актуелног развоја (када ће моћи самостално то да изврши). У млађем школском узрасту је потребно оријентисати се на мишљење ученика, јер интензиван развој те психичке функције тек почиње у овом периоду. Помаке у развоју је Виготски везивао за садржаје наставе, уз нагласак на научност датих садржаја.

„Даљу разраду теоријских поставки школе Л.С. Виготског извршили су у својим радовима В.В. Давидов, А.Н. Леонтјев, П.Ј. Галперин, Д.Б. Ељконин, Л.В. Занков и др.” (Степановна Сиденко, 2006: 117). Ослањајући се у своме експерименталном раду на теоријске поставке Виготског, разрађивањем његових идеја, Ељкоњин и Давидов су изградили теорију развијајуће наставе. Њихова истраживања су претежно била оријентисана на нижи основношколски узраст. Сматрали су да је потребно организовати такву наставу која утиче на развој мишљења ученика. „Г.В. Репкина и Е.В. Заика суштину развијајуће наставе виде у *стварању услова у којима ће ученик **постати субјект наставног процеса***” (Степановна Сиденко, 2006: 114). Представници развијајуће наставе се залажу да је потребно извршити суштинске измене садржаја и метода наставе, створити њихово јединство како би се омогућило остварење основног постављеног задатка, а то је развој основа теоријског мишљења још од почетка школовања. „Образовање није усмерено на добијање репродуктивних знања већ подстицање критичко-рефлексивне самоактивности ученика у развијању личносних потенцијала (квалитет ума, мишљења, моралне особине, емоције, здравље, интересовања, култура, односи, стил живота, научити како учити и научити како мислити и сл)” (Вилотијевић М., и Вилотијевић Н., 2016: 120). Потребно је стварати услове који би утицали на развој вишег нивоа мишљења, односно научно теоријског мишљења и организованих, систематизованих и сруктурираних знања. То се постиже наставом у којој садржај појмова има научни, теоријски карактер. „Развијајућа настава се темељи на системности, хеуристичности, конструктивности, самоевалуацији и евалуацији, информатизацији, критичко еманципаторским и рефлексивним чиниоцима као и на схватањима самовредности и уникатности сваке личности, његове неограничене могућности саморазвоја уз поштовање унутрашње слободе стваралачког саморазвоја” (Вилотијевић М., и

Вилотијевић Н., 2016: 120). Систематски образовни процес треба да креира услове за стварање система појмова, система научних знања. Та знања се усвајају учвршћивањем научно сазнајних радњи помоћу којих ученик стиче способност да уопштене начине активности примени при решавању, разумевању и усвајању практичних задатака. Индивидуализована настава се традиционално прилагођавала узрасним и индивидуалним могућностима ученика, док развијајућа настава развија ученике.

По Давидову (1995) потребно је ученике млађих разреда ставити у позицију субјекта наставног процеса на такав начин да ученици прво наставну делатност обављају заједно са другом децом. Подражавајући једни друге у решавању задатака, ученици воде дијалоге о наоптималнијем начину решавања задатака. Дете ће се постепено осамостаљивати у вршењу дате делатности. Потпуна наставна делатност се остварује системским решавањем наставних задатака, „чија је основна одлика да при њиховом решавању (ученик) тражи и налази општи начин (или принцип) прилажења многим посебним задацима одређене класе које касније решава одмах правилно” (Будић, 2011: 11). Тиме се остварује суштина програма развијајуће наставе, мишљење ученика окреће од општег ка појединачном. Како би се у млађим разредима основне школе потпуно формирале наставне активности „ученици треба систематично да решавају наставне задатке при чему је најважније да они траже и нађу општи приступ ка многим појединачним задацима што ће им помоћи да те задатке лако и брзо решавају” (Вилотијевић М., и Вилотијевић, Н. 2016: 120).

#### 4.3.2. ПРИМЕНА ТЕОРИЈЕ РАЗВИЈАЈУЋЕ НАСТАВЕ И СИСТЕМА УЧЕЊА ПУТЕМ ОТКРИВАЊА НА ПРИМЕРУ РОМАНА ЗА ДЕЦУ У IV РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Као пример учења откривањем, уз поштовање суштине програма развијајуће наставе, представимо вођено откривање елемената романа са ученицима IV разреда основне школе, којима је потребно наставничково усмеравање у раду док не стекну самосталност у раду. Како би се релизовао такав час, потребно је да ученици у одељењу имају основна знања о роману као књижевној врсти и елементима романа. У том узрасту ученици имају предзнања о појмовима: приповедање; дијалог, монолог, опис у епском делу; односи међу ликовима; фабула – хронолошки редослед догађаја, елементи фабуле (увод, заплет, расплет) и сазнају појам: свезнајући приповедач. Та стечена, општа знања често не умеју да примене на кокретном примеру. Зато је

потребно да их наставник води и усмерава како би открили нове везе између већ научног, општег знања и примене тог стеченог знања на новим, конкретним примерима у делу. Ако пред ученике ставимо низ проблема који су utkани у конкретно дело, применимо постављање проблемских питања, утицаћемо на развој ученика. У роману *Бела Грива* описује се низ међусобно повезаних појединости у којима учествују исти ликови, са посебно истакнутим пријатељством између дечака и дивљег коња. Након читања овога романа, задатак учитеља је да на датом часу води ученике да, поред осталог, размишљају и закључују о особинама ликова, њиховим поступцима, осећањима и међусобним односима. Главни мотиви који се обрађују на овоме часу су мотив физичке и емотивне привржености и удаљености.

У инструкционо-мотивационој фази ученицима је потребно поделити истраживачке задатке и подстаћи их на њихово решавање. Приликом постављања таквих задатака поћи од предзнања ученика. Истраживачким задацима се њихова пажња усмерава на проналажење одређених делова романа: опис физичког изгледа, уочавање међусобних односа и поступака осталих ликова у роману. Један од истраживачки задатак приликом обраде романа *Бела Грива* је да ученици пронађу делове у овоме роману који подсећају на бајку. Тражити од њих да наведу места која су пронашли у тексту и да образложе зашто су издвојили те делове текста. Реализацијом таквих задатака постиже се да ученици дођу претходно припремљени на час. „Као резултат истраживачких делатности формира се искуство стваралачког усвајања знања и што је још важније, упознаје се и прихвата стваралачки начин рада, развијају се разноврсне стваралачке способности ученика” (Ђукић, 1995: 67). На почетку часа проверити да ли су ученици решили све задатке. Тиме наставник добија повратну информацију о мотивацији ученика, да ли је преценио њихове способности у неком задатку и колико је реализована оперативна-самообразовна фаза. Током часа ученике подстаћи да износе своје мишљење, да самостално закључују и учествују у дијалозима. Учитељ је ту да их усмерава, помогне само тамо где је потребно, подстиче да усвојено знање повезују на нови начин, да подражавају један другог при решавању задатака, да воде дијалоге око избора најбољег решења.

Ученици треба да пажљиво прочитају цео роман *Бела Грива* Ренеа Гијоа и да пронађу занимљивости о животу писца. У времену у коме живимо, важно је да деца упознају животе писаца, како би им се понудили позитивни узорци. Тиме се остварује један од васпитних задатака на часу. На часу водити истраживачки дијалог са ученицима како би успели да издвоје најважније делове из биографије аутора, уз

подсећање да им је један од истраживачких задатака био да пронађу какав је живот водио Рене Гијо, поставити им питања: *Да ли знате нешто о Ренеу Гијоу? Шта је то што вам је познато? Шта је он сакупљао? Коју је награду добио за дела која је посветио деци?* Ученици ће износити занимљивости из његовог живота, своје одговоре и закључке, а учитељ их усмерава ка најважнијим детаљима. Након тога, учитељ им може на бим платну приказати слику и део биографије писца.

Фазу аутокорекције реализовати пружањем повратне информације ученицима о исправности њихових одговора, усмерити их да стечена знања о појмовима у роману успешно примењују у новим, конкретним ситуацијама. Ученици долазе претходно припремљени за час тиме што су самостално прочитали роман и могу да га тумаче. Повратна информација може бити доступна ученицима путем презентације, како би се иштедело време, или као жива реч. Мултимедијалном презентацијом се може постићи одржавање мотивације на часу, али све што се пречесто користи, убрзо досади ученицима.

У току анализе, ученике подстицати да аргументовано износе своје закључке, да тумаче основне мотиве у роману, вреднују одређене типове карактера анализирајући ликове у овоме делу. Усмеравати их да користе текст и проналазе одговарајуће примере којима ће потврдити своја образложења. Омогућити им да по жељи сликовно приказују структуру романа. Са ученицима утврдити појмове: приповедање; опис у епском делу; односи међу ликовима; фабула – хронолошки редослед догађаја, елементи фабуле (увод, заплет, расплет), водити хеуристички дијалог о мотивима који се појављују у овоме делу, особинама ликова, свезнајућем приповедачу и бајковитости у роману *Бела Грива*.

Започети са питањима: *Може ли неко да нам каже шта је роман? Да ли је „Бела Грива” роман? Зашто? Шта је роман за децу? Да ли је „Бела Грива” роман за децу? Зашто?* Уколико је потребно учитељ води ученике ка откривању дефиниције романа. Од ученика се очекује да ће сами моћи да закључе да ли је ово дело романи да знају да је роман најдуже епско дело у ком учествује више ликова и детаљно се приповеда о више различитих догађаја, ако је потребно, учитељ кроз постављена питања о елементим романа води ученике ка закључку. Тиме се утиче да ученици примене стечено знање на конкретном примеру и доносе закључке. Када се ученици буду сусрели са новим делом, моћи ће да утврде да ли је то дело роман и зашто је тако. Валерија Јанићијевић у својој *Теорији књижевности у разредној настави* износи

дефиниције романа које се појављују у читанкама за четврти разред основне школе (Јанићијевић, 2016: 261–266).

Наставити вођени дијалог са ученицима: *Ко су ликови у овом роману? Како можемо да знамо ко је главни лик у овоме роману? Шта је фабула? Које елементе има фабула? Одредите елементе фабуле овога романа. Шта је увод овога романа? Када настаје заплет, а када расплет у овоме роману? Ученици могу по групама сликовно представити елементе фабуле, како би им се пружила могућност да запамте радњу романа путем слике, или симбола. Шта подразумевамо под темом неког дела? О чему се у овом делу говори, за шта је везана основна идеја овога дела? Која је тема овога романа?*

Учитељ изражајно чита одломак о првом сусрету дечака и ждребета, а затим тражи од ученика да пронађу тај одломак у својим књигама. Упућивати ученике да увек на час носе свој примерак лектире, јер се тиме усмеравају да примере проналазе у конкретном делу.

Питати ученике која су се осећања јавила у дечаку и ждребету у тренутку када су се први пут сусрели. Ученике усмерити на текст и тражити да пронађу реченице које то показују. Очекује се да ће ученици издвојити следеће реченице: „Узнемирен и изненађен, коњић је подрхтавао на дугим ногама, витким као вретено. Узбуђени дечак бојао се да не уплаши тог дивног малог коња” (Гијо, 1969: ). Ученике наводити да упоређују осећања, намере и поступке ликова, да одреде шта им је то било заједничко, да препознају страх и несигурност која се појавила код обоје. Подстаћи их да анализирају Фолкове намере и осећања када је пружио руку да помилује коњића. Питати их шта се одмах јавља између њих, тиме их упутити да уочавају мотив пријатељства, обострану наклоност и приврженост која се јавља при првом сусрету између дечака и ждребета.

Приликом обраде овог романа, међу истраживачким задацима је потребно да се нађе и задатак који се односи на увиђање свих односа међу ликовима, на чему се ти односи заснивају и њихове карактеризације. Питати ученике између кога све постоје везе у овоме роману, какве су, на чему се темеље и на основу чега су они дошли до таквих закључака. Усмеравати ученике да користе своје књиге и из њих дају примере. Питати ученике шта је то супротно од привржености, шта тада настаје и да ли са неким нисмо више блиски ако је отишао далеко? Навести ученике да закључе и схвате разлику између мотива физичке и емотивне удаљености. Потребно је да ученици своје мишљење образложе и потврде примерима из романа.

Упутити ученике да пронађу у роману карактеристичне метафоре, поређења и друге слике. Ученицима ће бити једноставно да проналазе поређења која се односе на Белу Гриву. Увиђањем оваквих поређења, утиче се на могућност богаћења ученичког речника, остварује се унутарпредметна корелација подручја књижевности и културе изражавања. „Ученици млађих разреда основне школе постепено се оспособљавају за апстрактно мишљење” (Мркаљ, 2013: 50).

Разговарати са ученицима о томе ко је приповедач у овоме роману и у ком лицу приповеда. Учитељ треба да прочита неколико реченица из романа на основу којих подстиче ученике да уоче шта је све приповедачу познато и наводи ученике да сами закључе како би се могао звати тај приповедач који је свуда присутан, све види и зна, свуда је присутан, познате су му мисли и осећања ликова (очекује се да ће ученици сами доћи до појма *свезнајући приповедач*). Понудити им прилог са реченицама из романа, у ком прва два примера ученици решавају заједно са другом децом, воде дијалог и проналазе општи начин решавања датог проблема. Остале примере (који могу бити означени другом бојом у прилогу) ученици самостално решавају, добијајући повратну информацију путем бим пројектора.

Искористити мултимедијалну презентацију, ученицима приказати илустрације из књиге као подстицај за штафетно препричавање романа, како би се извршила синтеза обрађеног дела.

Пример: Илустрације из романа *Бела Грива*

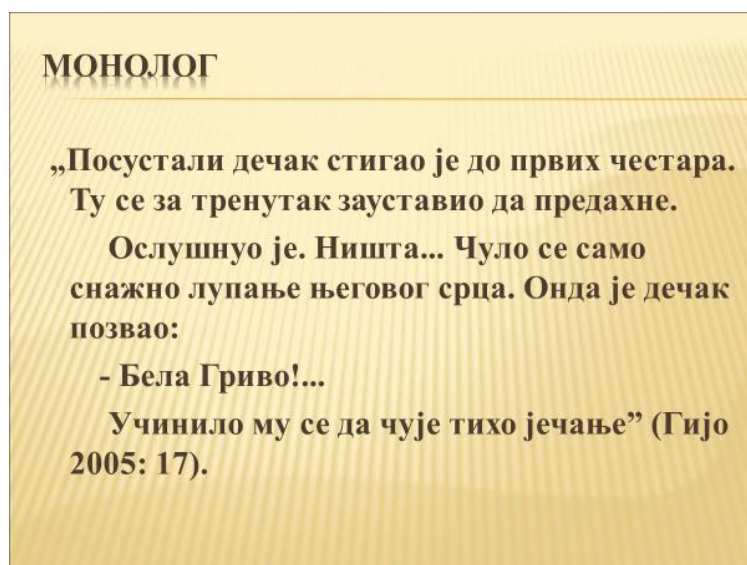
Слика 11. Екрански приказ презентације, илустрације из романа



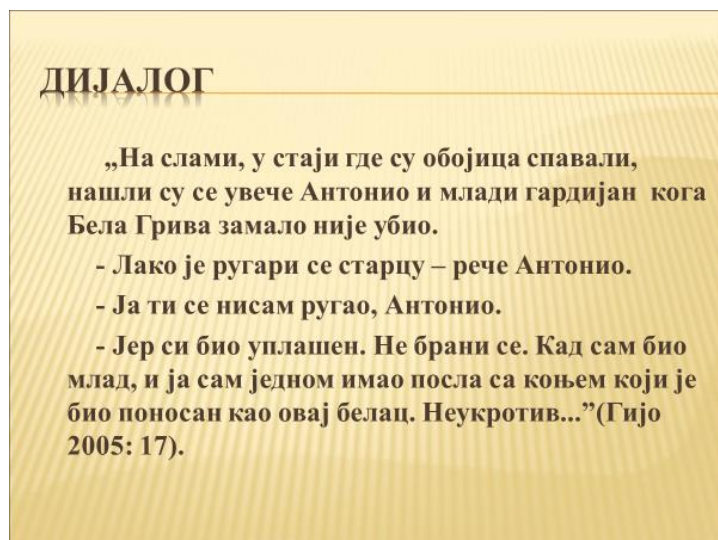
На крају часа питати ученике шта је дијалог, а шта монолог и у чему је разлика међу њима. Како би се обезбедило да ученици своја знања о овим појмовима примене на конкретном примеру, издвојити по један одломак романа са примером за оба и дати их ученицима са задатком да самостално одреде који одломак садржи дијалог, а који монолог. Повратну информацију открити на новом слајду. Друга могућност је да ученици у књигама самостално, или у пару проналазе примере монолога и дијалога.

Пример дијалога и монолога из романа *Бела Грива*:

Слика 12. Екрански приказ презентације, одломак из романа „Бела Грива”



Слика 13. Екрански приказ презентације, одломак из романа „Бела Грива”



На крају часа подстаћи ученике на стваралаштво, како би се развијале њихове креативне способности, један од таквих задатака може бити да смисле другачији завршетак романа, или да у првом лицу једнине препричају одломак који им се највише допао.

4.3.3. ПРИМЕНА СИСТЕМА УЧЕЊА ПУТЕМ ОТКРИВАЊА У ОБРАДИ  
КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА НА ПРИМЕРУ РОМАНА *МАЛИ ПИРАТ*, А. СТАНИЧИЋА

<b>ПРИПРЕМА ЗА ЧАС</b>	
<b>Разред</b>	IV
<b>Наставна јединица</b>	<i>Мали Пират</i> , Анто Станичић
<b>Тип наставног часа</b>	Час обраде новог градива
<b>Облик рада</b>	Фронтални, индивидуални
<b>Наставне методе</b>	Опште научне методе: <ul style="list-style-type: none"> <li>- индукција и дедукција</li> </ul> Фундаменталне методе: <ul style="list-style-type: none"> <li>- монолошка, дијалошка, текст метода, метода писаних радова</li> </ul>
<b>Наставна средства</b>	наставни листићи са истраживачким задацима, музика из филма <i>Пирати са Кариба</i> , мултимедијална презентација
<b>Циљ часа</b>	Откривање основних елемената романа. Увиђање елемената фабуле и уметничких вредности романа <i>Мали Пират</i> . Уочавање главних ликова и основних мотива у роману.
<b>Образовни задаци</b>	Утврђивање појмова: приповедање; дијалог, монолог; односи међу ликовима; фабула, елементи фабуле. Усвајање појма: свезнајући приповедач. Упознати ученике са занимљивостима из живота писца. Проширивање знања о љубави и односима брат – сестра и сестра – брат.
<b>Васпитни задаци</b>	Развијање мотивације за читање лектире.



	Значај бриге о члановима породице.
<b>Функционални задаци</b>	Оспособљавање ученика да проналазе и тумаче естетске делове у роману и пишу по узору на књижевни текст.
<b>Корелација</b>	Повезивање књижевности и културе изражавања; филмска уметност
<b>Временска структура часа</b>	Уводни део: 5 минута Главни део: 30-35 минута Завршни део: 5 минута

## Прилог 1.

### Истраживачки задаци као претходна припрема за час

Следеће недеље (навести дан) ћемо на часу српског језика разговарати о књизи „Мали Пират” коју је написао Анто Станичић. Како би на час дошао (дошла) припремљен (припремљена), неопходно је да пажљиво урадиш наредне задатке.

#### Задаци које потребно да урадиш за час у четвртак:

- 1) Пажљиво прочитај цео роман „Мали Пират” чији је писац Анто Станичић. Немој да заборавиш да понесеш свој примерак књиге на час српског језика.
- 2) Анто Станичић је водио занимљив живот. Пронађи због чега је његов живот био занимљив.
- 3) Пронађи део у књизи који говори о свадбеним обичајима и односу између родитеља и деце у Боки Которској. Шта је прекинуло свадбено весеље? Каква су се осећања јавила међу сватовима? Из којих реченица се то види?
- 4) Размисли ко је у књизи „Мали Пират” доказао да је све спреман да уради зарад повезаности, наклоности и љубави. Пронађи делове који доказују ту љубав и обострану наклоност. Посебно обрати пажњу на све делове који су доказ Миљанове љубави према Јелени и Илку и делове из којих се види како они изражавају своју наклоност према дечаку.
- 5) Како се морнари на осветничком броду понашају према Миљану? Упореди њихов однос према дечаку са понашањем гусара према њему.
- 6) Размисли зашто је Миљан назван Мали Пират.

- 7) Пронађи делове у којима је описан Миљан.
- 8) Обрати пажњу на Миљанове и Илкове унутрашње особине. Покушај да пронађеш места у књизи која говоре о њиховим поступцима из којих можеш да откријеш њихове особине.
- 9) Пронађи и упореди Миљанова осећања према родном крају на почетку и на крају романа.

## **Ток часа**

### ***Уводни део часа***

#### **Емоционално–мотивациона припрема**

На почетку часа учитељ може мотивисати ученике пуштањем композиције из филма *Пирати са Кариба*. (На крају ове етапе открити ученицима назив композиције, уколико га сами не буду открили.) Поставити ученицима следећа питања:

Шта сте замишљали док сте слушали ову композицију? Да ли је ова музика пробудила у вама некакве емоције? Које? Да ли вам је позната, или вас подсећа на нешто? (*Овим питањима учитељ може да открије да ли су ученици препознали музику из филма и осетили брзо смењивање нота кратког трајања, и да ли је ова композиција својим карактером пробудила емоције и мисли ученика.*)

Проверити да ли су ученици урадили истраживачке задатке (прилог бр. 1).

### ***Главни део часа***

#### **Најава наставне јединице**

##### **(разговор о писцу)**

Учитељ саопштава ученицима да ће на наредна два часа српског језика обрађивати роман *Мали Пират*. Пита их ко је написао тај роман - када ученици кажу свој одговор, као потврда, наслов романа и име аутора појављују се на БИМ платну. Ученици су као један од истраживачких задатака имали да пронађу какав је живот водио Анто Станичић. Истраживачким дијалогом ученици ће моћи да издвоје најважније делове из биографије аутора:

- Да ли знају нешто о писцу и шта је то што им је познато.

Ученици ће износити занимљивости из живота писца, а учитељ их усмерава ка најважнијим.

### **Изражајно читање одломка**

Ученицима саопштити да затворе своје свеске и уџбеник и пажљиво слушају (стр. бр.17, прилог бр. 2). *(Овај одломак је одабран јер приказује тренутак када настаје немир међу сватовима, након што преживели морнар доноси лоше вести. Одабраним одломком учитељ уводи ученике у анализу дела.)*

Након интерпретативног читања одломка направити психолошку паузу у трајању од пар секунди.

Ученицима је већ најављено који ће роман обрађивати на часу, али од њих се очекује да локализују дати одломак, да укажу у ком поглављу романа се налази и шта представља.

### **Разговор о непосредном доживљају**

Учитељ поставља следећа питања:

- Која осећања су се пробудила у вама док сте слушали читање овога одломка? *(Овим питањем учитељ жели да ученици своје емоције поделе са другима)*

- Да ли вам се нешто допало? Зашто?

- Шта вам се није свидело? Зашто?

*(Овим питањима учитељ подстиче ученике да изразе своје мишљење.)*

### **Анализа дела**

Потребно је да учитељ упућује ученике да аргументовано доносе закључке, да вреднују одређене типове карактера кроз анализу ликова овога дела. Важно је да ученици сами проналазе одговарајућа места у тексту, да их образлажу и тумаче. Учитељ пружа помоћ када је потребна. Са ученицима утврдити појмове: приповедање; опис у епском делу; односи међу ликовима; фабула – хронолошки редослед догађаја, елементи фабуле (увод, заплет, расплет), водити хеуристички дијалог о мотивима који се појављују у овоме делу, особинама ликова, свезнајућем приповедачу у роману *Мали Пират*. Усмеравати ученике да сваку своју тврдњу образложе и поткрепе примером из романа.

- *Може ли неко да нам каже шта је роман (уколико је потребно учитељ води ученике ка откривању дефиниције романа)? – Од ученика се очекује да ће сами моћи да закључе да је роман велика прозна књижевна врста са развијеном причом и мноштвом ликова, ако је потребно, учитељ кроз постављена питања о елементим романа води ученике ка закључку. Да ли је „Мали Пират” роман? На основу чега то закључујете? По чему се разликује од приповетке?*

- *Како и чиме су догађаји у роману најчешће подељени? На какав начин је обележена та подела? (Очекује се да ће ученици уочити да су догађаји у роману најчешће подељени на поглавља и означени насловима, или бројевима.) Колико овај роман има поглавља? Како су обележена?*

- *Да ли можемо брзо да пребројимо све ликове у роману? Зашто? (Од ученика се очекује да ће уочити да у роману има више ликова који учествују у догађајима.) Ко су ликови у овом роману? Ко је главни лик? (Миљан)*

- *Одреди место радње. (Јадранско море)*

- *Које је време дешавања радње? (18. век)*

- *Шта је фабула? Које елементе има фабула? Шта је увод овога романа? Када настаје заплет, а када расплет у овоме роману?*

Након обрађеног дела градива може се поставити питање о теми романа.

- *Која је тема овога романа? (Уколико је ученицима тешко да дођу до решења, разговором о мотиву освете, наводити ученике да закључе да је тема овога романа борба против озлоглашеног гусара, који је отео сестру Малог Пирата.)*

- **МОТИВ ОСВЕТЕ**

Питати ученике како почиње роман и какве вести су прекинуле весеље. Која су се осећања јавила међу сватовима када су чули лоше вести? Тражити да пронађу реченице које то показују. Очекује се да ће ученици издвојити следеће реченице: „Вест коју је донео преживели морнар унела је немир и забринутост међу сватове. Мушкарци су оборили главе размишљајући шта да раде, а жене тихо јецале” (Мали Пират). Ученике упутити да упореде њихова осећања, да одреде по чему се они разликују. Шта је Илко одлучио? Какве су биле његове намере, шта он жели? Зашто је заборавио на своје венчање? (Питањима наводити ученике да на основу овога одломка закључе је Илко, као и сви други који су га подржали, изненада осетио жељу за осветом и избављењем своје сестре и осталих пријатеља. Мотив освете, као и

*мотив љубави између брата и сестре су главни мотиви који ће бити обрађени на овом часу. Бавећи се овим мотивима, са ученицима проћи кроз радњу и ликове овог романа)*

- **мотив љубави брата према сестри**

- Четврти истраживачки задатак који је дат ученицима се односио на уочавање родбинских односа и наклоности у датом роману. Питати ученике какве везе људи међусобно могу да остваре (пријатељске, родбинске, пословне...) и са ким човек још може да створи везу. Вратити се на роман и питати их између кога постоје везе у овоме роману. Усмерити их на битне односе. (Између деде Миљана и Илка; између Јелене, Миљана и Илка; између Анђе и Шпире...) Учитељ треба да пита ученике да објасне зашто су ти односи значајни за разумевање дела. (Сви ови односи у основи носе љубав, оданост, нераскидиве везе.) Каква је веза између Илка и Јелене; Миљана и Јелене? Наводити ученике да закључе да је то родбинска веза заснована на осећањима, љубави између сестре и брата. Учитељ теба да затражи од ученика да наведу што више места у књизи, тј. примера – љубави браће према сестри и обрнуто. Шта је Јелена одлучила да учини због свог брата? Зашто је пристала да се уда за Али-Косу? Очекује се да ученици наводе примере из књиге, при том се могу служити књигом, или свеском у коју су уписали дате примере, а све то им је било затражено у истраживачким задацима као претходна припрема за час. Затражити од ученика да образложе зашто су то докази њихове узајамне љубави. *(Овим питањима ученици се усмеравају да што боље схвате мотив љубави између брата и сестре, да уоче његову ширину, да разумеју везу између ликова и њихових поступака, и да сами донесу закључке о њиховим особинама.)*

- **мотив пријатељства**

- Учитељ поставља ученицима следећа питања:
- Каква блискост у роману постоји између Али-Косе и Малог Пирата? Чиме је та блискост била подстакнута? Да ли је то било право пријатељство? Упореди блискост коју ти осећаш према својим пријатељима и ону коју је Миљан остварио са Али-Косом. У чему је разлика? *(Овим питањима учитељ добија повратну информацију о томе да ли ученици схватају шта значи блискост, у чему леже вредности искреног пријатељства.)*

- **Миљан - нарав, унутрашње особине и спољашњи изглед; Миљан као Мали Пират**

- Учитељ упућује ученике да пронађу у тексту епитете, метафоре, поређења и друге слике, које се односе на Миљана и да их образложе. Ученици ће прво уочити његов физички изглед, зато их треба подстаћи да уоче и унутрашње особине. Питати ученике: Зашто је Миљан одлучио да и он крене у поход на гусаре? Која осећања се јављају у њему у тренутку када напушта родни крај? Какав је његов однос према старијем брату? Чиме је покушавао да задиви старијег брата? Зашто су морнари Миљану дали име „мали од палубе“? Какав је то обичај на броду? Како се он понашао на броду? *(Овим питањима учитељ води ученике ка откривању закључка да је Миљан још увек дете које је решило да победи свој страх од непознатог и помогне својој сестри. Стрпљив је, марљив и послушан, зато се добро сналазио на броду међу морнарима.)*

- Зашто је Миљан названа Малим Пиратом? Које питарске особине запажате код њега? Како се он сналазио на гусарском броду? Које је способности и вештине показао? Шта му је било најтеже од свега? (Да подигне бич на своју сестру.) Како се он осећа након тога? Кога се сетио? Зашто су га мисли одвеле ка његовим родитељима? *(Навести ученике да дођу до закључка да се Миљан сетио свога васпитања.)*

- Коју особину је Миљан исказао када је успео да наговори гусаре да крену у потрагу за благом? Како је наговорио још неколико морнара да сиђу у чамац и понесу храну?

- **Илко**

- Које особине показује Илко у родитељској кући? Какав је његов однос према млађем брату пре почетка свадбе? Упореди његов однос према Миљану код куће и на броду. Шта се променило? Зашто? *(Овим питањима усмеравају се ученици да уоче како околности утичу на промену понашања ликова.)* Какав је Илко као капетан? Чиме те је највише задивио?

- **Али-Коса**

- Како се Али-Коса односио према својим гусарима? Зашто се зближио са Миљаном? Како се вешто крио да не буде ухваћен? Како га је пронашла Илкова посада?

- **Свезнајући приповедач**

- Учитељ разговара са ученицима о томе ко приповеда у овој књизи и у ком лицу. Прочитати ученицима реченице у којима могу да уоче да је реч о приповедачу ком су познате мисли, осећања и поступци свих ликова. Учитељ наводи ученике да

сами закључе како би се могао звати приповедач који све зна. Заједно са ученицима доћи до појма *свезнајући приповедач* (прилог бр. 3). Прва два примера која су у прилогу означена плавом бојом, задати ученицима да решавају заједно са другом децом. Подстаћи ученике да воде дијалог и проналазе општи начин решавања датог проблема. Остале примере (означене црвеном бојом у прилогу) задати ученицима да самостално решавају, повратн информацију им пружити путем слајда.

- **Љубав према родном крају**

- Девети истраживачки задатак је био да ученици пронађу делове који говоре о Миљановој љубави према Боки Которској на почетку пловидбе и при повратку. Тражити од ученика да наведу места која су пронашли у тексту и да образложе зашто су издвојили те делове текста. Ученицима поставити следећа питања:

- Зашто је Миљану залив изгледао другачије у моменту када га је напуштао? Чег се он сећао? Шта се променило при повратку у родни крај? Коју је он нову љубав стекао? Које су се две љубави у њему бориле? Шта је он чврсто одлучио да ће постати? Зашто? (*Ученици треба да уоче да се у морнарима вечито боре две љубави, једна је према мору, а друга према завичају.*)

### ***Завршни део часа***

#### **Синтеза**

Од ученика се очекује да дају одговоре о времену и месту дешавања радње, да издвоје ко је главни лик и открију тему романа (18. век, Јадранско море, главни јунак је Миљан, а тема: побуна морнара из Боке). Учитељ пушта презентацију са илустрацијама из књиге. Сврха ове презентације је да се ученици на основу наслова поглавља подсети суштине сваког поглавља што ће, између осталог, послужити као основ за наставак анализе на следећем часу. На основу илустрација ученици штафетно препричавају роман.

#### **Самостални и стваралачки рад ученика**

Ученици треба да погледају почетак романа, да прочитају прва два пасуса, издвоје речи којима је описан залив (епитете), а затим да, подстакнути текстом, напишу кратак састав на тему: *Зимско јутро у мом крају*. Претходно подсетити

ученике на правила лепог писања, која могу и да остану у учионици, истакнута на хамеру.

Једног хладног зимског јутра лака измаглица полако се издизала од мора и припијала уза стрме обронке омањег брда Врмца. Око врха се, као нека копрена, задржала кратко време. А тада се расплинула, ишчезла исто тако нечујно ко што се ноћу спустила и прекрила цео залив Боке Которске. Тек када је измаглица нестала, указало се друго, огромно брдо, Ловћен. Сада је Врмац ситан, као дечак према грдосији. А Ловћен се надвио, испрсио... Онако огроман изгледа љубоморан чувар чаробног залива који је нашао уточиште под његовим скутом. Ловћен је заиста заштитник овога залива, јер чак и снегу не допушта да долепрша до мора. Задржава га на својим гигантским плећима. И кад се први сунчани зраци пребаце преко његових снегом покривених висова и спусте до мора, чини се као да је Ловћен задовољан и горд што баш он бди над овим лепим питомим заливом.

Тако је то увек, кад је леп и бистар дан, а тако је било и овог хладног јануарског јутра негде око половине XVIII века. Свањивала је недеља. По кућама, дуж целог залива, још ниједан дрвени капак није се растворио, иако су певци већ неколико пута објављивали почетак дана (Станичић, А. Мали Пират, 2009: 7).

### **Домаћи задатак**

Довршити започете радове.

### **Прилог бр. 2**

#### **Одломак из дела:**

Уто је чамац већ доспео до малог каменог пристаништа; један човек скочи на обалу и дотрча међу сватове. Илко га препозна. То је морнар са брика којим треба да допутује његова сестра.

- Браћо, - проговори дошљак узбуђено. – Браћо, догодила се велика несрећа. Али-Коса је подмукло напао наш брик, путнике и морнаре побио, а само неколицину одвео ропство. Ја сам се случајно спасао.

- А што је с Јеленом? – запита Илко.

Дошљак тихо одговори:

- Одведе је...



Вест коју је донео преживели морнар унела је немир и забринутост међу сватове. Мушкарци су оборили главе размишљајући шта да раде, а жене тихо јецале. Старе мајке чији су синови били на брику, а за које се није знало да ли су погинули или су одведени у ропство, наричући напустише сватове. Шпиро, његова жена и Илко стајали су као скамењени. Невеста, збуњена, слушала је јецање жена. И њене очи се напунише сузама. Није се надала таквом обрту на сам дан вечања.

То нелагодно стање први прекиде Илко. Стегнувши кубуру, узвикну:

- Браћо, чујте ме! – Уздрхталим гласом Илко настави: - Зла работа Али-Косина мора се осветити. Он је начинио доста зла, али сада, кунем се, доћи ће му крај. Ако ми нико не помогне, ја сам одлучио да га сам потражим и да се са њим обрачунам. Побјећи ми неће! Наћи ћу га, макар и на крај свијета (Зунс, 1994, 17–18).

### Прилог бр. 3

*Слика 14. Екрански приказ презентације*

#### Свезнајући приповедач

- ▶ „Миљан се пресвуче и дотрча на палубу. Обукавши ново одело и повезавши главу црвеном марамом, изгледао је веома лепо” (Станичић 1994: 156). (Приповедач зна како ликови изгледају.)
- ▶ „Ни сам не зна шта више воли, ни сам не зна да ли би једну љубав могао жртвовати за другу” (Станичић 1994: 240). (Приповедач завирује у осећања ликова.)



*Слика 15. Екрански приказ презентације*

#### Свезнајући приповедач

- ▶ „Тако је то увек када је леп и бистар дан, а тако је било и овог јануарског јутра негде око половине XVIII века” (Станичић 1994: 5). (Приповедач зна какво је време било.)
- ▶ „Миљан погледа сестру. Помислио је: зар њу да тучем?” (Станичић 1994: 191). (Приповедач завирује у мисли ликова.)
- ▶ „Јелена се отимала, али су је стражари лако савладали” (Станичић 1994: 188). (Приповедач зна шта ликови раде.)



#### 4.3.4. МЕТОДИЧКО ОБРАЗЛОЖЕЊЕ

У Наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања избор из књига, енциклопедија и часописа за децу се препушта слободној вољи оних који учествују у наставном процесу. Досадашња искуства актива учитеља IV разреда, у Основној школи „Бранко Радичевић” у Батајници су показала да су ученици у овом узрасту изузетно мотивисани за читање *Малог Пирата*, А. Станичића, да је прилагођен њиховом сензибилитету и потребама.

Часови обраде романа уз примену система учења путем откривања и теорије развијајуће наставе реализовани су са ученицима ОШ „Бранко Радичевић” у Батајници. Ученици су имали претходно искуство, основно знање о роману као књижевној врсти, елементима романа, појмовима: приповедање, дијалог, монолог, фабула, елементи фабуле (увод, заплет, расплет). Постепено су развијали способност индуктивно-дедуктивног закључивања, поредили, уочавали сличности и разлике између откривених елемената и износили своје закључке. Уочена је повећана мотивација и активност ученика на часу. Стицали су способност да примењују уопштене начине активности при решавању и усвајању практичних задатака. Овакав приступ обради романа пружа оно што Елкоњин и Давидов наглашавају, да образовни процес започне општим принципима, а одатле да се иде ка појединачном решавању елементарних, простих задатака.

У инструкционо–мотивационој фази ученицима су подељени истраживачки задаци са јасним упутством за рад. Они су на часу усвојено знање повезивали на нови начин, доносили су закључке, износили своје ставове, упоређивали, подражавали су један другог при решавању задатака, водили су дијалоге око избора најбољег решења. У фази аутокорекције успешно су примењивали знања о појмовима у роману и успешно су их примењивали у новима, конкретним ситуацијама. У нижим разредима основне школе потребно је подстицати ученике да самостално читају и откривају књижевно дело, за шта ће они бити мотивисани ако знају опште путеве којима могу приступити посебним делима. Подражавајући једни друге, на овако конципираним часовима, водећи дијалоге о најоптималнијим могућностима доласка до решења, ученици ће се подстепено осамостаљивати за свестрано доживљавање прочитаног.

#### 4.4. ПОЕТИКА ПРОСТОРА У ЋОПИЋЕВОЈ ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ<sup>15</sup>

Ћопићева поетика се одликује живописним и једноставним казивањем, хуманизмом и хумором као примарном супстанцом, садржи носталгију за напуштеним домом, повратак у завичај и детињство, на сва она места која остављају траг током одрастања. „Традиционализам, народни дух, реализам и ангажованост јесу основни елементи Ћопићеве поетике” (Деретић, 2007: 1139). Ћопић у својим делима не напушта окренутост средини из које је проникао. Простор, као саставни део живота, различито се доживљава у детињству и зрелом добу. Веома често се враћамо томе простору, макар у мислима и изнова га проживљавамо сећајући се сваке појединости, призора, мириса и драгих људи. Више примера таквог враћања проналазимо у делима Бранка Ћопића. „Неисцрпан резерват коришћења тема и мотива за поетске и прозне слике су лични рани доживљаји” (Огњановић, 1997: 151).

Први циклус његових песама за децу се тематско-мотивски односи на људска стремљења ка слободи, народноослободилачку борбу, обнову и изградњу. Истиче се родољубље, као главна преокупација. Том циклусу припадају збирке БОЛНА ЛИРА ПИОНИРА (1945), СУНЧАНА РЕПУБЛИКА (1948), РУДАР И МЈЕСЕЦ (1948), АРМИЈА ОДБРАНА ТВОЈА (1948) итд.

Све његове песме полазе по правилу од неког стварног догађаја, у њима има доста наратије, ликова, ратне атмосфере. Па ипак, то нису епске песме, него специфична стварносна догађајна лирика (Деретић 2007: 1139).

У другом циклусу Ћопићеве поезије за децу је свет природе, посматран са више различитих страна, он хуманизује анимални свет, који при том не одступа по карактеристикама од врсте којој припада. Његова поезија развија своју објективност и претежно припада епици.

---

<sup>15</sup> У ово потпоглавље укључен је рад „Поетика простора у Ћопићевеј поезији за децу” који је изложен на шестом симпозијуму у оквиру међународног пројекта *Лирски, хумористички и сатирички свијет Бранка Ћопића* и објављен у зборнику *Ћопићева поетика простора, Зборник радова, Књ. 6*. У Б. Тошовић (Ур.) „*Лирски, хумористички и сатирички свијет Бранка Ћопића*” (151-161). Бањалука: Народна и универзитетска библиотека Републике Српске. (Паравиња Шкрбић, 2018: 151-161).

## Трагови завичајне стварности у Ћопићевим песмама

Ћопић је рођен у селу Хашанима, под планином Грмеч у Босанској Крајини. Основну школу завршава у родном месту, затим похађа учитељску школу након које одлази у Београд да студира на Филозофском факултету. Велики број његових песама за децу садржи слике које проистичу из носталгије за детињством, школским данима и родним крајем који је напустио – Босанском Крајином, Грмечом, Подгрмечјем, међу њима су песме: НА ОБАЛИ УНЕ, ВЈЕЧНА РИБА, МОЈ КУМАШИН, МАМИН И ДЈЕДОВ ДЕЧАК, ПРИЧА О ШАРОВУ, МЈЕСЕЧИНА, МОЈА МАЛА ИЗ БОСАНСКЕ КРУПЕ, ДРУГАР ВЈЕРНИ, итд.

Песме које казују о првом сусрету са градским амбијентом и боравку у граду прожете су жалом за родним крајем и људима из завичаја. Одласком у град ликови у Ћопићевим песмама се не отуђују од свог природног окружења, већ покушавају да се пронађу у том новом простору, да се прилагоде новом амбијенту, али остају везани за свој завичај, за своју родну кућу. У први план је стављено село, лепота природе и врлине села у односу на град, који се у његовим песмама налази као споредни мотив. Град је место хладноће, где су ликови усамљени, призивају прошлост, сањарећи у неком куту. У песми МАМИН И ДЈЕДОВ ДЕЧАК (Ћопић, 1987: 27) наилазимо на *мрачну собу* и шкрипу врата интерната (врата као мотив означавају прелазак преко прагова и враћање прошлости, затворена врата воде ка тишини). У песми ВЈЕЧИТА РИБА, епитетом *пуста* уз именицу *соба*, постиже се ефекат да соба, као простор, приказује осећања лика, његов пусти осећај далеко од вољених људи, где сањари о родном крају и присећа се како је ловио рибу на реци Јапри:

*А ја, ево, тужан, сањам,  
своју рибу ноћ цијелу,  
у тишини пусте собе,  
крај Бајкала, у хотелу* (Ћопић, 1987: 12).

У углу собе, где се дечак обраћа себи самоме, преовладава осећај самоће. Враћају се слике прошлости, како би се поново доживеле у садашњости. Песник се враћа своме детињству проведеном поред реке Јапре. Песма МОЈ КУМАШИН носи жал за одјеком гласова драгих људи. Дете селидбу доживљава са тугом и жалом за онима које је оставило. Ликови у тим песмама, сањарећи, поново налазе један, њихов, давно изгубљени свет. Ликови у тренуцима маштања призивају и покушавају да пронађу

успомене на свој дом, сећања на заштићеност. Боравак у тескобном стану дат је насупротив живота у живописној кући, у родном крају, као у песми ТЕСЛИН СПОМЕНИК:

*Често, у ноћне сате мирне,  
кад туга душу дирне,  
Тесла се родног сјећао краја,  
камена личког,  
Дане и Мане,  
и пјесме свога завичаја.  
Слао је поздрав из даљине,  
рођеном небу домовине (Ћопић, 1975: 384–385).*

Песме у којима се као простор помиње кућа, или дом су: ПИЈЕТАО И МАЧАК, РИБАР И МАЧАК, JEЖЕВА КУЋИЦА, КУЋА ПОД ПЕЧУРКОМ, итд. У њима дом поприма обележја ликова, њихова осећања се рефлектују на тај простор, који у складу са тиме бива и описан у песми. Гастон Башлар у својој ПОЕТИЦИ ПРОСТОРА (1986) истиче значење куће и њених делова. Повезујући делове куће са човековом психом, истиче да је најдрагоценија особина куће то што може да пружи уточиште сањарењу, штити га и омогућава мирно сновивање (Bašlar, 1969: 33). У свакој другој кући током живота, тражимо ту прву кућу у којој смо сањали прве снове и имали уточиште. „Цела прошлост долази да живи путем сна, и у новој кући” (Bašlar, 1969: 32).

На почетку песме ПИЈЕТАО И МАЧАК дом има епитет *бијели*, као симбол чистоће, невиности, светлости. У РЕЧНИКУ СИМБОЛА бела боја симболизује све оно што је изванвременско, и све оно што прати време, измена таме у светлост, слабости у снагу, сна у будност (Шевалије/Гербран, 2004: 76). Страдањем петла у песми ПИЈЕТАО И МАЧАК простора бива испражњен, укаљан, поприма сиву боју, ствари постају обојене тугом и носталгијом. Мачак се не одриче успомена са зидова, оне светле и враћају прошлост: *оквир у ведрој боји, [...] сребрна свијетла слика петла* (Ћопић, 1987: 54). Мачак проналази свој део простора у ком борави, у свету драгих успомена. У том заклоњеном углу он налази своје смирење и сањари.

Прозори са којих се посматра амбијент у ком се ликови налазе и кроз које избија светлост из дома налазе се у многим Ћопићевим песмама. У ПОЕТИЦИ ПРОСТОРА, Башлар истиче да „светло из удаљене куће значи да кућа види, надгледа, чека” (Bašlar, 1969: 64). У песми РИБАР И МАЧАК, наилазимо на светлост која означава да неко чека упркос сусретању са неумољивом пролазношћу живота:

*Па ипак, нада трајно се гаји:*

*из куле старе светиљка сјаји,  
док тама свуда влада* (Ћопић, 1987: 95).

Та удаљена светлост из куле је „симбол човека који бди” (Bašlar, 1969: 63).

У појединим Ћопићевим песмама (ТАТА, ДЕСА, ДЈЕД И МАЧАК ПУТУЈУ У БАНАТ, ПРИЧА О ЧЕТИРИ ДРУГА И ЦРВЕНИ ВРАБАЦ И ДР.) уочавамо визију постојања утопијског места које обилује ведрином и позитивном мишљу, могућношћу спаса од злобе, нетрпеливости и мржње. У песми ЦРВЕНИ ВРАБАЦ проналазимо разлог и смисао потребе трагања за местом на коме влада вечита радост и безбрижност. Истакнута је људска чежња за земљом без бола, суза и злобе:

*Вјечита срећа ту се скрива  
и трепти радост сунчана, жива,  
читава земља цвјетни је врт* (Ћопић, 1987: 64).

Кроз различите ликове описана је утопијска мисао о томе месту. Ћопић у песми нуди простор у ком његови ликови проналазе све што им је потребно, у зависности од тога шта желе. Некоме је довољно само да задовољи потребе нижег ранга, као што је глад, док дечак у овој песми жели да побегне од самоће. Истиче се смисао правог пријатељства између дечака Жарка и пса Жуће који стижу до земље среће. Последњом строфом наведена је тежња за таквим простором где се *добро за добро враћа* (Ћопић, 1987: 65).

Млин је у Ћопићевим песмама за децу (сусрећемо га у песми СТАРИ МЛИН, циклусу песама ДЕДА ТРИШИН МЛИН и у ЧАРОВНОЈ ШУМИ) место које изазива страх и радост, тај простор је прожет шумом воде и звуком који изазива воденичко камење. У првој строфи песме СТАРИ МЛИН уочавамо поређење млина са старом особом:

*Скривена у дољи уској  
провирује зграда стара  
необичног трудбеника  
малог млина поточара.  
Сијед, погурен као чича,  
тајанствене бајке прича* (Ћопић, 1987: 29).

Радња циклуса песама ДЕДА ТРИШИН МЛИН одвија се у песниковом завичају, на реци Јапри, у старом млину. У овом циклусу уочавамо аутентичан песнички доживљај, истакнут је завичајни миље. Сусрећемо познате ликове (млинара Тришу, мачка Тошу и пса Жућу). И у овој поеми можемо увидети да је Ћопић хуморно најмаштовитији када описује завичај и сопствено детињство.

## Шума као тајанствен простор

Шумовите падине планине Грмеч, испресецане ливадама и пољанама са разноврсним биљним и животињским светом служе као неисцрпан извор тема у Ћопићевим песмама. Подручје Грмеча је још од средине 19. века средиште народног бунта против тлачења. У Ћопићевом песмама унет је дух устаничке масе, а шума је простор где су вођене борбе. У његовим песмама за децу шума је често представљана као простор у коме је све тајанствено, застрашујуће. Она је мистично место, које мами својом лепотом, ноћу изазива страх. „Страх од шуме, као и паничне страхове, сматра Јунг, побуђује страх од откривања несвесног” (Шевалије/Гербран, 2004: 947).

У ШУМСКИМ БАЈКАМА песник се враћа природи. „Неки мотиви су узети из већ познатих басана, али је начин њихове обраде оригиналан” (Марјановић, 1973: 260).

Збирка песама ЧАРОБНА ШУМА, састоји се од седам поема, у којима се испољава Ћопићева машта, којом песник открива један нови, тајанствени, бајковити и маштовити свет животиња, који подсећа на давно изгубљени завичај песничког детињства. Тај шумски свет је „оживљен у сугестивним сликама емотивне песничке реторике” (Милинковић, 1999: 309). „Ћопић свесно у овим поемама узима за основу свога песничког казивања народну бајку и причу и на тим основама гради свој свет маштовитости и бајковитости” (Јекнић, 1998: 172). Више пута су описани шумски путеви, тиме је постигнута динамичност у датим строфама. Наилазимо на честе описе шуме ноћу, слике проистичу из осећања страха, шума делује застрашујуће. Ноћу, Месец обасјава пут, он је у Ћопићевим песмама дат као зрак наде. Његов простор је бесконачан, небо, његова бљештава светлост пружа сигурност и симбол је чежње за непознатим. Вече је време склањања и повратка сигурноме месту, јер ноћу шума постаје место у коме се буде све уходе из маште. Скривена места могу пружити наду и уточиште, али се у њима налази и на застрашујућа бића. То је призивање ликова који живе у нашим народним причама, или бајкама: џинови, троглави змај, итд. Осећа се надахнуће песничко и поштовање свих оних који су своје тренутке интимности провели у шуми:

*У шуми овој, ко зна да слуша,  
Бесмртно дише народна душа,  
Херојско срце његово куца*

*И видик блистав до среће пуца* (Ћопић, 1987: 41).

Песников задатак није ту да опише шуму, већ да истакне њену бесмртност. Хероји су превазилазили страхове и водили борбе у шуми. У њој се могу чути народне поруке, шапат бесмртне, народне душе, „шапуће лишће као зачарано” [...] (Ћопић, 1987: 37).

„Требало би знати како Шума доживљава своју старост и зашто у царству имагинације нема младих шума” (Bašlar, 1969: 237). Зато што је шума нешто што је живело пре нас, носи сећања и приче из давних времена.

*На крају свијета, код задњег друма,*

*Диже се стара, прастара шума* (Ћопић, 1987: 37).

Додавањем епитета *стара, прастара* постиже се ефекат да та шума носи сећања из народних прича и предања из далеке прошлости.

### Школски амбијент у Ћопићевим песмама

У Ћопићевим песмама школа, као простор, пружа различита осећања, у односу на то да ли је песник у улози детета, или одраслог човек. У улози детета васпитна тенденција долази до изражаја, песник у први план ставља дечије страхове и жеље (ПЈЕСМА ЂАКА ПРВАКА), кроз хумор су исказани васпитни утицаји одраслих на дете, застрашивање детета школом, што је данас ретко присутно код ђака првака, драге успомене које кроз шалу остају дубоко урезане у сећање о том простору.

У Ћопићевој песми ЛЕКЦИЈА ИЗ ЗЕМЉОПИСА школа добија потпуније значење, она *ћути* после рата. Додавањем персонификације згради у којој се некада чула дечија граја, та тишина одаје тугу када другова више нема:

*Основна школа под гајем ћути,*

*слика одавно знана,*

*много је пута гађана топом,*

*често бомбардована* (Ћопић, 1975: 192).

Чак је и она, иако је на скровитом месту у шуми, често обрушавана током рата. Посетом таквог места, за које песник наглашава да се налази под Грмечом, опет се враћамо Ћопићевој завичајној стварности и школи коју је он завршио. Враћање том, опустелом, испражњеном и хладном простору, у коме навиру сећања на децу која су се некада ту безбрижно смејала, доживљава се крај једног животног доба. У овој песми, супротстављена рату, агресији која потиче од човека, школа изгледа као биће које се бранило, а није сносило одговорност за напад. Исказана су дубоко урезана сећања на



догађаје. Лекција којом се учи о Грмечу враћа догађаје везане за лична искуства песника.

### Преображај ликова у складу са променом простора

Ликови у Ћопићевим песмама су људи из свакодневног живота, обични, вредни људи, рудари, ложачи, граничари, борци, домаћини, али и јунаци из анималног света којима су дате људске особине. Сви они решавају своје проблеме на једноставан начин.

Бранко Ћопић је у току народноослободилачке борбе имао прилику да се бори и ради у своме завичају. Имао је прилику да види како се сваки, на први поглед, обичан човек, преображава и уздиже у току борбе, када се нађе на новом простору и у другачијим околностима. Песме са овом тематиком су модел патриотске лирике, оне су надахнуте жртвовањем за идеал слободе, са истакнутим ликовима и обнављањем отаџбине. Карактеристична обележја његових ликова се откривају кроз нови простор и околности. Многи Ћопићеве ликови из циклуса народноослободилачких песама доживљавају преображај приликом напуштања простора на ком проводе детињство (Авијатичари и пионери, Мали хероји, ШЕСТ ВУКОВА И ЈЕДАН РЕП и др.). Бивају у позицији да напуштају свој дом и преображавају се у борце и јунаке, стичу достојанство, улажу физичку и моралну енергију. Идентитет граде крећући се кроз различите просторе. У току борбе не заборављају своје порекло, своје корене, покушавају да остваре идеал слободе. У најтежим тренуцима, највећим искушењима, они сањаре о родном крају. Поједини претрпе ненадокнадиве губитке у тој борби.

„Ћопић често полази од познатих бајки да би деци у песми или причи објаснио њихову сврху, симболику, значај и лепоту, повезујући их асоцијативно са извесним конкретним животним збивањима” (Ћопић, 1997: 155). У песми ШЕСТ ВУКОВА И ЈЕДАН РЕП јунаци на новом простору оживљавају бајке из детињства.

*Поносно стоји гарави Милан,*

*а онда вели:*

*„Пепо, знај,*

*оживјела је прастиара бајка,*

*ја сам постао огњени змај.*

*Покрећем смијело бојну машину,*

*бранићу народ и домовину.*

*Срце је храбро, челичне груди;  
о томе су давно сањали људи“ (Ћопић, 1975: 287).*

У тој далекој борби враћају се причама из свога најранијег животног доба и сањалачком животу проведеном у завичају. У одређеним животним околностима, од обичних, несигурних дечака настају истакнути јунаци, када желе да заштите свој завичај.

Да би се Ћопићеви јунаци могли снаћи у оваквим околностима, ако залутају шумом ноћу, потребне су им одређене особине и вештине, довитљивост, промућурност. У БАЛЦИ О ДОБРОМ ЋОСИ простор се рефлектује на ликове, те они, несвесни својих вербалних способности, бивају лукави и вешти говорници, када се затекну у ситуацији у којој се само мудрошћу могу спасити. Тако Ћоса проговара дивовима:

*Па носим, ето,  
у својој торби читаво лето.  
Ту су ти шуме и поља родна,  
понека башта, њивица плодна,  
скупљала то су читава јата  
за мене лично гладнога брата (Ћопић, 1987: 77).*

Хиперболом се постиже да торба више није првенствена вредност, њен садржај бива већи од ње саме, она се увећава имагинацијом. Изједначавајући садржај торбе са читавим летом исказује се важност онога што је у њој. „Треба превазићи логику да би се доживело оно што је велико у малом” (Bašlar 1969: 196). Можемо је сагледати као минијатуру у коју пониру вредности. Ћоса стиче лукавство проговарајући у старом млину.

#### 4.4.1. НАСТАВНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ЋОПИЋЕВИХ ПЕСАМА У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

У Наставном програму образовања и васпитања Републике Србије предвиђено је да се у нижим разредима основне школе обрађују следећа дела Бранка Ћопића:

- I разред: СУНЧЕВ ПЕВАЧ;
- II разред: БОЛЕСНИК НА ТРИ СПРАТА и ДОЖИВЉАЛИ МАЧКА ТОШЕ (одломци);
- III разред: МАЧАК ОТИШАО У ХАЈДУКЕ;
- IV разред: МЈЕСЕЦ И ЊЕГОВА БАКА.

Ученици четвртог разреда основне школе развили су одређену самосталност у раду. Обраду песме МЈЕСЕЦ И ЊЕГОВА БАКА можемо започети претходном поделом истраживачких задатака ученицима, како би се ученици мотивисали и адекватно припремили за час.

Истраживачки задаци су основни облик подстицања ученика да у примању уметничког текста максимално искористе и развију своје способности. Помоћу њих се систематично стимулише и изоштрава читалачка пажња и побуђује критичка и истраживачка радозналост (Николић, 2010: 273).

Један од истраживачких задатака је да ученици прочитају песму у целости, јер се у читанкама за четврти разред основне школе углавном налази одломак те песме. Тиме подстичемо ученике да посећују библиотеке, или користе интернет у корисне сврхе. Читају песму пре часа како би приступили самосталном сагледавању вредности песме. Пожељно је да ученици понесу на час књигу у којој су пронашли примерак песме. Треба да буду мотивисани да пронађу пишчеву биографију и занимљивости, фотографије и слике његовог родног краја. Путем мултимедијалне презентације ученицима се приказује подручје планине Грмеч и шуме којима је била покривена.

На часу ученици вођено откривају естетске вредности у песми и уочавају епитете који се односе на шуму и Месечев дом. Подељени су у групе са задатком да наброје што више Месечевих особина, али у складу са простором на ком се Месец налази. Једна група ученика запажа Месечеве особине у његовом дому, са баком, а друга група открива какав је Месец ноћу, кад обасја небо. Записују све издвојене особине, а затим износе властите закључке и ставове, и упоређују какав је Месец у различитим околностима, на различитом простору, да ли доживљава некакав преображај. Проналазе узрок такве промене и уочавају патријархално васпитање које је истакнуто у песми. Ученици са наставником проверавају да ли су пронашли антониме међу записаним особинама.

Како би се богатио ученички речник, важно је да још у нижим разредима откривају осећања ликова и праве речнике осећања. Уместо да са наставником докуче само главно осећање у песми, проналазиће што више осећања.

Откривање осећања и расположења уметничких ликова остварује се при проучавању књижевног дела. Ако је при томе поступање истраживачко и посебно усмерено богаћењу речника, онда се може говорити о лексичко-семантичкој вежби (Николић, 2010: 755).

У песми Бранка Ћопића БОЛЕСНИК НА ТРИ СПРАТА ученици могу да примете и стиховима поткрепе докторова осећања када прими позив: *неизвесност, чуђење, неверицу, недоумицу, радозналост*, [...] док доктор не сазна о ком простору је реч, што изазива хумор. Град је дат као споредни мотив у тој песми. У песми МЈЕСЕЦ И ЊЕГОВА БАКА ученици могу да уочавају и упоређују Месечева осећања када ноћу изађе из дома и када се њему враћа.

Након доживљајног, стваралачког и критичког перципирања песме МЈЕСЕЦ И ЊЕГОВА БАКА ученици четвртог разреда израђују језичке вежбе подстакнути књижевним текстом. Набрајају што више речи којима могу изразити особине шуме, неба и облака и што више глагола које могу употребити уз реч *Месеци*. Након тога пишу састав на тему подстакнуту књижевноуметничким текстом. Ученици у своме саставу користе речи које су проналазили.

#### Закључак

Поетика простора у Ћопићевој поезији за децу садржи трагове пишчеве завичајне стварности, живописни описи природе буде носталгију за родним крајем.

Ћопићева поезија настаје у време народноослободилачке борбе. У својим песмама за децу он је оживео ратне доживљаје. Ћопићеве ликови из тог циклуса никада не заборављају место из ког су потекли, теже ка ослобађању завичаја, ка слободи, срећи, превазилажењу туге и патње, и негују права пријатељства. Чак и када постану истакнути јунаци, одрасли људи, борци, његови ликови се враћају својим коренима, следе и оживљавају приче из детињства.

У Ћопићевим песмама уочавамо често позивање на објекте и места која је посећивао у своме детињству, за која га везују дубока осећања. Простор са којим се сусрећемо враћа нас његовој чежњи за родним крајем: Босанском Крајином, Грмечом, Подгрмечјем, реком Јапром; идеалу слободе; првом и поновним сусретима са школским и градским амбијентом. Увиђамо спокој ликова који бораве у своме дому и жал оних који су били приморани да напусте кућу у којој су доживели интимност, заштиту, одмор и окрепљење.

## 5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

### 5.1. ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Методичари све чешће указују на потребу обједињености наставе језика, књижевности и културе изражавања, то је изложено у *Методици* Милије Николића, у оквиру IV поглавља, под насловима: *Функционални поступци у настави граматике, Коришћење уметничког текста у настави граматике и стилистике, Коришћење књижевне уметности у настави писмености*. Методичари као доминантно начело истичу повезивање ових наставних подручја. „Садржинско и методолошко повезивање и прожимање основних подручја наставе матерњег језика: књижевности, граматике, говорне културе и писмености – данас је врло актуелан и приоритетан наставни задатак” (Николић, 2009: 646).

Коришћењем адекватних методичких поступака и радњи који доприносе различитим начинима наставног реализовања функционалних веза између области и подобласти предмета српски језик (књижевности, граматике, говорне културе и писмености) остварује се прожимање наставних садржаја, а међусобно условљавање тих садржаја погодује свестранијем сагледавању одређене наставне јединице која, осветљена из различитих углова, постаје приступачнија (Мркаљ, 2013: 46).

„Ученик оспособљен за комплетну комуникацију је резултат међусобно интегрисаних и међузависних подручја наставе језика и књижевности” (Цветановић, 2010: 359).

Резултати претходно спроведених истраживања пружају значајне резултате за полазиште за истраживање које је приказано у докторској дисертацији. Анализом литературе која се бави међусобним интегрисањем области у оквиру предмета српски језик и књижевност, уочавамо да методичари (Николић, Мркаљ, Петровачки, Цветановић) истичу предности сврсисходног повезивања и указују на потребу стварања језгровитих веза међу областима српског језика.

Милија Николић у *Методици наставе српског језика и књижевности* (2009), у оквиру IV поглавља, под насловима: *Функционални поступци у настави граматике, Коришћење уметничког текста у настави граматике и стилистике, Коришћење књижевне уметности у настави писмености* не нуди методичке апликације којима је могуће повезати област књижевности и културе изражавања, али на практичан начин

указује на могућности њихове реализације. Понудио је примере добрих лексичких и семантичких вежби, указао на развијање језичког осећања и могућности богаћења речника. У оквиру наслова *Лексичке вежбе у обради текстова* дати су примери лексичких вежби које је могуће реализовати на часовима књижевности функционално повезујући ову област са културом изражавања.

Павле Илић истиче да се културом изражавања ученика испољавају сви васпитнообразовни утицаји на дететов духовни развој (Илић, 2006: 545). Један од тих утицаја у настави матерњег језика је утицај подручја књижевности чиме ћемо се у овом истраживању и бавити.

Зона Мркаљ у раду *Функционално повезивање наставе језика и књижевности* (2013) указује на могућности повезивања садржаја језика и књижевности сагледавањем језичких појава из више углова, прожимањем наставних садржаја и адекватним планирањем обраде наставних јединица. Понудила је конкретне примере могућности за повезивање различитих програмских захтева у млађим разредима основне школе и указала на оправданост сврсисходног повезивања области у оквиру предмета српски језик и књижевност.

Љиљана Петровачки у методици *Синтакса у настави српског језика и књижевности* (2004) указује на нужност прожимања језика, књижевности и културе изражавања. У књизи је сагледана настава српског језика, са посебним освртом на место синтаксе у њој. Дата су конкретна решења којима се може унапредити настава српског језика и књижевности. Резултати њених истраживања могу се користити у току припремања и планирања реализације наставне јединице, као и у току евалуације наставе синтаксе.

Љиљана Петровачки у раду *Функционално повезивање наставе српског језика и наставе књижевности* (2010) истиче потребу за сврсисходним повезивањем језика и књижевности како би ученици успешније разумевали и тумачили књижевни текст, што доводи и до унапређивања културе изражавања.

Зорица Цветановић у раду *Говорни узорни ученицима даровитим за вештину говорења* (2009) истиче да је повезивање све три области наставе српског језика и књижевности природно и неопходно „јер разговор о тексту, осим што има функцију тумачења и усвајања књижевних појмова, јесте и усмено изражавање ученика” (Цветановић, 2009: 125). Цветановић указује на пожељне узорне примере за овладавање говорном вештином и како препознати дете које је даровито за вештину говорења. У раду проналазимо начине којима можемо помоћи ученицима да испоље своју

даровитост повезујући књижевност и културу изражавања, извођењем драмских текстова на сцени и изражајним рецитовањем.

Потребу за повезивањем у оквиру наставе српског језика и књижевности, и о корелацијском приступу при тумачењу наставних јединица из различитих предмета и подручја истицали су многи педагози, психолози и филолози (Белић, Лалевић, Живковић, Вилотијевић и др.).

Тања Русимовић је истраживала употребу описних придева у говору ученика млађих разреда основне школе и дошла до резултата да ученици са бољом оценом из српског језика и књижевности чешће употребљавају описне придеве у односу на ученике са слабијим оценама, али да је ниво адекватне употребљености и даље мањи од нивоа на ком би требало да буде њихов речник. Истраживање указује да су часови који су били предмет испитивања показали доминацију фронталног облика рада и да се не посвећује довољна пажња култури говора (Русимовић, 2011: 59–66).

Милан Шипка у приручнику *Култура говора* (2009) указује на резултате својих преходних истраживања и наводи да се култури говора не посвећује довољна пажња, да у школској настави култура писменог и усменог изражавања не добија довољно на значају, и да „у основној школи, уз часне изузетке, преовладава бесплодно и испразно граматизирање, а у средњој, опет уз часне изузетке, неинвентивна настава књижевности” (Шипка, 2009: 10–11).

Резултати преходних истраживања о стању у настави културе изражавања (Петровачки 1997; Брборић 2004; Јањић 2008; Драгићевић 2012) указују да је лексички фонд ученика оскудан и да ниво културе изражавања ученика није задовољавајући што је и утицало на избор проблематике у докторској дисертацији.

Анализом литературе која се бави међусобним интегрисањем области предмета српски језик и књижевност можемо увидети да сви аутори (Николић, Мркаљ, Петровачки, Цветановић) указују на предности стварања сврсисходних и садржинских веза. Консултована литература указује на потребу за проналажењем конкретних решења корелацијско-интеграцијског приступа књижевном тексту.

Разлози одређивања за овај проблем истраживања, тј. за унапређивање вештине писменог изражавања међусобним интегрисањем области књижевности и културе изражавања, налазе подршку у све чешћем настојању методичара на наглашавању обједињености наставе језика, књижевности и културе изражавања. Та међусобна повезаност је такође истакнута и у важећем Наставном плану и програму. У програмима за основне школе упућује се на садржинско и методолошко повезивање и

прожимање наставе књижевности, језика и културе изражавања. Ова шира тема за истраживање сврсисходно повезује књижевност и културу изражавања, у оквиру ње потребно је бавити се савременом наставом језика, а посебно унапређивањем културе писменог изражавања ученика.

Све ове чињенице нас стављају пред проблем истраживања: Да ли је могуће унапредити писмено изражавање ученика у млађим разредима основне школе применом корелацијско-интеграцијског система?

## 5.2. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Веома је важно да се пажња ученика усмери на језичку страну књижевног дела, што је реализовано у току извођења овога истраживања. Како би ученици могли да процењују прочитано дело, да обogaћују свој речник, потребно је да активно и стваралачки увиђају да је књижевни текст сачињен од језичког материјала, да развију способност за уочавање естетских вредности у књижевној уметности и да се успешно служе књижевним језиком у различитим начинима његове примене.

Предмет истраживања је верификација могућности унапређења писменог изражавања ученика у млађим разредима основне школе применом корелацијско-интеграцијског система код приступа књижевном тексту; подстицање литерарног стваралаштва; обogaћивање лексичког фонда ученика; истраживачко читање текста; реализација језичких вежби на које подстичу књижевноуметнички текстови; побољшање функционалне писмености применом корелације и интеграције подручја књижевности и културе изражавања. Пружа методичке апликације и моделе различитих приступа обради књижевног текста у функцији подстицања ученика на усмено и писмено изражавање, и развоја мотивације ученика.

## 5.3. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ рада је да истражи, анализира и укаже на предности сврсисходног, унутарпредметног повезивања садржаја из различитих подручја српског језика и књижевности у складу са програмским захтевима.

Уз теоријска разматрања, објашњавања и приказе биће дате одговарајуће методичке апликације и модели различитих приступа обради књижевног текста у функцији подстицања ученика на усмено и писмено изражавање.



Истраживање има за *циљ да потврди почетну хипотезу да се корелацијско-интеграцијским приступом књижевном тексту унапређује писмено изражавање ученика млађих разреда основне школе и да унапреди писмено изражавање ученика.*

#### 5.4. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу постављеног циља истраживања изведени су следећи задаци истраживања:

1. Утврдити да ли се унапређује писмено изражавање ученика у млађим разредима основне школе применом корелацијско-интеграцијског система при обради и утврђивању садржаја из књижевности.
2. Испитати какви се ефекти постижу корелацијско-интеграцијским приступом подручју књижевности и култури изражавања на писмено изражавање ученика.
3. Утврдити да ли постоји значајност разлика у писменом изражавању између контролне и експерименталне групе ученика на иницијалном и завршном тестирању.
4. Испитати какви се ефекти постижу на мотивисање ученика за истраживачко читање, доживљавање и сазнавање текста у млађим разредима основне школе применом савремених методичких система, мултимедијалних наставних садржаја и веб алата, при обради и утврђивању градива из књижевности.

#### 5.5. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Глобална хипотеза којом ће се обухватити цео испитивани простор би гласила:

Претпоставља се да корелацијско-интеграцијски приступ књижевном тексту значајно унапређује културу писменог изражавања ученика млађих разреда основне школе.

Посебне хипотезе:

1. Разлике између резултата тестирања контролне и експерименталне групе ученика на финалном тестирању на Тесту писменог изражавања су значајне.
2. Претпоставља се да су ученици у експерименталној групи мотивисани за истраживачко читање, доживљавање и сазнавање текста применом савремених методичких система, мултимедијалних наставних садржаја и веб алата;

Очекује се да корелацијом и интеграцијом подручја књижевности и културе изражавања књижевни текст подстакне културу изражавања, утиче на мотивацију, обogaћује лексички фонд ученика и побољшава функционалну писменост.

## 5.6. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

За потребе истраживања унапређивања писменог изражавања ученика у млађим разредима основне школе применом корелацијско-интеграцијског система издвојили смо следеће варијабле које су усаглашене са предметом, циљем и врстом истраживања:

*Независне варијабле:*

- Примена експерименталног програма на часовима интерпретације и утврђивања књижевног дела представља независну варијаблу, заснива се на корелацијско-интеграцијском приступу књижевном тексту и оријентисана је ка унапређењу писменог изражавања ученика. Ова варијабла је операционализована кроз примену различитих методичких апликација и наставних модела интерпретације и утврђивања књижевноуметничких текстова који се заснивају на корелацији и интеграцији подручја књижевности и културе изражавања.

*Зависну варијаблу представљају:*

- писмено изражавање ученика, изражено кроз ефекте који се постижу на културу изражавања, односно резултате постигнуте на тесту писменог изражавања.

*Контролне варијабле:*

- пол,
- узраст ученика (I–IV разреда основне школе),
- општи школски успех,
- оцена из српског језика и књижевности.

## 5.7. МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је коришћен плурализам наставних метода које су усклађене са проблемом, циљем, задацима и постављеним хипотезама.

У истраживању је коришћена дескриптивна метода – метода теоријске анализе, каузална метода (испитивањем разлика између иницијалног и поновљеног тестирања

испитаника), квалитативан метод (анализа часова на основу протокола и евиденционе листе са скалом процене за евалуацију активности ученика на часу) и метода моделовања.

Теоријском анализом и Анализом садржаја су анализирани студије, монографије, научни радови, методичка литература, стручни чланци и уџбеници из српског језика и књижевности. Дескриптивном методом – методом теоријске анализе, је анализирана педагошка документација – наставни плана и програма од I до IV разреда основне школе, годишњи распоред градива, месечни планови рада наставника, писане припреме за наставне часове, дневници читања ученика.

Каузалном методом утврђена је ефикасност примене експерименталног програма на основу резултата које су ученици постигли на финалном тестирању. Тестиране су разлике у постигнућу ученика на тесту културе писменог изражавања између паралелних одељења ученика који похађају исти разред.

Квалитативном методом анализирани су часови који су реализовани уз примену методичких апликација и различитих наставних модела интерпретације и утврђивања књижевноуметничких текстова за наставнике разредне наставе који остварују програм. Анализа часова је извршена на основу протокола за посматрање часова и евиденционе листе са скалом процене за евалуацију активности ученика на часу.

Метода моделовања коришћена је у примени наставних модела интерпретације и утврђивања књижевноуметничких текстова заснованих на корелацији и интеграцији подручја књижевности и културе изражавања.

## 5.8. ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

Ефикасност примене корелацијско-интеграцијског система у циљу унапређивања писменог изражавања ученика у млађим разредима основне школе је установљена на основу испитивања разлике између аритметичке средине коју је на тесту писменог изражавања остварила контролна и експериментална група ученика, упоређивањем резултата постигнутих на завршном тестирању након деловања експерименталног фактора.

Технике:

- посматрање (истраживач је посматрао часове),
- скалирање (истраживач је посматрајући часове евидентирао активност ученика у евиденционој листи са скалом процене; учитељи који су реализовали наставу у експерименталним групама су након сваког часа своја запажања уносили у евиденциону листу),
- тестирање.

Посматрани часови су квалитативно анализирани на основу протокола и евиденционе листе са скалом процене за евалуацију активности ученика на часу.

Инструменти:

- протокол посматрања часа,
- евиденциона листа са скалом процене активности ученика на часу (прилог бр. 1),
- тестови писменог изражавања од I до IV (прилог бр. 2, 3, 4, 5).

Истраживање је реализовано у току једне школске године.

Извршено је иницијално тестирање контролне и експерименталне групе. Испитана су претходна знања ученика у области писменог изражавања. Уједначене су групе одељења у истим разредима према постигнућима на иницијалном тестирању. Аутор истраживања је конструисао финалне тестове знања који су креирани у складу са актуелним наставним програмом од I до IV разреда основне школе. Тестовима су утврђени исходи примене корелацијско-интеграцијског система у ужем смислу унутарпредметним повезивањем области књижевности и културе изражавања.

Часови су посматрани са циљем да се утврди: ниво примене методичких апликација које су достављене учитељима за рад у експерименталним групама; услови у којима се одвија наставни процес; могућности примене корелацијско-интеграцијског

система са циљем интегрисања области књижевности и културе изражавања; мотивација ученика.

Учитељи су евидентирали своја запажања у евиденциону листу са скалом процене након сваког одржаног часа у оквиру експерименталног програма процењујући активност ученика на основу сваке понуђене тврдње. Инструмент је примењен да би учитељи и истраживач извршили евалуацију часова који су реализовани по унапред добијеним, детаљно разрађеним припремама за час по моделу корелације и интеграције области књижевности и културе изражавања. Евидентирана је присутност ученика на часовима, израда домаћих и истраживачких задатака, активност ученика на часу, израда задатака за самосталан и истраживачки рад ученика, читање лектире, изражавање мишљења о прочитаном тексту, стваралаштво и мотивација ученика за откривање и запажање естетских вредности у књижевном тексту.

## 5.9. ПОПУЛАЦИЈА И УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Популацију је дефинисана тројако:

- 1) садржајем: ученици I – IV разреда основне школе;
- 2) обимом: ученици Основне школе „Бранко Радичевић” у Батајници;
- 3) временом: у току једне школске године (од марта до јуна).

У оквиру истраживања обухваћен је узорак од 20 учитеља и 20 одељења које похађа 506 ученика (249 ученика у експерименталној групи и 257 ученика у контролној групи). Сви учитељи су били спремни за сарадњу. Разлог због ког смо изабрали ученике овога узраста јесте што се ученици млађег узраста основне школе тек уводе у писменост. Програмски захтеви већ од првог разреда основне школе у виду исхода су усмерени на развијање и неговање културе изражавања, и богаћење речника ученика (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2017: 10*).

Основна школа „Бранко Радичевић” је највећа од три школе у Батајници и једна је од школа са највећим бројем ученика на територији општине Земун. Школу похађају ученици из два оближња, нова насеља, Бусије и Шангај. Око 80 процената ученика који долазе са Бусија су ученици чији су родитељи досељени деведесетих година. Сваке године у ову школу се на основу молби упише око седамдесет ученика ван подручја школе. Због непосредне близине аеродрома Батајница, сваке године се у ову школу уписују ученици чије породице долазе из различитих крајева. Остатак ученика чине староседеоци. Управо зато је прави изазов истраживати културу писменог изражавања ученика у чијем се језику одражавају и бројни ваншколски утицаји којима су они овладали, да се увиде могућности даљег развоја њихове културе изражавања. Ученици у школу долазе са свим особеностима говора ком су били изложени у породици и удружењу са вршњацима.

Основна школа „Бранко Радичевић” поседује најсавременије опремљену мултимедијалну учионицу и медијатеку, у медијатеци се налази паметна табла, свака учионица поседује по један лаптоп и пројектор, ученици, родитељи, наставници и стручни сарадници су спремни за сарадњу.

## 5.10. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је рализовано у току једне школске године. Основни методолошки поступак који је примењиван у овом експерименталном истраживању, заснива се на експерименту са паралелним групама.

Програми истраживања (фазе):

1. Прва фаза истраживања је одређивање предмета и циљева истраживања, преглед владајућих ставова и схватања у литератури у подручју писменог изражавања ученика, теорија учења и наставе, и методичких система наставе српског језика и књижевности. Дефинисана се терминологија која се у раду употребљава и анализирани су наставни планови и програми за млађе разреде основне школе.

2. Друга фаза је постављање одговарајућих задатака, хипотеза, варијабли, метода, техника и инструмената истраживања.

3. Трећа фаза је организација тока истраживања:

За потребе истраживања потребно је предузети следеће:

- изградити програм;
- припремити потребне инструменте за утврђивање резултата истраживања (протоколи посматрања часова, тестови, евиденциона листа, методичке апликације);
- израда процедуре примене програма истраживања и различитих модела обраде и утврђивања књижевноуметничких текстова;
- укључити наставнике разредне наставе и ученике, обавестити родитеље о истраживачком процесу;
- организовати обуке за учитеље о начину извођења програма истраживања и увођења промена у праксу;
- припрема јасних и прецизних упутстава, и методичких апликација за наставнике разредне наставе који остварују програм, различите моделе обраде и утврђивања књижевноуметничког текста;
- иницијално тестирање контролне и експерименталне групе ученика;
- уједначавање група испитаника;
- спровођење програма у ком се контролној групи ученика садржаји преносе класичним наставним методама, а у експерименталној групи ученика примењује се експериментални програм;
- посматрање и процена часова;

- завршно тестирање контролне и експерименталне групе ученика и анализа резултата.

У датом периоду настава српског језика и књижевности у експерименталној групи ученика, на часовима за обраду и утврђивања садржаја из књижевности, у 10 одељења (I – IV разреда) је извођена уз примену корелацијско-интеграцијског система, на основу претходно креираних припрема за часове, које се заснивају на унутарпредметној корелацији, односно, повезивању наставних подручја књижевности и културе изражавања у оквиру предмета српски језик и књижевност. Користили су се различити модели обраде и утврђивања књижевноуметничког текста: модел обраде текста помоћу доминантног књижевног лика, модели групног облика рада, модел групног облика рада по нивоима стандарда постигнућа, модел интертекстуалног приступа тексту, вођено откривање елемената бајке и романа, модел интерпретативно-аналитичког приступа у тумачењу лирске песме. Примењени су методички системи: интерпретативно-аналитички, проблемско-стваралачки, систем учења путем откривања, корелацијско-интеграцијски методички систем; који ће повремено бити међусобно комбиновани. Приликом примене интерпретативно-аналитичког методичког система, употребљени су и елементи проблемске наставе. Сви часови у току експерименталног истраживања су реализовани у складу са корелацијско-интеграцијским системом у ужем смислу, функционално су повезана различита наставна подручја у оквиру предмета српски језик и књижевност, а на часовима који су то омогућили, примењена је међупредметна корелација повезивањем кокретне наставне јединице са садржајима из ликовне, музичке, сценске уметности, друштвених и природних наука, ученици су подстицани на усмено и писмено изражавање након сваког прочитаног књижевноуметничког текста.

Ученици су мотивисани:

- истраживачким задацима;
- откривањем занимљивости о животу писаца;
- мултимедијалним презентацијама и веб алатима;
- подстицањем да аргументују властите ставове;
- драматизацијом текста;
- решавањем ребуса и асоцијација;
- разговором о народним изрекама;
- усмеравањем пажње ка откривању одређених делова текста.



На сваком часу ученици су презентovali занимљивости о животу писца, аутора дела које се обрађује на датом часу. Добијали су истраживачки задатак да пронађу шта је то пишчев живот чинило интересантним, пружена им је могућност да путем мултимедијалне презентације, или кратког видео записа прикажу пишчев живот, како би стекли вољу за стваралаштвом, да покушају и сами да постану писци.

Сви текстови на часовима су изражајно (интерпретативно) читани. Изражајно читање је изводио учитељ, или неко од ученика. „Добрим читањем наставник наглашава поетске вредности текста и омогућава да он снажно делује на емотивно-имагинативне моћи ученика” (Петровачки, Штасни, 2010: 62). У првом и другом разреду основне школе препоручује се да изражајно читање изведе учитељ, јер у том узрасту ученици још увек не читају изражајно непознати текст. Поједини ученици могу то да изведу, али када би учитељ увек читање препуштао истим ученицима, то би се негативно одразило на социјалне односе у одељењу. У трећем и четвртном разреду већина ученика чита изражајно текстове који им нису од раније познати, тада је могуће да они преузму улогу учитеља и интерпретативно прочитају текст. Ученици су усмеравани да пажљиво слушају док учитељ, или неко од ученика изражајно чита текст и да замишљају оно што им је читано.

Ученици су у току истраживачког читања текста на часу добијали задатке на основу којих треба да изразе властите ставове, а свако своје запажање да поткрепе текстом. На такав начин се увежбава њихово памћење, размишљање и пажња, са циљем да се оспособе за сазнавање, разумевање и откривање. „Истраживачко читање које је посебно усмерено ка запажању и сазнавању стилогених чинилаца у исказу, ка знаковним односима и рефлектовању пишчевих поступака на читаочеву свест – најбољи је подстрек за стваралачко писање” (Николић, 2009: 740). По мишљењу Стипана Јукића и Оливере Гајић „по захтевима активне и модерне наставе, далеко је боље да ученици сами, по одређеним упутствима, на основу одређених задатака, питања, проблема, задатих од стране наставника, открију етичке и естетске вредности уметничког текста и не само њих него и других елемената тог дела” (Јукић, Гајић, 2006: 23).

На часовима су пажљиво тумачене непознате речи, како би ученици обогатили свој речник, јер сваки нови текст намењен ученицима млађих разреда основне школе садржи за њих непознате, или мање јасне лексеме. Пажљивим објашњавањем њиховог значења и разумевања у контексту књижевног дела увећава се ученички фонд речи.

Ученици су сами проналазили непознате речи, а након тога су их употребљавали у новим примерима.

Обрада, или утврђивање књижевноуметничких текстова није само тиме завршена, већ су ученици бити подстрекивани да реализују различите језичке вежбе на које подстиче само дело, тиме су практично примењивали знање у оквиру писменог и усменог изражавања. Језичке вежбе су међусобно повезане и служиле су да се на основу њих даље развија ученичко литерарно стваралаштво.

Ученици су у текстовима проналазили што више епитета. „Настојањем да се именује што више особина неког предмета подстиче се језичко осећање да прескочи праг конвенцијалног здруживања речи те да се отисне на подручје п р е н е с е н и х з н а ч е - њ а и с т в а р а л а ч к е п р и м е н е ј е з и к а” (Николић, 2009: 761). Затим су радили други задатак, у виду синтаксичке вежбе у којој су могли да примене особине које су откривали, нпр.: да напишу реченице у којима ће користити те речи, тиме су задаци бити повезани, а ученици су стављени у ситуацију да примењују откривене речи. Знање о придевима функционално је доведено у везу са различитим видовима дескрипције, чиме је остварена корелација у оквиру свих подручја српског језика и књижевности.

Ученици су правили речнике осећања, или откривали осећања у конкретним, животним ситуацијама везаним за текст, након претходне анализе и упоређивања осећања ликова у погодним делима. „Откривање осећања и расположења уметничких ликова остварује се при проучавању књижевног дела. Ако је при томе поступање истраживачко и посебно усмерено богаћењу речника, онда се може говорити о лексичко-семантичкој вежби која је уткана у књижевну анализу или је пак њоме побуђена” (Николић, 2009: 755).

Уметнички текстови су понудили различите теме за писање састава и мотивисали ученике на описивање, откривали су уметничке вредности текста, карактеризација ликова је служила као основ за портретисање личности, усмерена је пажња ученика на места у тексту која садрже дескриптивне елементе, како би ученици на основу узорног текста развијали литерарно стваралаштво. По завршетку писање састава ученици су заједно са учитељем коментарисали саставе. То им је омогућило да сами уоче и исправе свој грешке. Подстицани су да дају своје мишљење. Наговештено им је да сви коментари треба да буду добронамерни. Најчешћа грешка код ученика нижих разреда је употреба истих речи у више реченица, зато су вежбали употребу синонима, проналазили другу реч која има исто, или слично значење.

Ученици су у току истраживања били подстрекивани на стваралаштво. Као подстицај за стваралаштво ученицима су читане строфе које су учитељи сами смисли. На свим часовима је сагледаван језик и стил песме, коришћени различити облици препричавања: опширно препричавање, сажето препричавање, препричавање са променом завршетка дела, препричавање по датом плану.

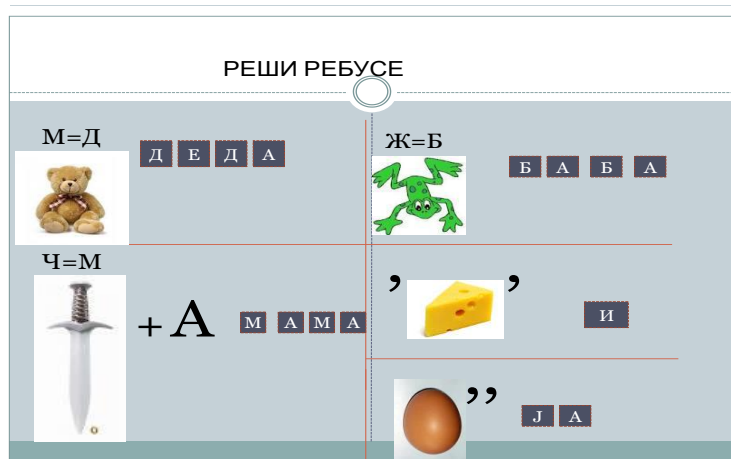
Након адекватне интерпретације, или утврђивања текстова, на часовима су реализоване различите језичке вежбе, на које су подстицали сами књижевноуметнички текстови. „Лексичке и семантичке вежбе имају за циљ богаћење ученичког речника и стварање повољнијих могућности за шири избор и поузданију употребу речи” (Николић, 2009: 752). Настојало се на томе да вежбе, које се реализују на истом часу, буду међусобно повезане, поједине лексичке вежбе су послужиле као претходна припрема за писање састава.

4. Фаза је статистичка обрада прикупљених података;
5. Закључак.

*Примери:*

Како би се ученици мотивисали за рад на часовима, са њима су вођени разговори који су их подстицали на размишљање: разговарали су о народним изрекама (пример: народна изрека за сан на опрезу *Снава као зец*, мотивација за обраду песме *Хвалисави зечеви*, Десанке Максимовић); одгонетали су загонетке; слушали су аудио записе песама (пример: *Најлепша мама на свету*, Душана Радовића, као мотивација за обраду песме *Руке моје мајке*, Божидара Тимотијевића); израђени су словно-сликовни ребуси који су посебно заинтересовали ученике да откривају назив дела, нарочито зато што су били приказани као део мултимедијалне презентације.

Слика 16. Екрански приказ презентације; пример: *Деда, баба, мама и ја*, Лаза Лазић.



Слика 17. Екрански приказ презентације; пример: *Трешња у цвету*, Милован Данојлић.



Пример изражајног (интерпретативног) читања које изводи учитељ:

Ученици пажљиво слушају док учитељ изражајно чита песму *Хвалисави зечеви*, Десанке Максимовић. Подсетити ученике да покушају да замисле оно што им учитељ буде читао. Песма је написана као разговор између три зеца. Због такве дијалогске форме, речи сваког зеца прочитати другачије, прилагођавајући му боју гласа и тон. Глас прва два зеца читати јасно, полако и разговетно, јер они имају времена да доврше оно што су рекли, трећег прочитати динамичније, са прелазом из јачег у тиши глас, како би дошло до психолошког наглашавања, јер је тај зец једва успео да изустити шта је хтео, због страха од изненадног шуштања.

*Хвалисави зечеви*

*Хвалили се зечићи*

*У зеленој травици*

*Један рек'о:*

*- Тако ми*

*Не отпала рука,*

*Не бојим се вука.*

*Други рек'о:*

*- Мајка*

*Да ме жива  
Не гледа,  
Не бојим се медведа.*

*Трећи рек'о:  
- Тако ми  
Купусова струка,  
Не бојим се лисице,  
Копца ни баука.*

*Утом нешто шушуло  
Негде испод грана,  
Разбегли се зечеви  
На стотину страна.  
Десанка Максимовић*

Тумачење непознатих речи:

Питати ученике да ли су пронашли непознате речи у тексту *Деда, баба, мама и ја* Лазе Лазивића, ако јесу, тумачимо их. Приликом тумачења непознатих речи, затражити од ученика да прочита реченицу у којој је пронашао конкретну реч и да покуша прво да из контекста сам схвати њено значење. Током истраживања, ученици су најчешће издвајали следеће две реченице: „*Заиста, нико ми касније није причао ништа слично. Ни тако лепо, ни тако топло, ни тако тајанствено, ни тако бескрајно угодно, док је ветар хујао у ојаку*” (*Читанка, Златна јабука, 14 стр.*). Проверити да ли неко од ученика зна значење речи која је непозната у реченици, ако нико не зна, заједно са ученицима потражити одговор у речнику који је дат на крају Читанке, јер се на тај начин оспособљавају да сами долазе до нових знања. Учитељ ће проценити да ли има времена и потребе да ученицима покаже како се у РМС проналази жељена реч, или ће им саопштити значење те речи, ако до сада нису сами успели да га пронађу.

Пример: *Јесења песма*, Душан Радовић.

*Јесења песма*

*Све је пошло наопачке  
за врапце и мачке,*

*кад је јесен окачила  
своје жуте значке,  
кад је ветар запевао  
новембарске тачке...*

*Пажња! Пажња!  
Велика јесења купопродаја!  
Продајемо сунцобране  
- купујемо кишиобране!  
Продајемо старо лишиће  
- купујемо пахуљице!  
Продајемо тротинете  
- купујемо санке!  
Купујемо шубаре  
- продајемо машине!*

*Продаћемо сокне  
- купићемо рукавице.  
Продаћемо сејалице  
- купићемо грејалице.  
Продаћемо сладолед  
- попићемо чај!*

*Јер:  
Све је пошло стрмоглавце  
за птице и цвеће,  
кад је сунце одустало  
на кров да нам слеће.  
као да је жуто љуто,  
као да нас неће!*

*Душан Радовић (Читанка, Златна јабука, 38 стр.)*

Тумачење непознатих речи:

Питати ученике да ли су пронашли непознате речи, ако јесу, тумачимо их. Приликом тумачења непознатих речи, затражити од ученика да прочита строфу у којој је пронашао конкретну реч и да покуша прво да из контекста сам схвати њено значење. Затим проверити да ли неко од ученика зна њено значење, ако нико не зна, заједно са

ученицима потражити одговор у речнику који је дат на крају Читанке, јер се на тај начин оспособљавају да сами долазе до нових знања. Учитељ ће проценити да ли има времена да ученицима покаже где се у РМС налази жељена реч, или ће им саопштити значење те речи, ако до сада нису сами успели да га пронађу.

*Јесењу песму* Душана Радовића, деца обрађују у првом разреду. У том узрасту је потребно подстицати ученике да слободно изражавају своје недоумице и превазиђу стид који најчешће осећају на почетку школске године док је још увек у току њихова адаптација на нову средину. *Јесења песма* има једну реч чије значење већини ученика није познато „стрмоглавце”, али не треба занемарити могућност да се и са неком другом речју поједини ученици нису сусретали.

Како би тумачење непознатих речи на часу било сврсисходно, по завршетку обраде текста ученицима су дати задаци у којима треба да употребе речи чије су значење сазнавали на часу.

Пример бр. 1: Смисли причу у којој ћеш употребити речи које су ти биле непознате у тексту.

Пример бр. 2: Напиши три реченице у којима ћеш употребити речи које су ти биле непознате у тексту.

На свим часовима су ученици сагледавали језик и стил песме, тако што би им се на сваком наредном часу захтев постепено повећавао. Ученици су након обраде песме *Мрав добра срца* Б. Црнчевића добили задатак да у пару смисле још једну, или више строфа којима би наставили претходно обрађену песму и да покушају да њихове строфе садрже речи које се римују.

### 5.10.1. ЈЕЗИЧКЕ ВЕЖБЕ КОЈЕ СУ ИЗВОЂЕНЕ НА ЧАСОВИМА НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ

У експерименталним групама ученици су након интерпретације реализовали различите језичке вежбе на које је подстицало само дело. Вежбе су међусобно повезане како би нове речи које су део ученичког пасивног речника постепено прелазиле у активан речник.<sup>16</sup>

#### Лексичке вежбе – антоними

Пример бр. 1: лексичка вежба која је урађена на часу обраде песме *Хвалисави зечеви* Д. Максимовић, са ученицима првог разреда.

Са леве стране напиши све особине зечева из песме, а са десне стране речи супротног значења.

плашљиви - храбри  
хвалисави - \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Пример бр. 2: Ученици четвртог разреда могу самостално пронаћи антониме у самом делу, књижевни текст који је погодан за то је *Доктор Свезналић* браће Грим, задатак за ученике је гласио:

- У причи *Доктор Свезналић* пронађи речи које имају супротно значење:

\_\_\_\_\_

господар – слуга; сиромашан – богат...

Пример бр. 3: Лексичка вежба која је обрадовала ученике првог разреда на часу за обраду текста *Цар и скитница* Л. Лазића – записати цареве особине са једне

<sup>16</sup> Детаљан преглед лексичких и семантичких вежби које се могу реализовати у раду са ученицима млађих разреда основне школе проналазимо у: Милија Николић (2009). Методика наставе српског језика и књижевности. 5. допуњено изд. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. стр. 752–769.



стране (ученици их набрајају), а са друге стране речи супротног значења, када ученици заврше са набрајањем, проверити да ли смо у другој колони од речи супротног значења добили особине скитнице. Навести ученике да сами дођу до тог закључка.

### **Лексичка вежба - синоними**

Пример бр. 1: утврђивање синонима са ученицима другог разреда – за реализацију ове вежбе узете су реченице из Андерсенових бајки.

- Дате реченице препиши тако што ћеш подвучене речи заменити речима са истим, или сличним значењем:

„Вратио се кући сав потиштен, јер је желео да се ожени превом принцезом”  
(Андерсен, *Кнегиња на зрну грашка*, 2007: 8).

---

„Зашто цвеће данас изгледа тако јадно? упита га још једном и показа му потпуно увео букет” (Андерсен, *Цвеће мале Иде*, 2007: 10).

---

„Сви беху према њој веома љубазни, а нарочито оно цвеће што је лежало у њеном кревету” (Андерсен, *Цвеће мале Иде*, 2007: 16).

---

### **Лексичке вежбе - деминутиви**

Вежбе у којима је потребно одредити деминутиве мотивишу ученике нижих разреда основне школе.

Пример бр. 1:

Шаљиву народну песму *Смешно чудо* препиши тако што ћеш уместо имена ликова написати речи које означавају њихово умањено значење.

Провера решења на табли, или путем бим пројектора.

Решење:

*Ја сам чудо видео:*

*зечић коло води,*

*лисичица га двори.*

на лисичици перце,  
на курјачићу звонце.  
Ја сам чудо видео:  
ћуранчић бабици воду носи  
у решету на рамену,  
а ћуркица јој тикве сади  
на дрвету, на камену.

Пример бр. 2: Прва вежба представља утврђивање деминутива, на основу примера узетих из песме, а другим задатком су ученици на истом часу усмеравани да, подстакнути песмом, открију што више особина маминих руку. „Настојањем да се именује што више особина неког предмета поодстиче се језичко осећање да прескочи праг конвенцијалног здруживања речи те да се отисне на подручје пренесених значења и стваралачке примене језика” (Николић, 2009, 761).

1. Поред сваке написане речи, узете из песме, напиши њено умањено значење.

рука - \_\_\_\_\_ (на часу нагласити ученицима деминутив – *ручица*, а у тепању и речима одмила каже се *рукица*)

мама - \_\_\_\_\_

прсти - \_\_\_\_\_

коса - \_\_\_\_\_

5.11. Наведи што више особина маминих руку: \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_.

Пример откривања особина: Смосталан, стваралачки рад ученика првог разреда на часу обраде и анализе текста *Кад пролеће дође све боље пође* Б. Тимотојевић је реализован на следећи начин: ученици су подељени у три групе, сваки ученик је имао свој наставни листић. Ученицима су дата два задатка. Први задатак је откривање што више особина предмета, или појава. Настојало се да ученици наведу што више особина нечега како би се дошло до „пренесених значења и стваралачке примене језика” (Николић, 2010: 761). Ученици су у почетку ређали придеве који нам буквално говоре да је нпр.: небо плаво, али их је учитељ наводио да употребљавају

метафоричне атрибуте и персонификације, тиме ће небо бити: ведро, тмурно, намргођено, раздрагано, зажарено,...; ливада: разиграна, распевана, мирисна,... Други задатак је синтаксичка вежба у којој су ученици могли да примене особине које су откривали, тиме су задаци повезани, а ученици су стављени у ситуацију да примењују откривене речи. Ученици су на истом часу претходно, истраживачким задацима усмеравани да у тексту *Кад пролеће дође све побоље пође* Б. Тимотијевића, проналазе речи којима је нешто описано.

#### Прва група

1. Наведите што више особина, или речи којима бисмо могли да опишемо НЕБО.

---

---

---

2. Напиши три реченице у којима ћеш употребити реч НЕБО.

---

---

---

#### Друга група

1. Наведите што више особина, или речи којима бисмо могли да опишемо ЛИВАДУ :

---

---

---

2. Напиши три реченице у којима ћеш употребити реч ЛИВАДА.

---

---

---

Трећа група

1. Наведите што више особина, или речи којима бисмо могли да опишемо

ПТИЦУ:

---

---

---

2. Напиши три реченице у којима ћеш употребити реч ПТИЦА.

---

---

---

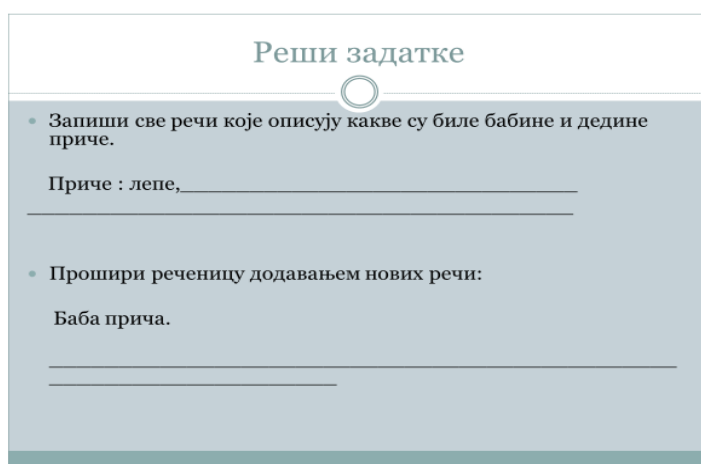
Језичком вежбом у виду игре могуће је подстицати ученике на описивање. Ученицима рећи да замисле лик из дела по њиховом избору, а затим да га описују док остатак одељења покушава да погоди о ком лику је реч. Уколико се оваква игра реализује по групама, код ученика се развија такмичарски дух и мотивација за рад на часу.

***Примери повезаних вежби, које су урађене на истом часу***

Са ученицима првог разреда, након обраде текста *Деда, баба, мама и ја* Лазе Лазића:

У првом задатку треба да пронађу све речи којима су описане приче у овоме тексту. У другом задатку ученици проширују дату реченицу, подстакнути књижевним текстом, примењују стечено знање на конкретном примеру.

*Слика 18. Екрански приказ презентације*



Како би се уеници трећег разреда подстакли на описивање, након обраде песме *Вожња* Десанке Максимовић, успешно су реализоване следеће вежбе:

1. Напиши што више придева које можеш да употребиш уз речи:

МИРИС

---

КОЊ

---

КУЋА

---

ПУТ

2. Наведи што више изведених речи које су настале од речи ВОЗИТИ:

3. Користећи речи које си проналазио како би решио претходне задатке, покушај да опишеш једну своју вожњу.

Ученици четвртог разреда су након обраде песме *Циганин хвали свога коња* Ј. Ј. Змаја урадили следеће вежбе, које су резултирале тиме да ученици приликом писања реченица у трећем задатку стваралачки користе различите глаголе и епитете које иду уз реч КОЊ:

1. Напиши што више придева којима можемо да изразимо особине

КОЊА: \_\_\_\_\_

ПРОДАВЦА: \_\_\_\_\_

КУПЦА: \_\_\_\_\_

2. Напиши што више глагола које можеш да употребиш уз реч

КОЊ: \_\_\_\_\_

2. Уз помоћ речи које си откривао како би решио претходне задатке, напиши пет реченица о коњу.

---

---

---

---

---

**Пример семантичке вежбе, у виду језичке игре:** састављање реченице од задатих речи. Поделити ученике у мање групе и дати им записане речи из текста *Деветоро* Х. К. Андерсена које почињу на слово „с” (у овом узрасту су ученици мали и требало би им превише времена да сами издвоје све речи из текста). Неколико речи је додато, или им је измењен род и број, како би ученици лакше састављали реченице. Њихов задатак је да од понуђених речи саставе једну, или више реченица које имају логички смисао, да поштују правило писања великог почетног слова и да користе знакове интерпункције. Победници су све групе које дају прихватљиво решење. Задатак је реализован са ученицима првог разреда, зато им учитељ даје понуђене речи, а старији ученици могу сами из текста да издвоје речи које почињу на слово „с” и да од њих напишу реченицу.

- Од понуђених речи издвој неколико и правилно напиши једну, или више реченица:

СВАКО, СВОЈЕ, СЕ, СВИ, СУ, САМ, САМА, СУСРЕТ, СПАЗИЛА, СПАЗИЛИ, СЕСТРИЦА, СЕСТРИЦЕ, СЕНО, СУВО, СВА, СЕСТРЕ, СКУПЉАЛИ, СКУПЉАЛЕ, СПУШТАЛИ, СКАКУТАЛЕ, СРЕЋНА, СЛАМУ,

---

---

---

### **Креирање речника осећања**

Ученици су правили и речнике осећања, након што би претходно анализирали осећања ликова у погодним делима. Милија Николић наводи: „Откривање осећања и

расположења уметничких ликова остварује се при проучавању књижевног дела. Ако је при томе поступање истраживачко и посебно усмерено *богаћењу речника*, онда се може говорити о лексичко-семантичкој вежби која је уткана у књижевну анализу или је пак њоме побуђена” (Николић, 2009: 755).

Пример бр. 1: Након обраде народне песме *Славујак* и вођеног откривања славујевих осећања и расположења у песми, упоређивањем истих када је славуј на слободи и лишен слободе, ученици су радили следећу вежбу:

Задатак ученици могу да раде у пару, а може се организовати и групни рад.

1. Хајде да направимо речник осећања и обогатимо речник.

А) Наброј што више речи које означавају осећање среће?

То су речи: радост, задовољство, веселост, добро расположење, раздраганост, милина, ведрина, озареност, усхићење,...

Б) Наброј што више речи које означавају осећање туге?

То су речи: патња, жалост, бол (у души), јад, несрећа, сета, потиштеност, снужденост, меланхолија,...

Пример бр. 2: Ученици четвртог разреда су откривали осећања у конкретним ситуацијама.

Пример задатка реализованог на часу обраде одломка *Град* (из истоимене *приповетке*) Јанка Веселиновића:

1. Која осећања се најчешће јављају код људи у току невремена?

---

---

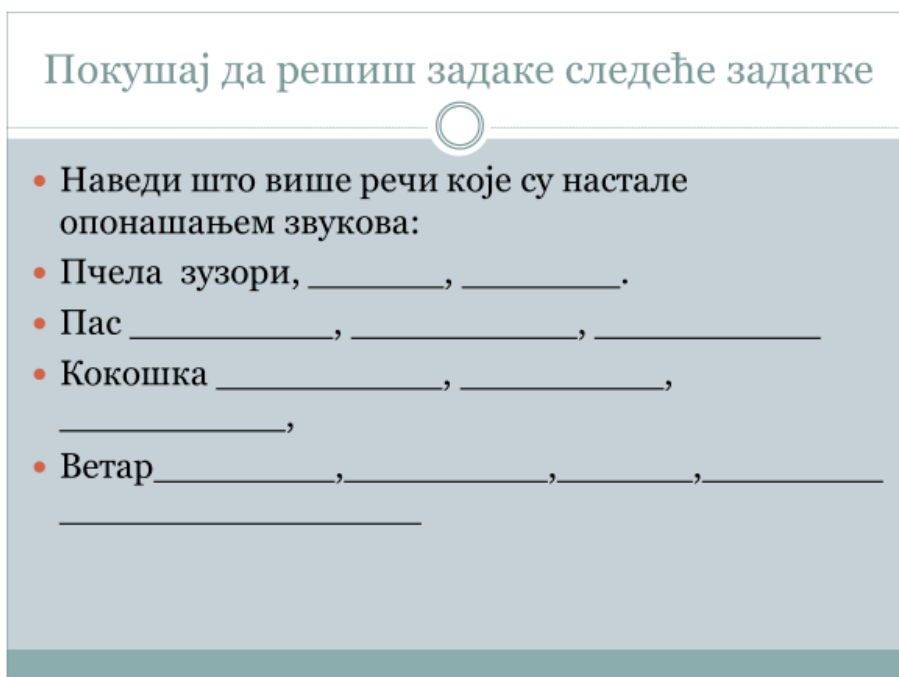
## Ономатопеје

На часовима обраде текстова у којима се појављују ономатопеје, ученици су радили вежбе са ономатопејама..

Пример бр. 1: Једна од песама у којој се појављују ономатопеје је песма *Трешња у цвету* Милована Данојлића. Потребно је да ученици запишу што више речи

које су настале опонашањем звукова, реч *зузорти* је преузета из обрађене песме, остали примери су узети из *Речника српског језика*. Прочитати све примере, записати на табли, а затим отворити слајдове са речима из речника, како бисмо упоредили и дописали речи које нам недостају (Слике 19 и 20).

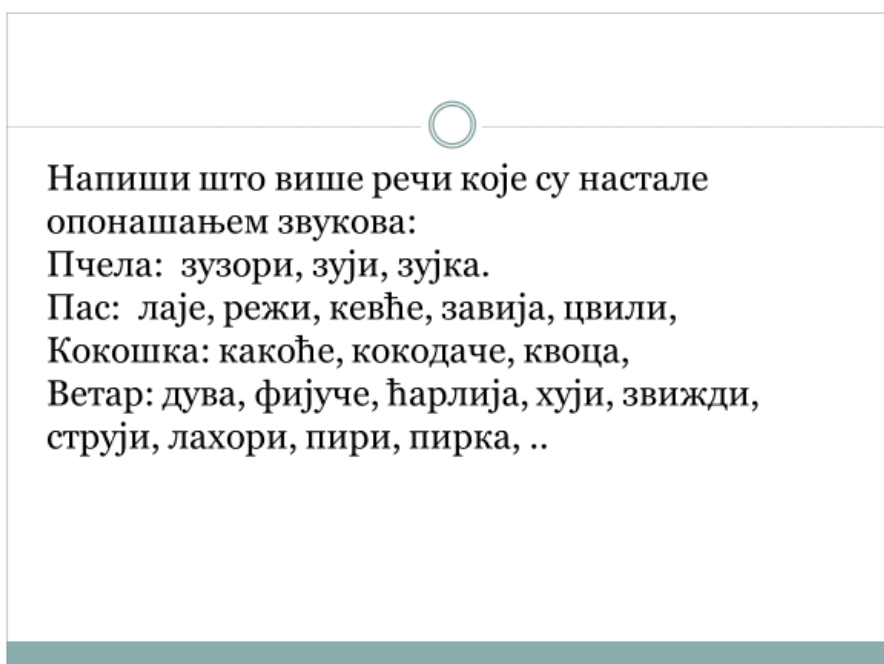
Слика 19. Екрански приказ презентације



Покушај да решиш задаке следеће задатке

- Наведи што више речи које су настале опонашањем звукова:
- Пчела зузори, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.
- Пас \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- Кокошка \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,
- Ветар \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

Слика 20. Екрански приказ презентације



Напиши што више речи које су настале опонашањем звукова:

Пчела: зузори, зуји, зујка.

Пас: лаје, режи, кевће, завија, цвили,

Кокошка: какоће, кокодаче, квоца,

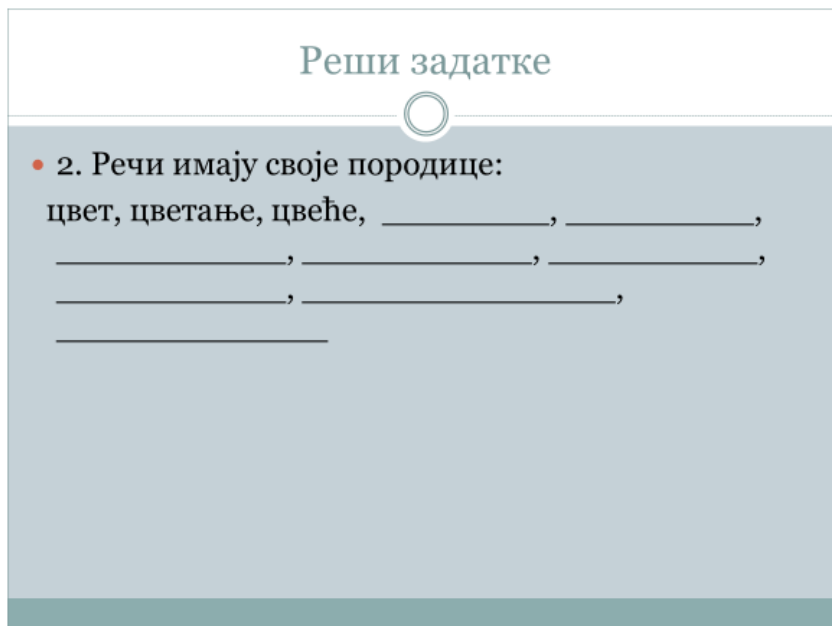
Ветар: дува, фијуче, ћарлија, хуји, звижди, струји, лахори, пири, пирка, ..



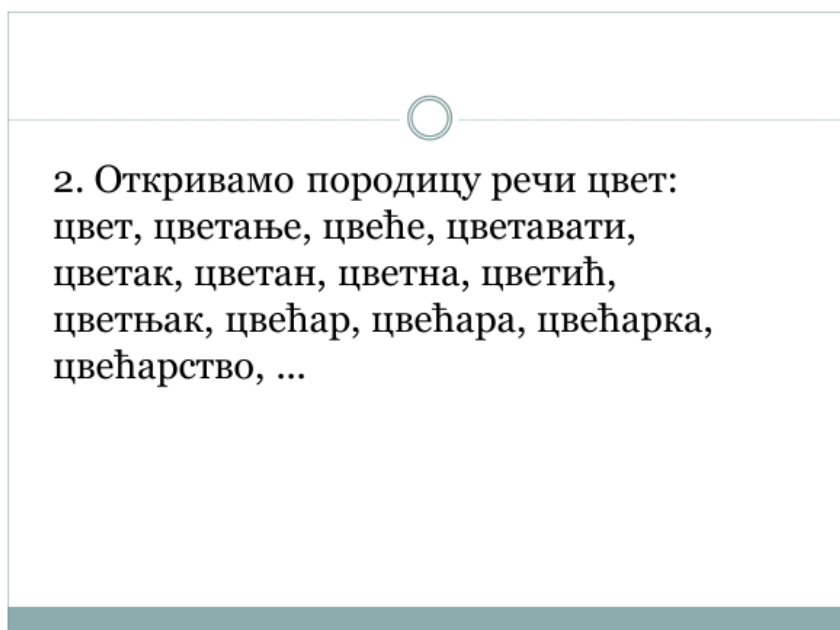
## Грађење речи

Пример: грађење речи суфиксацијом, а пример је реч *цвет* која се налази у самом називу песме *Трешиња у цвету* Милована Данојлића (Слике 21 и 22).

Слика 21. Екрански приказ презентације



Слика 22. Екрански приказ презентације



## 5.10.2. ПОДСТИЦАЊЕ УЧЕНИКА НА ЛИТЕРАРНО СТВАРАЛАШТВО

### УМЕТНИЧКИ ТЕКСТОВИ КАО ПОДСТИЦАЈ ЗА ПИСАЊЕ САСТАВА

Уметнички текстови су понудили различите теме за писање састава и мотивисали ученике на описивање.

Примери тема за писање састава чији је предмет описивање природе, пејзажа:

На часу утврђивања текста *Кад пролеће дође све најбоље пође* Божидара Тимотијевића ученици из експерименталних група су писали састав на тему: *Пролеће је даровало*. Припремним разговором ученичка пажња је усмеравана на описивање пролећних дарова, на њихов изглед, значај, мирисе, боје, звукове, осећања и расположења која изазивају. Учитељ их је подсетио на задатак са претходног часа – проналажење што више речи којима бисмо могли да опишемо небо, ливаду и птице, тиме ће учитељ усмерити пажњу ученика на употребу нових речи које се односе на дате појмове. Подељен је ученицима план писања састава. Саопштено им је да ће им ова питања помоћи да успешно напишу састав на тему: *Пролеће је даровало*. У одељењима у којима је било времена, изабран је један од ученика да на основу датог плана усмено прича о пролећним даровима, по потреби су му задавана додатна, стимулативна питања. Потребно је да остали ученици пажљиво слушају. Обновљене су правописне и стилске карактеристике језика у складу са узрастом, залепљене су на таблу, или приказане путем пројектора.

#### ПЛАН ПИСАЊА САСТАВА

Пролеће је даровало

1. Посматрај своју околину и опиши шта се променило када је наступило пролеће.
2. Шта је све пролеће даровало?
3. Опиши какви су то дарови и коме су намењени.
4. Какве боје, мирисе и звукове на њима запажаш?
5. Какво је расположење наступило када су пристигли пролећни дарови?
6. По чему су они посебни и значајни?

На часу обраде песме *Пролећно јутро у шуми* Момчила Тешића ученици другог разреда су у току анализе откривали мотив пролећа. У том узрасту ученици још

увек не именују стилске фигуре, али их са уживањем тумаче, сами доносе закључке на ште се односила поједина стилска фигура. Подстакнути су да уочавају епитете у песми различитим питањима. Којом речју је у првој строфи описано младо лишће, младица (ластари)? (Вити.) Усмеравати ученике да у песми пронађу и остале епитете о: срни, ноћи, шуми, да сами донесу закључак о томе које речи су употребљене да би се нешто описало. Како сте разумели: „Новим лишћем храст се кити прастари” (Како храст може да се окити? Када се храст кити новим лишћем? Шта ми то китимо и када? Навести ученике да уоче метафору.), „Побеђена ноћ је црна осванком, Зраци сунца шуму целу залију, Шумских птица зазвонише хорови” (Какви су то хорови? Где сте ви чули хор да пева? Зашто је у песми наведено да су зазвонили хорови шумских птица? На шта нас то пице подсећају?), „Сунцу се поклониле борови” (Ко може да се поклони? Када сте се ви поклонили? Да ли сте тада били поносни? Како се борови поклањају Сунцу? Наводити ученике да уоче персонификацију.)

Након што ученици другог разреда, вођено открију естетских вредности у песми, израђују језичке вежбе на часу, које су подстицај за писање састава на тему: Шетао/шетала сам шумом, за домаћи задатак.

Језичке вежбе:

1. Напиши што више глагола које можемо да употребимо уз реч ПТИЦА:

2. Наведи што више речи којима можемо да опишемо следеће речи (можеш да искористиш речи које се налазе у песми *Пролећно јутро у шуми* Момчила Тешића):

ШУМА \_\_\_\_\_

ЛИШЋЕ \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

СРНА \_\_\_\_\_

ПТИЦА \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Напиши породице које су настале од следећих речи:

ЛИСТ \_\_\_\_\_

СТАР \_\_\_\_\_

ТРЧАТИ \_\_\_\_\_

ШУМА \_\_\_\_\_

ЗВОНИТИ \_\_\_\_\_

ЗВИЖДАТИ \_\_\_\_\_

Примери тема за писање састава, чији је предмет описивање ентеријера, екстеријера:

Након анализе песме *Школа* Драгана Лукића, са ученицима другог разреда, прво усмено, а затим писмено описивати њихову школу. Припремним разговором усмерити им пажњу на описивање спољашњег и унутрашњег изгледа школе. Истаћи план писања састава на тему: *Моја школа*. Након што један од ученика усмено опише своју школу и обнове правописне и стилске карактеристика језика, ученици започињу писање састава.

#### ПЛАН ПИСАЊА САСТАВА

Моја школа (опис)

1. Опиши како изгледа твоја школа (одреди њену величину, објасни какви су јој зидови, каквав је улаз у њу).
2. Упореди је по величини и облику са другим школама.
3. Шта уочаваш када уђеш у твоју школу (које боје и предмете можеш да видиш)?
4. Где се налази твоја учионица?
5. Издвој и опиши најзначајнија места у школи.
6. Која те осећања везују за твоју школу?
7. По чему је твоја школа посебна?

Након доживљајног, стваралачког и критичког перципирања лирске песме *Славуј и сунце* Добрице Ерића, ученици трећег разреда, у експерименталним одељењима израђивали су језичке вежбе, са примерима речи из песме, које су служиле као подстицај за писање састава на тему: *Да имам крила*. Пример језичких вежби:

1. Напиши што више придева којима можемо да изразимо особине следећих именица

А) крила: \_\_\_\_\_;

Б) ливаде: \_\_\_\_\_;

В) неба: \_\_\_\_\_.

2. Напиши што више глагола које можемо да употребимо уз следеће речи:

А) крила: \_\_\_\_\_;

Б) цвеће: \_\_\_\_\_;

В) птице: \_\_\_\_\_.

3. Реченицу: Пролеће је стигло. Прошири прилошким одредбама за време, место и начин.

---

---

4. Уз помоћ речи које си откривао и проналазио, како би решио претходне задатке, напиши састав на тему: *Да имам крила.*

Ученици четвртог разреда су самосталнији у раду, њихов задатак за самосталан, истраживачки рад био је да погледају почетак романа *Мали пират* А. Станичића, да прочитају прва два пасуса, издвоје речи којима је описан залив, а затим да, подстакнути текстом, по узору, напишу кратак састав на тему: *Зимско јутро у мом крају*.

Писање састава на тему: *Волела/волео бих да научим да свирам*, реализовано је након обраде песме *Ја сам био срећно дете* Драгомира Ђорђевића. Ученици другог разреда, у експерименталним одељењима су на часу детаљно анализирали песму, одрадили синтаксичке вежбе и на основу плана писања, самостално написали састав.

Анализа је на часовима реализована на следећи начин: Какво је расположење дечака преовладава у овој песми? Објасни зашто? Како почиње прва строфа? (*Ја сам био срећно дете...*) Објасните због чега дечак у овој песми прича у прошлости о својој срећи. Како бисте се ви осећали ако би вам неко поклонио виолину? Да ли бисте то волели? Објасни зашто. Објасните како другари могу да *љуште фудбал*. Шта ми то можемо да љуштимо? (Уочавање метафоре.) Пронађите у тексту коме све свира дечак из песме. Каков надимак добија дечак у песми? Да ли знате ко је био Паганини? (Пустити деци неку композицију Паганинијевих композиција и дати додатна објашњења уколико су потребна.) Зашто дечака тако зову? Како он то свира по вашем мишљењу, када су му дали такав надимак? (Наводити ученике на закључак да они који су слушали дечака како изводи композиције на виолини мисле да је он талентован.)

Како сте разумели то што његов тата смишља за дечака светску славу? Чему се дечаков отац нада? (Водити ученике ка закључку да сви родитељи за своју децу желе само оно што је најбоље и да су поносни на њих када нешто ново науче.) У последњој строфи пронађите све глаголе којима дечак објашњава како свира виолину (стружем, цвилим, шкрипим, гудим). Како звучи такво свирање? Због чега дечак за виолину казује да је она његов душман? Шта је потребно да би неко лепо свирао било који инструмент? (Навести ученике да сами закључе да је за лепо свирање било ког инструмента потребно да уложимо време, труд, и стрпљење како бисмо га савладали.)

Ученицима су на истом часу дате синтаксичке вежбе, на које је подстицала сама песма, како би се обогатио њихов речник:

1. Прошири дате реченице додавањем нових речи:

Дечак свира.

---

Маја вежба.

---

Купили су виолину.

---

2. Састави сложене реченице додањем нових речи на основу задате по две речи:

фудбал – деца

---

музика – јутро

---

дечак – упорно

---

прсти – напорно

---

Након провере вежби, са ученицима прво усмено разговарати о њиховом омиљеном инструменту, који би инструмент волели да науче да свирају, описују тај инструмент; а затим пишу састав о томе. Припремним разговором усмерити их да схвате колико је времена и труда потребно да би савладали свирање једног инструмента. Као у претходним примерима, дати ученицима план писања састава и обновити правописне и стилске карактеристике језика у складу са узрастом.

## ПЛАН ПИСАЊА САСТАВА

Волела/волео бих да научим да свирам

1. Који инструмент би ти волео/волела да научиш да свираш?
2. Опиши како изгледа тај инструмент.
3. Како се тај инструмент свира?
4. Шта је потребно да урадиш како би научио/научила да га свираш?
5. Коме би ти показао/показала како добро свираш?
6. Објасни зашто ти се тај инструмент највише допада.

На часу обраде текста *Врапчић* Максима Горког, ученици трећих разреда, у одељењима која чине експерименталне групе, откривали су уметничке вредности текста, усмеравана је пажња ученика на места у тексту која садрже описне елементе, како би ученици на основу узорног текста, лакше могли да напишу кратак, субјективан опис једне личности, на задату тему: *Ово је моја мама/мој тата*. Анализа на часу: Образложи нам свој став о понашању врапчића Пудика. Шта је наводио Пудика да стално извирује из гнезда? Какво је твоје мишљење о његовом сталном постављању питања? Коју особину је тиме исказао? (Наводити ученике да уоче радозналост.) Када је добро да будемо радознали, а када не? Да ли је у реду да постављамо питања када нешто не разумемо? (Потребно је навести ученике да закључе да је добро бити радознао када трагамо за знањем, али морамо водити рачуна да нас радозналост не доведе у опасност.) Прочитајте прву реченицу, издвојте реч којом је исказана једна Пудикова особина. Записати на табли све Пудикове особине које ученици уоче. Како су се понашали Пудикови родитељи према њему? Како се врабица понашала када је Пудик испао из гнезда? Пронађи речи у тексту које је приповедач употребио како би ближе описао врабицу (страшна, храбра). Набројте све особине Пудикових родитеља. (Запис на табли.) Издвојити и особине мачке, пронађи места у тексту где је описана мачка, записати. Да ли сте пронашли којом речју је у тексту описан свет, а којим речима је описана земља? Које су то речи (*бели свет, црна, прецрна земља*)? Шта уочавате? (Контраст, речи супротног значења.)

Након што се ученици на часу усмере да доносе властите закључке, упоређују, откривају особине ликова, усмерити их припремним разговором да искажу особине једног од родитеља у некој необичној ситуацији и да о томе напишу састав.

*Прича о раку кројачу*, Десанке Максимовић садржи велики број описних елеманата. Ученици трећег разреда су били мотивисани да по узору на ту бајку, на основу плана писања, пишу саставна тему: *Када бих био кројач*.

## ПЛАН ПИСАЊА

Када бих био кројач

1. Опиши како би изгледало твоје радно место. Како би ти организовао свој радни простор да изгледа посебно?
2. Какве би биле твоје муштерије?
3. Какву би гардероби предложио својим муштеријама да им сашијеш?
4. Опиши како замишљаш гардеробу коју би ти креирао.
5. Објасни зашто је ово занимање занимљиво.

Пример ученичког рада:

Када бих био кројач

Сви занати којима се људи баве су јако лепо, јер то што занатлије раде усређује друге људе.

Када бих ја била кројач у мом салону би све било шарено и лепо, имала бих безброј полица на којима бих држала разне материјале и предмете за шивење, имала бих сто са мотивом мачкице, столице, машине за шивење, чак и завесе и цео салон био би ми са истим мотивом. У свом салону бих имала једну помоћницу коју бих организовала да ми додаје и купује материјале. Својим муштеријама бих много тога предлагала, наравно све зависи од тога каква је муштерија. Када би ми дошао мушкарац, пустила бих га да прво каже шта жели, а ја бих му рекла да ли је то добро, или није. Предлагала бих му материјал који је пријатан за ношење, а да је елегантан, а ако би ушла жена, исто бих јој предлагала, само мало више. Дала бих јој за предлог бисере, цирконе, разне боје, али ништа претерано. Креирала бих свечану гардеробу. Моји модели били би од природних и пријатних материјала, у свим величинама и бојама. Волела бих да свако буде моја муштерија и да постанем најпознатија креаторка на свету.

Занимљиво је бити кројач, упознајеш људе, шијеш и правиш различите креације.

(разред и одељење: III 6)



Када ученици заврше писање састава, вежбати са њима да заједно са учитељем коментаришу саставе, а учитељ сагледава да ли је испоштована ортографска, синтаксичка, лексичка и стилистичка норма. На часу нагласити шта је то што чини добар састав и како могу свој састав учинити још бољим. Помоћи им да сами уоче и исправе свој грешке. Подстаћи остале ученике да искажу своје мишљење помоћу добронамерних коментара. Све време контролисати атмосферу у одељењу.

Обратити пажњу:

- Да ли је у раду ученик одговорио на задату тему?
- Да ли састав садржи правописне и стилске грешке?
- Да ли је редослед излагања и описивања одговарајући?
- Да ли ученик више реченица започиње на исти начин, истом речју? (То је најчешћа грешка код ученика нижих разреда, зато вежбати употребу синонима, проналазити другу реч која има исто, или слично значење, реч која се понавља обрисати и уписати нову.)
- Да ли је редослед речи у реченици одговарајући?

## ПОДСТИЦАЊЕ УЧЕНИКА НА ПИСАЊЕ СТИХОВА

Ученици у експериментаним групама су у току истраживања подстицани на стваралаштво, један такав пример је задатак за ученике четвртог разреда, да у пару смисле још једну, или више строфа којима би наставили претходно обрађену песму *Трешња у цвету* Милована Данојлића. Као подстицај за стваралаштво, ученицима се може прочитати строфа коју учитељ сам смисли нпр.:

*Зузоре, зузоре,  
вредне, чиле,  
у трешњином цвету  
нектар су пиле.* (С. Паравиња Шкрбић)

На свим часовима су ученици сагледавали језик и стил песме, зато им се наредни пут захтев повећао. Ученици су након обраде песме *Мрав добра срца* Б. Црнчевића добили задатак да у пару смисле још једну, или више строфа којима би наставили претходно обрађену песму и да покушају да њихове строфе садрже речи које се римују. Ученици су за домаћи задатак имали да напишу песме у складу са својом поетском инспирацијом.

## ПОДСТИЦАЊЕ УЧЕНИКА НА ПРЕПРИЧАВАЊЕ

Ученици у експерименталним групама су користили различите облике препричавања: опширно препричавање, сажето препричавање, препричавање са променом завршетка дела, препричавање по датом плану. Приликом препричавања додају се нове речи, развијају се описи, богати речник. „Ту се интерпретатор одваја од текста и својим ријечима, уз употребу расположивих средстава усменог говора, обликује посебан говорни рељеф помоћу кога саопштава нову причу, која с текстом на који се ослања има заједничке само фактографске детаље” (Шипка 2009: 243).

Текстови које су ученици у експерименталним групама препричавали у првом лицу јединине су: *Бајка о белом коњу* Стеван Раичковић, *Паукова мрежа*, легенда из Велике Британије, *Мали принц* А. С. Егзиперија (препричавање одломка из читанке). Такав вид препричавања је стваралачки, иако су они везани за већ познату фабулу, дат ученицима са циљем да би поједине речи, које садржи књижевноуметнички текст, постале део свакодневног говора ученика, чиме би се обогатио њихов речник, да би се утицало на развој стваралачких способности ученика и остварила дубља интерпретација књижевног дела. Ученици су се идентификовали са ликом и сликовитије су износили фабулу дела. Ученик „целу причу из трећег лица приповедања – лице које значи приповедање са дистанце – преноси у прво лице приповедања, што препричавање чини живљим и непосреднијим” (Милатовић, 2008: 68).

Примери ученичких радова:

*Бајка о белом коњу*, Стевана Раичковића, препричавање у првом лицу јединине

Бркати Циганин је имао мене, коња. Некада сам био млад и бео, али сам се на жалост, од старости разболео. Постао сам пегав. Једне ноћи, дунуо је ветар и отворио врата на штале. Месечина је била толико лепа да нисам могао да одолим. Пошао сам малим путељком. По први пут сам се осећао слободним. Када је свануо дан, нашао сам се на некој стази која је водила кроз мало насеље. Прво ме је једна баба отерала од своје граде, јер је видела да сам болестан, а тако су урадили и остали. Затим сам отишао у шуму. Између три грабова стабла налазио се извор. Пио сам воду и пасео целе ноћи. Ујутро сам био пун снаге, опет леп и бео. Наставио сам да путујем. Откривао сам нове лековите изворе и траве. Када се то прочуло у насељу, дошло је и до уха бркатог Циганина. Сви су почели да ме траже, па чак и он. Неки су ме и

видели, али ме нису могли ухватит, јер сам брз као муња и неухватљив као облак. Некада људи нађу лековити извор или траву, па остану ту само док се излече, али мене још увек нису прнашли.

(Ученик из одељења III 3)

*Паукова мрежа*, легенда из В. Британије, препричавање у првом лицу јединине

Још као млад војник, учествовао сам у страшној борби за ослобођење своје земље. Непријатељи су увек побеђивали нашу војску. Губили смо битку. Моји пријатељи и ја смо се повлачили са бојног поља. Непријатељи су нас пратили, ми смо брзо трчали. Стигао сам до пећине и сакрио се. Молио сам се Богу да ме заштити од непријатеља. Када сам подигао главу, видео сам како паук плете мрежу. Мислио сам да паук не може ништа да ми помогне. Непријатељ је ушао у пећину, видео мрежу и помислио да туда нико није прошао. После неколико година писао сам о спасењу и схватио да паук може да помогне.

(Ученик из одељења III 6)

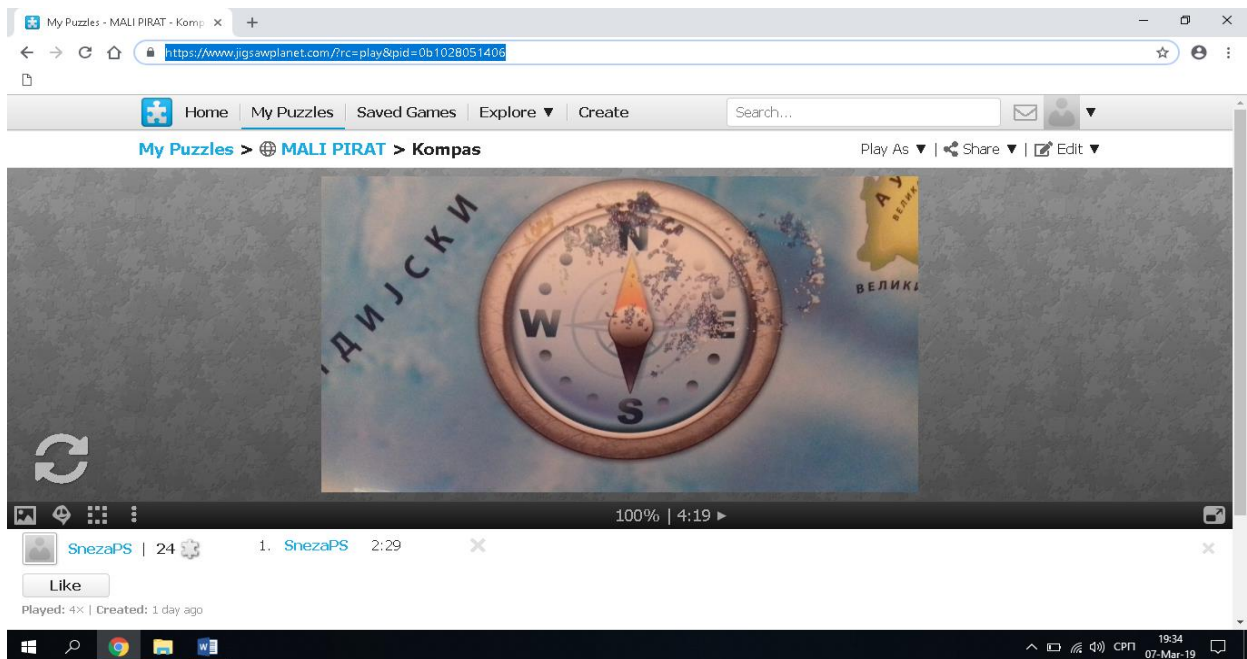
### 5.10.3. ПРИМЕНА ВЕБ АЛАТА

Применом 2.0 алата учитељи могу креирати едукативне игрице у складу са наставном јединицом и тиме мотивисати ученике за рад на часу. Креирање таквих игрица је једноставно, а привлачи пажњу ученика који одрастају у савременом добу окружени информационим технологијама и брзим протоком информација.

Као емоционално-мотивациона припрема за обраду романа *Мали Пират* А. Станичића може послужити слагалица са сликом компаса. Ученици слажу слагалицу, погађају шта је сложено, а затим наслућују који ће роман обрађивати на часу (Слика 23).

Доступно на: <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0b1028051406>

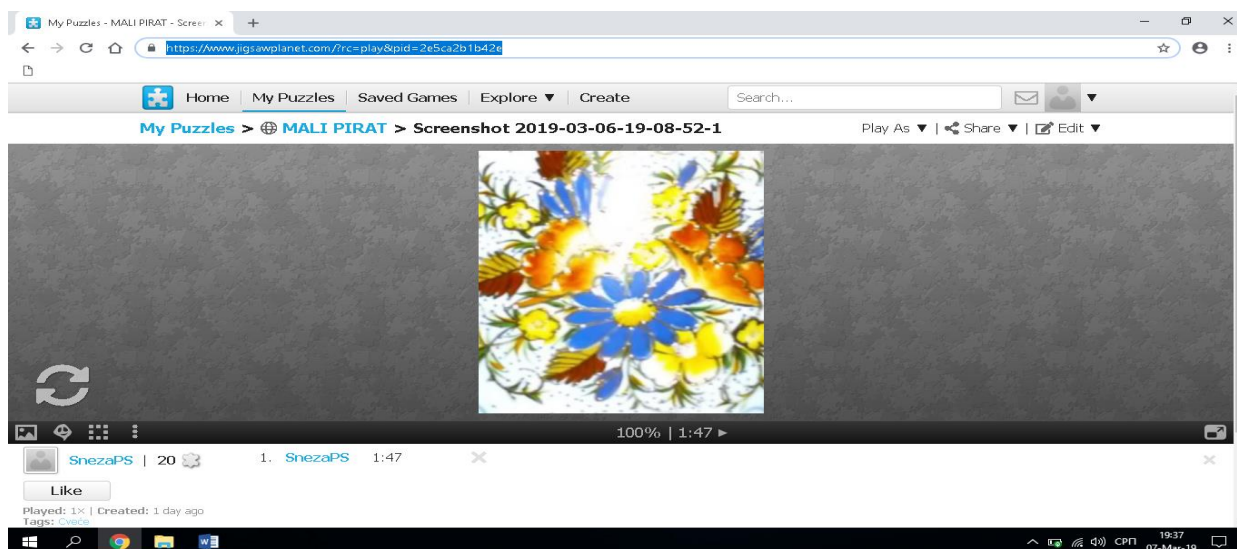
Слика 23. Екрански приказ слагалице доступне путем [www.jigsawplanet.com](http://www.jigsawplanet.com)



Уколико учитељ жели да убрза ученике, или мотивише ученике да ураде задатке који им се на први поглед чине да су тешки, може их подстаћи тако што ће први пар, или појединац који тачно уради задатак моћи да реши слагалицу и наслути на које дело она асоцира. Приликом израде семантичких вежби на часу обраде Андерсенових бајки ученици могу да сложе слагалицу са мотивима цвећа. На ученицима је да погоде бајку *Цвеће мале Иде* (Слика 24).

Доступно на: <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=2e5ca2b1b42e>

Слика 24. Екрански приказ слагалице доступне путем [www.jigsawplanet.com](http://www.jigsawplanet.com)



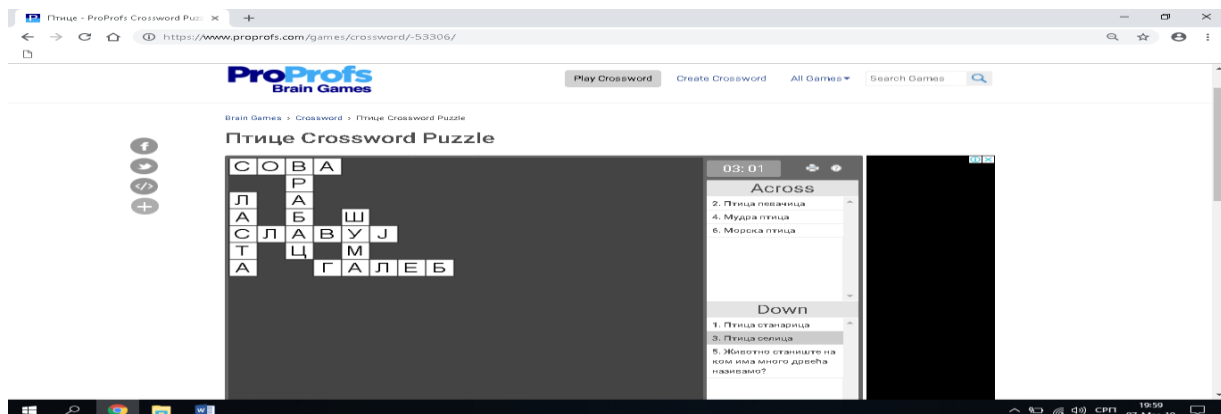
Креирањем једноставних укрштеница учитељ може успоставити корелацију између различитих садржаја и подстаћи ученике за рад на часу.

Питања за укрштеницу (емоционално-мотивациона припрема уз народну песму *Славујак* (Слика 25)):

- Птица селица (ласта).
- Птица певачица (славуј).
- Мудра птица (сова).
- Животно станиште на ком има много дрвећа називамо? (шума)
- Птица станарица (врабац).
- Морска птица (галеб).

Доступно на: <https://www.proprofs.com/games/crossword/-53306/>

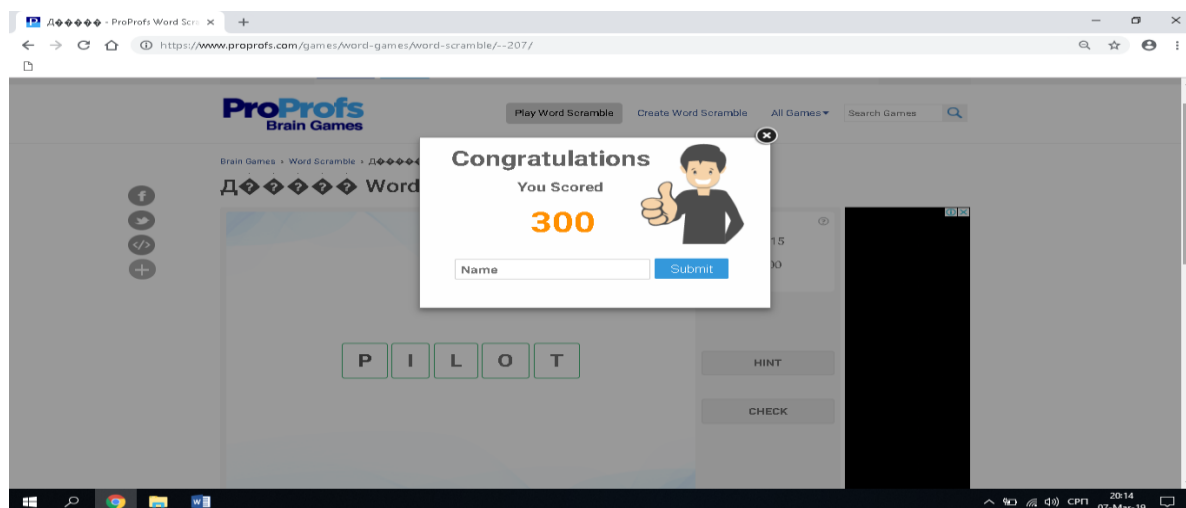
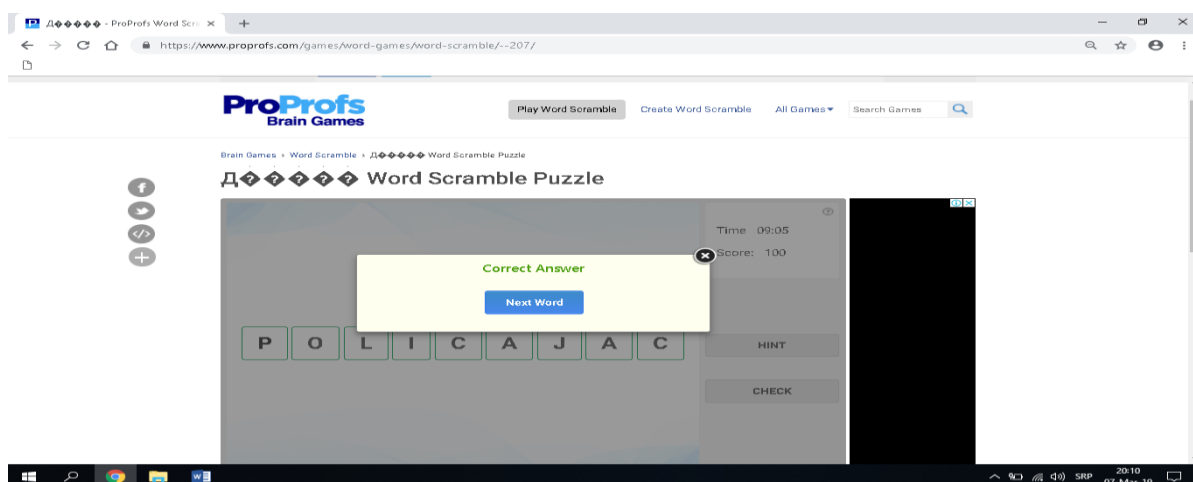
Слика 25. Екрански приказ игре словима доступне путем [www.proprofs.com](http://www.proprofs.com)



Креирањем игре речима подстиче се култура изражавања ученика и омогућује повезивање садржаја различитих предмета. Као мотивација за обраду текста *Доктор Свезналић* браће Грим могу послужити игре са премештањем слова како би се дошло до тачног назива занимања (Слика 26 и 27).

Доступно на: <https://www.proprofs.com/games/word-games/word-scramble/--207/>

Слика 26 и 27. Екрански приказ игре словима доступно путем [www.proprofs.com](http://www.proprofs.com)



## 5.11. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПРИКУПЉЕНИХ ПОДАТАКА

Ефикасност примене корелацијско-интеграцијског система у циљу унапређивања писменог изражавања ученика у млађим разредима основне школе је установљена на основу испитивања разлике између аритметичке средине коју је на тесту писменог изражавања остварила контролна и експериментална група ученика, упоређивањем резултата постигнутих на иницијалном и завршном тестирању након деловања експерименталног фактора.

За обраду прикупљених података коришћени су следећи статистички поступци:

- аритметичка средина,
- стандардна девијација,
- $t$  тест.

Упоређивањем резултата које су ученици у контролној и експерименталној групи остварили на иницијалном тестирању са циљем да се испитају њихова предзнања у области културе писменог изражавања уочено је да не постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика, јер вредност  $t$  теста износи 0.34.

Анализом постигнућа на финалном тестирању дошли смо до резултата да су ученици првог разреда у контролним групама решавали задатке са антонимима, са успешношћу од 28,4% (графикон 1.), а ученици у експерименталним групама су исте задатке решавали 44% успешно (графикон 2.).

*Графикон 1. Резултати ученика првог разреда у контролним групама приликом решавања задатака са антонимина.*



Графикон 2. Резултати ученика првог разреда у експерименталним групама приликом решавања задатака са антонимица



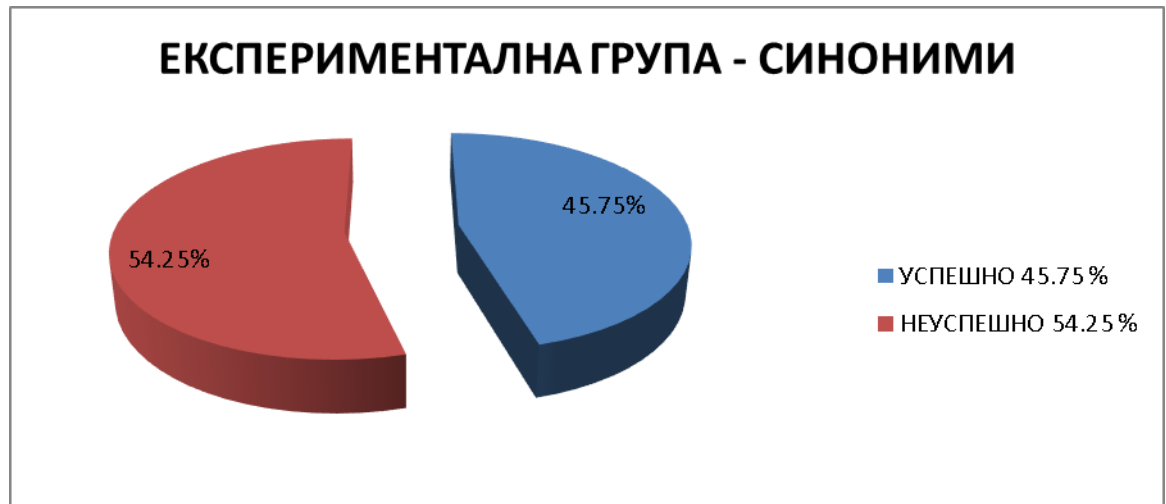
Задатке са синонимима су ученици у контролним групама решавали 20,5% успешно (графикон 3.), а у експерименталним групама 45,75% успешно (графикон 4.).

Графикон 3. Резултати ученика првог разреда у контролним групама приликом решавања задатака са синонимима.





Графикон 4. Резултати ученика првог разреда у експерименталним групама приликом решавања задатака са синонимима.



Деминутиве су одређивали 38,9% успешно у контролним групама (графикон 5), а у експерименталним 66,5% успешно (графикон 6.), што је уједно и најбољи резултат на тесту културе писменог изражавања, треба нагласити и да књижевни текстови који се обрађују у првом разреду садрже већи број деминутива.

Графикон 5. Резултати ученика првог разреда у контролним групама приликом решавања задатака са деминутивима.



Графикон 6. Резултати ученика првог разреда у експерименталним групама приликом решавања задатака са деминутивима.



Најслабији резултат на тесту ученици су постигли у одређивању аугментатива, користили су већи број жаргонизама, а књижевни текстови у најмањој мери садрже дате речи. Тај задатак су ученици у контролним групама решили 23,75% успешно (графикон 7.), а ученици у експерименталним групама 33,5% успешно (графикон 8.).

Графикон 7. Резултати ученика првог разреда у контролним групама приликом решавања задатака у којима одређују аугментативе.

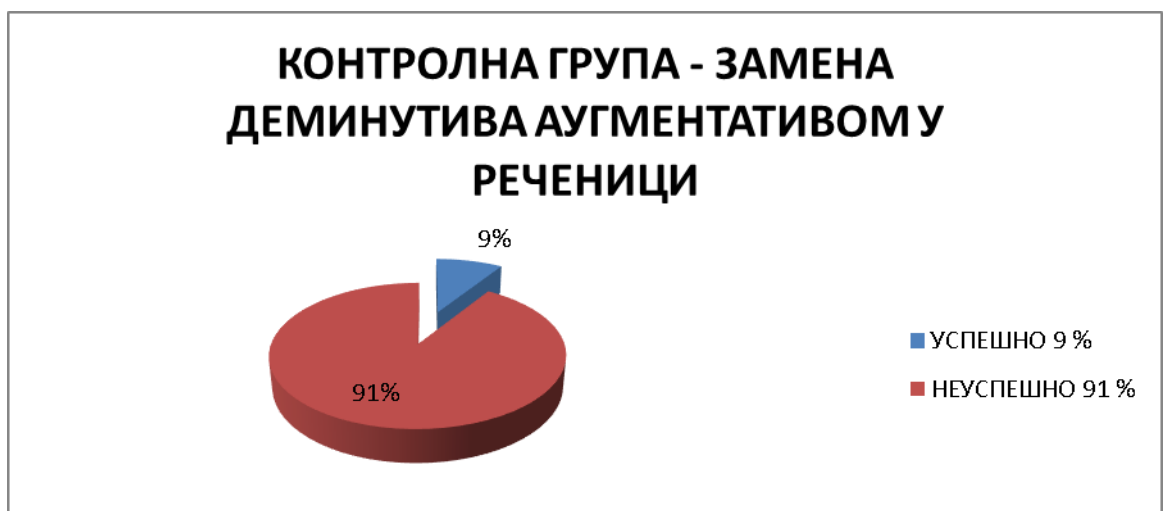


Графикон 8. Резултати ученика првог разреда у експерименталним групама приликом решавања задатака у којима одређују аугментативе.



Задатак у ком мењају деминутив аугментативом у реченици, контролне групе су урадиле са 9% успешности (графикон 9), а експерименталне 27% успешно.

Графикон 9. Резултат ученика првог разреда у контролним групама приликом решавања задатака у којима мењају деминутив аугментативом у реченици.



Графикон 10. Резултат ученика првог разреда у експерименталним групама приликом решавања задатака у којима мењају деминутив аугментативом у реченици.



Приликом ширињања реченица ученици првог разреда у контролним групама су у 23,68% случајева користили придеве (графикон 11.), а у експерименталним групама 53,75%.

Графикон 11. Резултат ученика првог разреда у контролној групи који су користили придеве приликом ширињања реченица.



Графикон 12. Резултат ученика првог разреда у експерименталној групи који су користили придеве приликом проширивања реченица.



У контролним групама је 42,66 % ученика, употребљавало придеве у описивању (графикон 13.), а у експерименталним групама 87,5% ученика (графикон 14.).

Графикон 13. Резултат ученика првог разреда у контролним групама који су користили придеве у описивању.

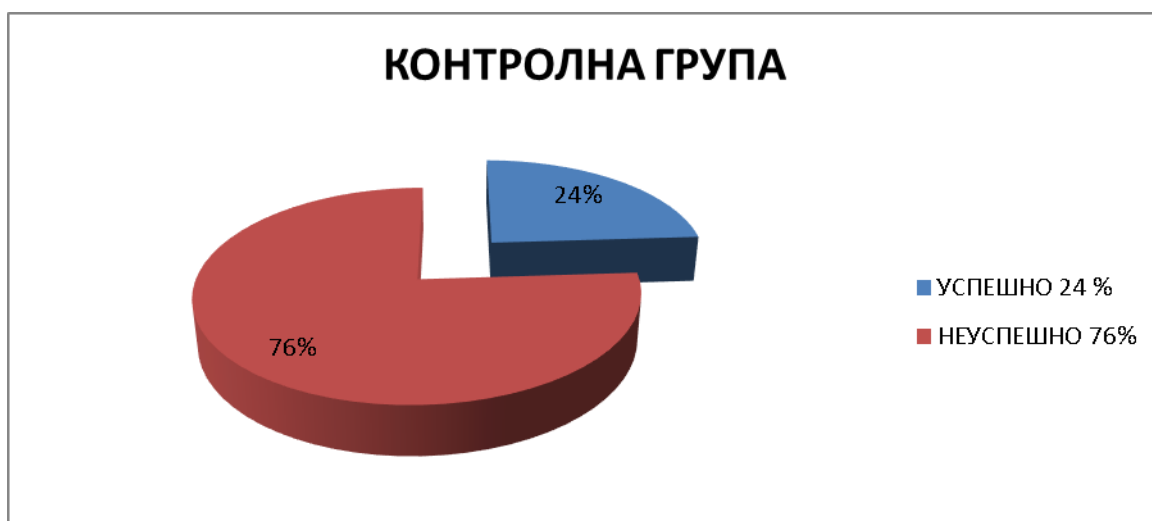


Графикон 14. Резултат ученика првог разреда у експерименталним групама који су користили придеве у описивању.



Задатак бр. 10 на тесту културе писменог изражавања у првом разреду, да напишу једну реченицу у којој ће свака реч започети на слово „с”, решило је 24% ученика у контролним групама (графикон 15.) и 52,5% ученика у експерименталним групама (графикон 16.).

Графикон 15. Резултат ученика првог разреда у контролној групи који су имали задатак да напишу једну реченицу у којој свака реч почиње на слово С.



Графикон 16. Резултат ученика првог разреда у контролној групи који су имали задатак да напишу једну реченицу у којој свака реч почиње на слово С.



Разлика између аритметичке средине контролне и експерименталне групе ученика првог разреда основне школе на тесту културе писменог изражавања је статистички значајна, јер је вредност  $t$  теста 8 већа од граничних  $t$  вредности (1.96 и 2.576) на нивоима 0.05 и 0.01 уз 154 степени слободе (табела 1.).

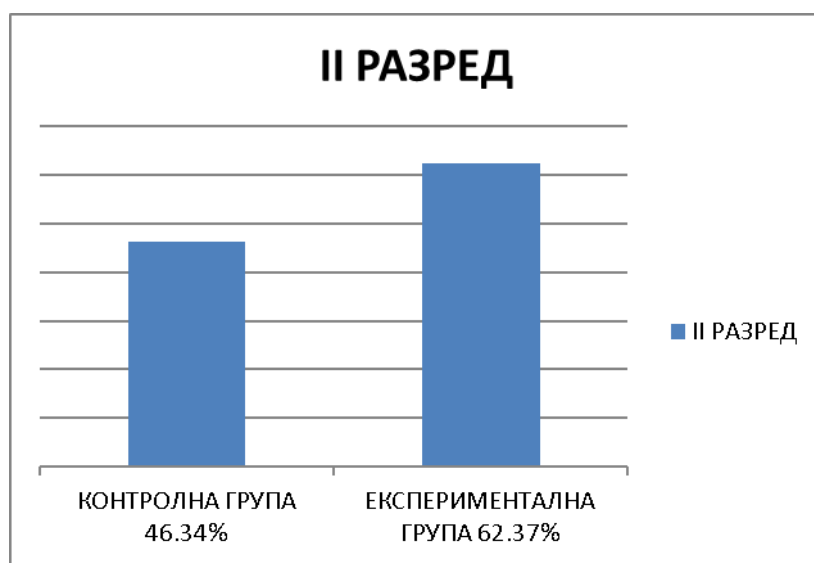
Како је  $t$  вредност од 8 већа од граничних табличних вредности, прихватамо хипотезу да постоји значајна разлика између резултата контролне и експерименталне групе ученика првог разреда на финалном тесту културе писменог изражавања.

На основу израчунате аритметичке средине у контролним групама другог разреда, која износи 17,61, од укупно 38 бодова на тесту културе писменог изражавања, долазимо до закључка да су ученици решавали у просеку 46,34% теста, у експерименталним групама аритметичка средина износи 23,70, тиме одређујемо да су ученици просечно решавали 62,37% (графикон 17.).

Разлика између аритметичке средине контролне и експерименталне групе ученика другог разреда основне школе на тесту културе писменог изражавања је статистички значајна, јер је реализована вредност  $t$  теста 6.72 већа од граничних  $t$  вредности (1.96 и 2.576) на нивоима 0.05 и 0.01 уз 100 степени слободе (табела 1.).

Како је  $t$  вредност од 3.26 већа од граничних табличних вредности, прихватамо хипотезу да постоји значајна разлика између резултата контролне и експерименталне групе ученика другог разреда на финалном тесту културе писменог изражавања.

*Графикон 17. Просечно освојени бодови ученика другог разреда на тесту културе писменог изражавања.*



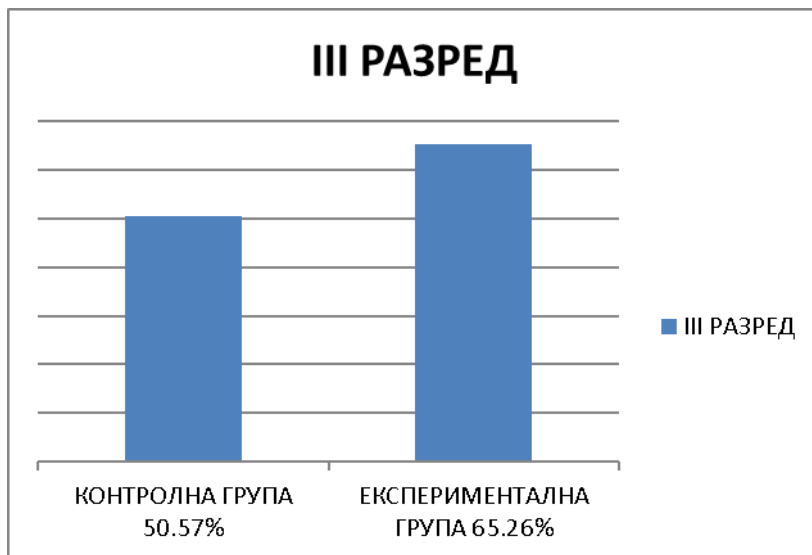
У трећем разреду аритметичка средина на тесту културе писменог изражавања у контролним групама износи 17.95, у експерименталним 22.84 од укупно 35 бодова. Тиме долазимо до резултата да су ученици у контролним групама просечно решавали 50,57% теста, а у експерименталним 65,26% (графикон 18.).

Разлика између аритметичке средине контролне и експерименталне групе ученика трећег разреда основне школе на тесту културе писменог изражавања је статистички значајна, јер је реализована вредност  $t$  теста 3.26 већа од граничних  $t$  вредности (1.98 и 2.63) на нивоима 0.05 и 0.01 уз 100 степени слободе (табела 1.).

Како је  $t$  вредност од 3.26 већа од граничних табличних вредности, прихватамо хипотезу да постоји значајна разлика између резултата контролне и експерименталне групе ученика трећег разреда на финалном тесту културе писменог изражавања.



Графикон 18. Просечно освојени бодови ученика трећег разреда на тесту културе писменог изражавања.

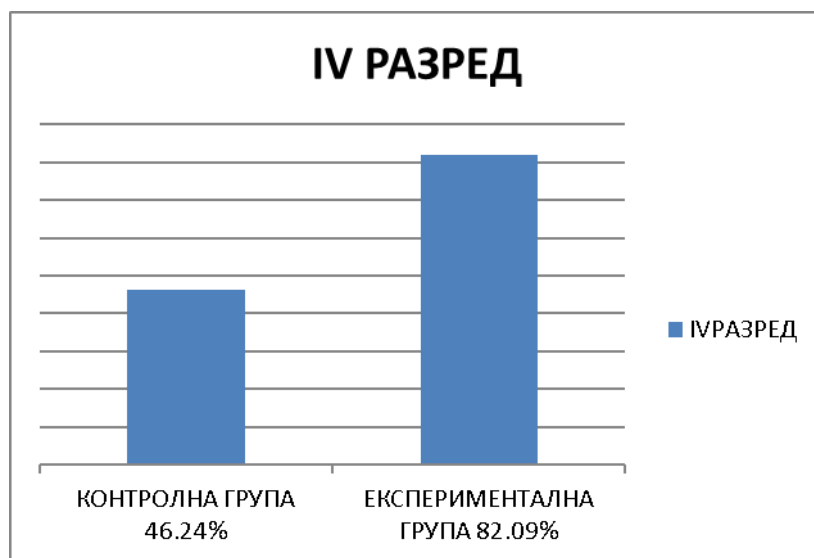


Код ученика четвртог разреда у контролним групама, на тесту културе писменог изражавања, аритметичка средина износи 15,26, а у експерименталним 27,09, од укупно 33 бода. Тиме је одређено да су ученици у контролним групама просечно решавали 46,24% теста, а у експеименталним 82,09% (графикон 19.).

Разлика између аритметичке средине контролне и експерименталне групе ученика четвртог разреда основне школе на тесту културе писменог изражавања је статистички значајна, јер је вредност  $t$  теста 10.98 већа од граничних  $t$  вредности (1.98 и 2.63) на нивоима 0.05 и 0.01 уз 105 степени слободе (табела 1.).

Како је  $t$  вредност од 10.98 већа од граничних табличних вредности, прихватамо хипотезу да постоји значајна разлика између резултата контролне и експерименталне групе ученика четвртог разреда на финалном тесту културе писменог изражавања.

Графикон 19. Просечно освојени бодови ученика четвртог разреда на Тесту културе писменог изражавања.



Табела бр 1. Укупно постигнуће ученика на тесту културе писменог изражавања

Разред	група	N	AS	SD	t
I	контролна	3	8.96	5.19	8
	експериментална	3	17.19	7.5	
II	контролна	3	17.05	5.99	6.72
	експериментална	3	23.70	4.08	
III	контролна	2	17.95	6.03	3.26
	експериментална	2	22.84	8.55	
IV	контролна	2	15.26	4.46	10.95
	експериментална	2	27.09	6.41	

N – број одељења; AS – аритметичка средина; SD – стандардна девијација; t – тест

Ученици другог, трећег и четвртог разреда су имали задатак да наброје што више особина најбољег друга, или другарице како би се сагледало лексичко богатство на том подручју, задатак бр. 3, на тесту за ученике другог разреда, задатак бр. 1, на тесту за ученике трећег разреда и задатак бр. 1, на тесту за ученике четвртог разреда.

На основу тога можемо издвојити најфреквентније особине на датом примеру које су приказане у Табели бр. 1. Приказани резултати указују на то да ученици старијег узраста постепено напуштају употребу приказаних, најчесталијих особина и богате свој речник новим речима којима изражавају моралне особине, афективну динамику и унутрашња својства друга, или другарице. Изузетак је придев *паметан*, који означава умну способност, за који се може претпоставити да је ученицима изузетно важан у том узрасту.

Приликом издвајања особина друга, или другарице ученици су имали прилику да употребе стечено знање. Анализа одговора на ово питање показује да 64,10% ученика I разреда у контролној групи, 41,25% ученика I разреда у експерименталној групи, 15,07% ученика II разреда у контролној групи, 6,52% ученика II разреда у експерименталној групи, 16,60% ученика III разреда у контролној групи, 2,08% ученика III разреда у експерименталној групи, 14,81% ученика IV разреда у контролној групи и 1,85% ученика IV разреда у експерименталној групи није успешно решило задатак у ком треба да издвоје особине најбољег друга и другарице (Табела бр. 2). На експерименталним часовима ученици су откривали што више карактерних особина ликова у тексту да настава не остане на репродуктивном нивоу. Тиме долази до обједињавања интерпретације текста са лексичком вежбом; утиче се на проширивање ученичког лексичког фонда; остварује се унутарпредметна корелација на часу функционалним повезивањем подручја књижевности и културе изражавања. Применом новооткривених речи – особина у конкретним примерима, утиче се да оне постану део свакодневног говора ученика на шта и указују резултати добијени анализом одговора на ово питање (Табела бр. 2). Уочавање главних ликова, њихових особина и поступака јесте један од задатака српског језика и књижевности који је истакнут у Наставном програму образовања и васпитања већ од првог разреда основне школе. Није занемарљив број ученика (50 ученика од 78 (односно 64,10%)) у контролној групи првог разреда који не умеју да издвоје особине друга/другарице, док је у експерименталним групама првог разреда 22,85% мање ученика који то не умеју (33 ученика од 80 (односно 41,25%)).

Табела бр. 2. Најфреквентније особине процентуално изражене у односу на то колико их је ученика користило, од укупног броја ученика.

РАЗРЕД	добар / добра		паметан / паметна		леп / лепа		дружељубив/ дружељубива	
	Експериментална група	Контролна група	Експериментална група	Контролна група	Експериментална група	Контролна група	Експериментална група	Контролна група
II	63,04%	61,64%	24,26%	41,10%	28,26%	19,18%		
III	40,05%	40,74%	33,33%	46,30%	16,67%	24,07%	18,75%	18,52%
IV	38,89% %	68,52%	40,74%	42,60%	11,11%	27,78%	1,85%	12,96%

Примери ученичких одговора којима су учавали карактер и душевно стање друга/другарице:

- *стидљив*,
- *забаван*,
- *шаљив*,
- *духовит*,
- *тврдоглав*,
- *весео*,
- *смешан*,
- *лукав*,
- *мудар*,
- *забаван*,
- *симпатичан*,
- *привлачан*,
- *брижан*,
- *пажљив*,
- *повучен*,
- *даровит*,
- *сладак*,
- *духовит*,
- *дарежљив*,
- *самопожртвован*,

- *објективан,*
- *ведар,*
- *сналажљив,*
- *разигран,*
- *стрпљив,*
- *искрен,*
- *великодушан,*
- *доброћудан,*
- *домишљат,*
- *несебичан,*
- *досадан,*
- *спор,*
- *радознао,*
- *опрезан,*
- *учтив,*
- *вешт,*
- *брижан,*
- *сналажљив.*

Табела бр. 3. Број карактеристика које су наводили ученици другог, трећег и четвртог разреда када су имали задатак да наброје што више особина најбољег друга, или другарице

Број особина		0	1	2	3	4	5	6	7	8
I	Експериментална група	41,25%	18,75%	8,75%	8,75%	7,50%	11,25%	/	2,50%	/
	Контролна група	64,10%	17,95%	2,56%	6,41%	2,56%	2,56%	/	/	/
II	Експериментална група	6,52%	4,35%	2,17%	37%	21,74%	10,87%	6,52%	2,17%	2,17%
	Контролна група	15,07%	8,21%	/	19,18%	28,77%	19,18%	6,85%	2,74%	/
III	Експериментална група	2,08%	4,04%	16,16%	16,16%	29,29%	21,24%	9,90%	/	/
	Контролна група	16,60%	1,95%	17,64%	9,80%	23,25%	27,45%	9,80%	/	/
IV	Експериментална група	1,85%	9,26%	3,70%	9,26%	31,19%	20,37%	5,56%	14,81%	/
	Контролна група	14,81%	3,70%	7,40%	31,50%	21,50%	9,26%	7,40%	/	/

У 5. задатку на тесту за ученике трећег разреда захтевало се да понуђене реченице допуне увек новим придевом уз именицу *коњ*, а у 7. задатку на тесту за ученике четвртог разреда требало је да напишу што више придева којима могу изразити особине *коња*. Од целокупног узорка ученика (102) ученика III разреда, њих 71 (69,61%) издваја придев *бели* уз именицу *коњ*, а од укупног броја (108) ученика IV разреда, њих 19 (35,16%) употребљава дати придев. У Табели бр. 3 видимо да далеко већи проценат (већи за 34,45%) ученика издваја придев *бели*, што се може довести у везу са тиме да су испитаници у другом полугодишту трећег разреда обрађивали *Бајку о белом коњу* Стевана Раичковића, те је јасно видљив утицај књижевног текста на културу изражавања.

Табела бр. 4. Употреба придева *бели* уз именицу *коњ*

Одговор	III разред		IV разред	
	F	%	F	%
Бели	71	69,61	19	35,19

У 10. задатку на тесту културе писменог изражавања ученици четвртог разреда су у првом лицу једнине препричавали одломак *Стефаново дрво* из читанке (Читанка за четврти разред, *Речи чаробнице*). Да не би дошло до прости репродукције текста и да би стваралачки приступили фабули, ученицима је напоменуто да обратe пажњу на описе шуме, дрвећа и осећања. Овакав вид препричавања захтева више умног ангажовања и развија су стваралачке способности поистовећивањем ученика са Стефаном, главним актером радње. Анализа одговора на овом задатку указује да је 27,78% ученика IV разреда у контролној групи и 79,63% ученика IV разреда у експерименталној групи успело да преприча дати одломак по траженом критеријуму. У току истраживања, ученицима у експерименталним групама је овакав вид препричавања задат свега два пута, што је довело до тога да они стечено знање успешно примењују на новим примерима. На основу резултата истакнутих у Табели бр. 4, можемо закључити да је овакав облик препричавања занемарен у контролној групи.

Табела бр. 5. Успешност ученика четвртог разреда приликом израде 10. задатка на Тесту културе писменог изражавања

IV разред	Контролна група		Експериментална група	
	F	%	f	%
Успешно одговорило	15	27,78	43	79,63

Следећи примери приказују какве смо радове добили у контролној и експерименталној групи:

*СТЕФАНОВО ДРВО*, С. В. ЈАНКОВИЋ, ПРЕПРИЧАВАЊЕ ОДЛОМКА У ПРВОМ ЛИЦУ ЈЕДНИНЕ

1.

Када сам са мајком и Трчком прешао мост, опростили смо се и отишао сам у шуму. Мајка ми је рекла да се држим истог правца да се не изгубим. То сам и урадио. Шумско дрвеће је имало јаку и дебелу кору, под је био мекан и танак, као живи песак. Након тога сам стигао до једног великог дрвета. Наслонио сам се на његову дебелу кору и питао: „Могу ли да ти кажем шта ме мучи?” Он ми је рекао: „Да”. Спустио сам главу и рекао да сам слаб и да не знам да се мачујем. Поновио сам своју причу више пута након чега сам осетио олакшање. Патуљак ми је рекао да морам свакога дана да подижем мач. То сам и радио и обећао сам да се никада нећу хвалити.

(IV разред, рад ученика из експерименталне групе)

2.

Једнога дана мајка ме је оставила пред шумом. Рекла ми је да уђем унутра и нађем дрво којем могу све рећи што ме мучи. Ушао сам у шуму и кренуо право. Био сам уплашен и имао сам осећај да ми је неки прстен на срцу који ме стеже. Првих пар тренутака ми се чинило да је свако дрво исто, али сам онда схватио да свако има другачији корен, раст и облик лишћа и грана. Напокон сам стигао до једног заиста старог дрвета које је било толико широко да мој отац Лазар и ја ни заједно нисмо могли да га загрлимо. Осетио сам се смиреније. Наслонио сам се на дрво када је одједном из дрвета искочио патуљак. Питао ме је шта ми треба и шта ме мучи. Почео сам да му причам како ме је тата послао у школу мачевања, а да ја не могу ни мач да подигнем, а камо ли да се борим, а уз то морам научити да гађа из лука и стреле, да



бацам копље... Патуљак је после моје приче затражио да му поновим још једном јер је стар и не памти баш најбоље, зато сам му поновио још једном. Тада ми је рекао да шест дана дижем мач по десет пута дневно. Затим двадесет, па тридесет, све док не стигнем до сто. Одједном ми је нестао прстен са срца и то сам рекао патуљку. Он се насмејао и тражио од мене да му обећам да када постанем јак нећу понижавати слабије од себе.

(IV разред, рад ученика из експерименталне групе)

3.

Мама ме је довела до шуме и рекла је да нађем своје дрво. Кренуо сам. Окренуо сам се помало уплашен, видео сам ливаду, али маму не. Ипак, знао сам да је ту, јер јој верујем. Осећао сам онај прстен око срца разгледајући дрвеће. Свако стабло је било исто, имало је исто корење, облик лишћа величину. Забринуо сам се да нећу наћи оно моје. Направио сам још неколико корака и угледао старо, високо дрво, са најдебљим корењем у шуми. Приближио сам му се и кренуо да га грлим. Питао сам га да ли могу њему све да кажем. Одједном се чуо глас и рекао да могу увек све да му испричам шта ме мучи. Окренуо сам се и видео малог патуљка. Показао ми је како да постанем најбољи мачевалац, али ме је замолио да када постанем најбољи не нападам слабе и сиромашне и да се не подсмевам другима. Обећао сам му. Патуљак је нестао у дрвету, а ја сам потрчао ка ливади удишући шумски ваздух пуним плућима.

(IV разред, рад ученика из експерименталне групе)

6.

Мама ме је оставила и отишао сам у шуму. Рекла ми је да пронађем дрво коме могу поверити све своје тајне. Отишао сам да га потражим. Било је много истих дрвећа, али је једно било најстарије. Питао сам га да ли могу да му поверим све своје тајне. Однекуд сам чуо мали гласић који ме зове. Погледао сам око себе и видео патуљка са брадом. Објаснио ми је како да научим да рукујем са мачем. Говорио ми је да никада не нападам старије и сиромашне и да се не подсмевам невештима.

(IV разред, рад ученика из контролне групе)

7.

Шума је била густа, пуна малог и великог дрвећа. Покушавао сам да нађем своје дрво, кроз густу шуму. Видео сам једно најстарије дрво. То је било моје дрво. Дозивало ме је. Погледао сам доле и видео човечуљка са брадом. То је био патуљак. Рекао ми је да се наслоним на дрво и кажем шта ме мучи. Испричао сам му да нисам добар у борби и мачевању. Зато ћу разочарати оца. Сузе су ми лиле низ стабло дрвета.

Патуљак ми је рекао да ћу успети ако вежбама и верујем у себе. Тражио ми је да обећа да нећу повређивати сиромашне.

(IV разред, рад ученика из контролне групе)

Након реализације сваког експерименталног часа, учитељи су евидентирали своја запажања у евиденционој листи са скалом процене. У односу на укупан број одржаних експерименталних часова (укупно 57), процентуално је изражено колико су ученици на тим часовима одрађивали наведене активности. Резултати евиденционе листе са скалом процене на основу које је евалуирана активност ученика на одржаним експерименталним часовима приказани су у табели бр. 5. На основу скале процене можемо закључити да се обезбеђивањем активног учешћа ученика у настави повећава њихова мотивација за рад, на 80,95% часова је активно преко 85% ученика на часу. На основу увида у ученичке свеске, уочено је да су ученици на часовима били мотивисани да решавају задатке који их подстичу на размишљање, Истраживачке задатке су добијали у случајевима када је било потребно да се претходно припреме за час читајући обимније прозне текстове. На 95,24% часова је више од 85% ученика дошло са урађеним истраживачким задацима. Тиме можемо закључити да су ученици били мотивисани за читање и да се полако уводе у вредности књижевноуметничког текста. На основу посматрања израде задатака за самостални истраживачки рад ученика и њиховог ангажовања да самостално истражују књижевни текст, на 57,14% часова било је активно више од 85% ученика. Развијање осећаја за откривање естетских вредности у делу тумачено је на основу ученичког ангажовања у тумачењу стилских фигура (метафора, поређења, епитета), уочавању мелодичности песама и тумачењу песничких слика.

На основу посматрања примене методичких аликација које су достављене учитељима за рад у експерименталним групама уочено је да на три часа учитељи нису стигли да реализују све активности које су планиране, узрок су непланирани конфликти међу ученицима који су морали бити решени на почетку часа, како би се спречили даљи проблеми. Праћењем услова у којима се одвија наставни процес уочено је да су сви учитељи и у контролној и у експерименталној групи располагали истим наставним средствима, у експерименталним групама наставници су користили пројекторе за приказ презентација у складу са методичким апликацијама. Посматрањем могућности примене корелацијско-интеграцијског система са циљем интегрисања области књижевности и културе изражавања уочена је могућност чешће

реализације оваквог начина рада. На основу активности ученика на часовима, праћењем њихове израде задатака и учешћа у групном раду и раду у пару, уочено је да су ученици били мотивисани за рад.

Табела бр. 6. Резултати Евиденционе листе са скалом процене.

Опис	Скала процене		
	Већина ученика, више од 85%	Између 85% и 50% ученика	Мање од 50 % ученика
Ученици су присутни на часу.	На 100% , односно на свим часовима је било више од 85% ученика.		
Урадили су домаћи задатак.	На 95, 24 % часова	На 4,76% часова	
Активни су на часу.	На 80,95% часова	На 14,29% часова	На 4,76% часова
Самостално истражују текст.	На 57,14% часова	На 33,33% часова	На 9,52% часова
Развијају осећај за откривање естетских вредности у делу.	На 42,86% часова	На 42,86% часова	На 14,29% часова
Изражавају своје мишљење.	На 42,86% часова	На 57,14% часова	
Процењују прочитано дело.	На 38,09% часова	На 42,86% часова	На 19,04% часова
Образлажу своје ставове о	На 23,80% часова	На 52,38% часова	На 23,80% часова

прочитаном делу.			
Ученици развијају стваралачко мишљење.	На 19,04% часова	На 57,14% часова	На 23,80% часова
Повећана је мотивација ученика за откривање и запажање естетских вредности у књижевној уметности.	На 19,04% часова	На 57,14% часова	На 23,80% часова

## 6. ЗАКЉУЧАК

На основу истраживања утврђено је да постоје значајне разлике између ученика у контролним и експерименталним групама, узорни текстови могу да упуте ученике на велике могућности књижевног изражавања, ако су ученици активни на часу и самостално истражују текст. Уметнички текстови нуде мноштво тема које ученике нижих разреда основне школе мотивишу и подстичу на описивање. Како би ученици могли да пишу свој писмени састав по угледу на подесна места књижевних остварења претходно је потребно да ученици развијају осећај за уочавање естетских вредности у делу, што показује да је повезивање наставне књижевности и културе изражавања смислено и сврсисходно у млађим разредима основне школе. Методичари заступају мишљење да се ученици угледају на облике казивања из дела која могу послужити као литерарни узор ученицима. У току истраживања, пажња ученика у експерименталним групама је усмеравана на места у делима која садрже описне елементе, као би се повећао лексички фонд ученика, утицало се на то да су ученици у експерименталним групама користили већи број придева приликом писања и описивања, чиме су обогатили свој речник. Ученици су на часовима књижевности усмеравани и подстицани на литерарно изражавање, мотивисани су да проширују своју лексику и користе речи из пасивног речника. У нижим разредима ученици су добијали план писања састава како би се лакше изборили са исказивањем мисли и осећања, и као помоћ за стицање сигурности и постепеног осамостаљивања у изражавању.

У циљу мотивисања ученика који расту окружени савременим информационом технологијама и у времену брзог протока информација креиране су мултимедијалне презентације, израђене су игре речима и асоцијацијама помоћу веб алата, коришћени су различити аудио и видео записи.

Ученици су у току истраживања подстицани на литерарно стваралаштво по узору на књижевно дело које је претходно детаљно интерпретирано, постепено су се оспособљавали да у изражавање и испољавање мисли уносе сегменте уметничког и стваралачки се односе према писању текста. Подстицањем ученика да буду активни у току наставе, у оквиру које образлажу своје ставове о прочитаном делу, изражавају своје мишљење, процењују прочитано дело, запажају естетске вредности у књижевном делу, развија се креативност, а ученик је у позицији да активно стиче знања кроз стваралачку примену знања путем различитих облика откривања, чиме се значајно

утиче на културу писменог изражавања ученика. Употреба методичких система и интертекстуалног концепта у настави доводи до бољег перципирања књижевног текста и веће мотивације ученика на часу. Корелацијско-интеграцијским приступом на часовима за обраду и утврђивање књижевноуметничког текста остварено је прожимање наставних садржаја и унутарпредметна корелација која доводи до остварења комплексних циљева наставе српског језика и књижевности.

Надамо се да су резултати овог истраживања омогућили даље трагање и проучавање истраживачког проблема, иницирјући нова питања и задатке. Издвојићемо само поједине могуће смернице:

1) испитивање унапређивања говорне културу ученика нижих разреда основне школе применом корелацијско-интеграцијског система;

2) утврђивање колико ће се повећати фонд речи у односу на узраст ученика применом кратких лексичких вежби на свим часовима књижевности, у оквиру предмета српски језик и књижевност;

3) мотивисање ученика на истраживачко читање, доживљавање и сазнавање лектире у нижим разредима основне школе.

## 7. ПРИЛОГ

### 7.1. ЕВИДЕНЦИОНА ЛИСТА И ТЕСТОВИ

#### Прилог бр. 1

Евиденциона листа са скалом процене за евалуацију активности ученика на часу

Разред и одељење: \_\_\_\_\_

Бр. наставне јединице: \_\_\_\_\_

Назив наставне јединице: \_\_\_\_\_

Опис	Евиденциона листа		Скала процене		
	Да	Не	Већина ученика, више од 85%	Између 85% и 50% ученика	Мање од 50 % ученика
Ученици су присутни на часу.					
Урадили су домаћи задатак.					
Код куће су се претходно припремили за час, урадили су истраживачке задатке.*					
Прочитали су лектуру.**					
Активни су на часу.					
Самостално истражују текст.					
Развијају осећај за откривање естетских вредности у делу.					
Изражавају своје мишљење.					



Процењују прочитано дело.					
Образлажу своје ставове о прочитаном делу.					
Ученици развијају стваралачко мишљење.					
Повећана је мотивација ученика за откривање и запажање естетских вредности у књижевној уметности.					

\*Попунити само ако су ученицима претходно дати истраживачки задаци.

\*\*Попунити само ако је за дати час било потребно да прочитају лектиру.

## Прилог бр. 2

### ТЕСТ КУЛТУРЕ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА, I РАЗРЕД

1. Напиши речи које имају супротно значење од задатих речи:  
хвалисав - \_\_\_\_\_  
узак - \_\_\_\_\_                      негативан - \_\_\_\_\_  
весео - \_\_\_\_\_                      радост - \_\_\_\_\_
2. Поред датих речи, напиши речи које имају слично значење:  
бесно - \_\_\_\_\_                      другарство - \_\_\_\_\_  
ђак - \_\_\_\_\_                      друг - \_\_\_\_\_
3. Поред сваке написане речи, напиши реч која има њено умањено значење:  
рука - \_\_\_\_\_                      ђак - \_\_\_\_\_  
прсти - \_\_\_\_\_                      пут - \_\_\_\_\_  
књига - \_\_\_\_\_                      поток - \_\_\_\_\_  
нога - \_\_\_\_\_                      шума - \_\_\_\_\_  
славуј - \_\_\_\_\_                      грана - \_\_\_\_\_
4. Поред сваке написане речи, напиши реч која има њено увећано значење:  
вук - \_\_\_\_\_                      књига - \_\_\_\_\_  
рука - \_\_\_\_\_                      нога - \_\_\_\_\_
5. У следећој реченици речи које су написане умањено, замени речима које имају њихово увећано значење.  
Мира је својом ручицом из воде извадила каменчић.  
\_\_\_\_\_
6. Реченице препиши тако што ћеш подвучену реч заменити другом речју, са истим, или сличним значењем.  
Никола је најбољи ђак.  
\_\_\_\_\_
- Наше другарство ће заувек трајати.  
\_\_\_\_\_

7. Наведи што више особина свога најбољег друга, или другарице:

---

---

8. Прошири дате реченице додавањем нових речи.

Ветар лахори.

---

Баба прича.

---

9. а) Напиши реченицу у којој ћеш описати НЕБО:

---

б) Напиши реченицу у којој ћеш описати ЛИВАДУ:

---

10. Напиши једну реченицу у којој ће свака реч започети на слово С:

---

### Прилог бр. 3

#### ТЕСТ КУЛТУРЕ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА, II РАЗРЕД

1. Дату реченицу препиши тако што ћеш подвучене речи заменити речима са истим, или сличним значењем:

Мој љубазни пријатељ је данас био потиштен.

\_\_\_\_\_

2. Следеће реченице препиши тако што ћеш све именице заменити речима које означавају њихово умањено значење:

Мрки медвед је ушао у своју удобну пећину. Зец је потрчао ливадом, а лисица је спасила јежа.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Наброј што више особина свога најбољег друга, или другарице:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Напиши једну реченицу у којој ћеш сваку реч започети на слово П:

\_\_\_\_\_

5. Напиши што више глагола које можеш да употребиш уз реч ВЕТАР:

\_\_\_\_\_

6. Од датих речи састави реченицу додавањем нових речи:

КИША – СРНА \_\_\_\_\_

ШУМА – ЛИШЋЕ \_\_\_\_\_

7. Прошири дату реченицу додавањем нових речи:

Ветар лахори. \_\_\_\_\_

8. Напиши што више нових речи које су настале од речи-

МАЧ: \_\_\_\_\_

КОЊ: \_\_\_\_\_

9. Опиши своју учионицу.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Прилог бр. 4

### ТЕСТ КУЛТУРЕ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА, III РАЗРЕД

1. Наброј што више особина свога најбољег друга, или другарице:

---

---

2. Следећу реченицу препиши тако што ћеш подвучене речи заменити речима које означавају њихово супротно значење:

Нежна госпођа се радовала ослобођењу дивљег коња.

---

---

3. Дате реченице препиши тако што ћеш све именице заменити речима које означавају њихово умањено значење.

Мали врабац је угледао кору хлеба.

---

---

Рак је сакрио бисер у своју малу торбу.

4. Напиши реченицу у којој ћеш реч ТОРБА употребити у умањеном значењу, а реч КОШУЉА у увећаном значењу.

---

5. Допуни следеће реченице увек новим придевом уз именицу КОЊ.

Ливадом је галопирао \_\_\_\_\_ коњ.

Џокеј је јахао \_\_\_\_\_ коња.

На потоку је пио \_\_\_\_\_ коњ.

\_\_\_\_\_ коњ језди пропланцима.

\_\_\_\_\_ коњ клецавим кораком излази из штале.

\_\_\_\_\_ коњ је осетио да му се враћа снага.

6. Напиши што више изведених речи које су настале од речи -

а) ВОЗИТИ: \_\_\_\_\_

б) РИБА: \_\_\_\_\_

7. Прошири дату реченицу додавањем нових речи.

Птица шири крила.

---

8. Опиши шта си видео и доживео на путу до школе.

---

---

---

---

## Прилог бр. 5

### ТЕСТ КУЛТУРЕ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА, IV РАЗРЕД

1. Наброј што више особина свога најбољег друга, или другарице:

---

---

2. Напиши што више речи које су настале опонашањем звукова:

- Пчела:

---

- Пас:

---

- Кокошка:

---

- Ветар:

---

3. Наброј што више речи које означавају жалост?

---

---

4. Напиши што више изведених речи које су настале од речи:

- МОМАК:

---

- ТРАВА:

---

5. Следећу реченицу препиши тако што ћеш подвучене речи заменити речима које имају њихово супротно значење.

Јована је ћутала, а све око ње је било бучно и занимљиво.

---

6. Од датих речи састави реченицу додавањем нових речи:

КИША – ВЕТАР

---

7. Напиши што више придева којима можеш изразити особине:

- ВУКА:

---

- КОЊА:

\_\_\_\_\_

8. Поред датих речи напиши њихове синонине:

ораница - \_\_\_\_\_ вредан - \_\_\_\_\_

9. Допуни следеће реченице увек новим придевом уз именицу ДЕВОЈКА.

Књигу је читала \_\_\_\_\_ девојка.

Улицом је шетала \_\_\_\_\_ девојка.

Плакала је \_\_\_\_\_ девојка. Смејала се \_\_\_\_\_ девојка.

Јавила ми се \_\_\_\_\_ девојка. Забринуо сам се због \_\_\_\_\_ девојке.

10. Укратко, у првом лицу једнине препричај одломак из своје читанке „Стефаново дрво”. Потруди се да истакнеш осећања ликова и опишеш изглед шуме, дрвећа.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## 7.2. ПРИПРЕМЕ ЗА ЧАС

ПРИМЕНА СИСТЕМА УЧЕЊА ПУТЕМ ОТКРИВАЊА У ОБРАДИ БАЈКЕ  
НА ПРИМЕРУ *БАЈКЕ О БЕЛОМ КОЊУ* СТЕВАНА РАИЧКОВИЋА

<b>ПРИПРЕМА ЗА ЧАС</b>	
<b>Разред</b>	III бр. часа: 119.
<b>Наставна јединица</b>	<i>Бајка о белом коњу</i> , Стеван Раичковић
<b>Тип наставног часа</b>	Час обраде новог градива, нове бајке
<b>Облик рада</b>	Фронтални, индивидуални
<b>Наставне методе</b>	Опште научне методе: - индукција и дедукција Фундаменталне методе: - монолошка, дијалoшка, метода илустрације, текст метода.
<b>Наставна средства</b>	Читанка, мултимедијална презентација, наставни листићи са истраживачким задацима
<b>Циљ часа</b>	Проширивање знања о бајкама, уочавање сличности између ауторске и усмене бајке. Открити основне поруке бајке. Уочавање логичких целина у прозним текстовима – стварање плана.
<b>Образовни задаци</b>	Упознати ученике са животом и делом Стевана Раичковића. Проширивање знања о елементима бајке, чудесним ликовима и догађајима.
<b>Васпитни задаци</b>	Мотивисање на читање бајки. Уочавање мотива слободе.
<b>Функционални задаци</b>	Оспособљавање ученика за откривање

	логичких целина у прозном тексту, Развијање способности за уочавање сличности између усмене и ауторске бајке уз доказивање и аргументацију. Неговање способности фигуративног мишљења.
<b>Корелација</b>	Повезивање културе изражавања и књижевности.
<b>Временска структура часа</b>	Уводни део: 5 минута Главни део: 30-35 минута Завршни део: 5 минута

## Прилог 1.

### Истраживачки задаци као претходна припрема за час

Код куће пажљиво прочитај бајку *Бајка о белом коњу* Стевана Раичковића, барем два пута, а потом уради следеће задатке:

1. Стеван Раичковић је водио занимљив живот. Пронађи шта је то његов живот чинило занимљивим.
2. Пронађи и подвучи непознате речи у *Бајци о белом коњу*. Покушај да објасниш њихово значење (користећи енциклопедије, речнике...), а ако не успеш сам то да урадиш, објаснићемо заједно на часу.
3. У уџбенику одреди и обележи логичке целине бајке.

Наслови логичких целина:

1. Циганин има коња
2. Коњ напушта италу
3. Свануо је дан
4. Коњ бежи у шуму
5. Појављује се пун месец
6. Коњу се враћа снага
7. Креће прича о белом коњу
8. Коњ остаје неухватљив

4. Издвој чудесни лик и чудесне догађаје у *Бајци о белом коњу* Стевана Раичковића.

5. Можете ли да одредите време у којем се бајка одвија? Зашто?
6. Пронађи место у бајци где се помиње број три.
7. Зашто су коња прозвали бели коњ?
7. Како се завршава бајка?

ЖЕЛИМ ТИ УСПЕШАН РАД!!!

## Ток часа

### УВОДНИ ДЕО ЧАСА

#### Мотивациони разговор

(емоционално-интелектуална припрема)

**Мотивациони разговор са ученицима о коњима:** – На какав све начин може коњ да се креће? Како се треба правилно бринути о коњу? Шта се догоди са њиме када остари? Подсетити ученике на то шта им је био домаћи задатак (један дан пре часа обраде бајке подељени су им папири са истраживачким задацима (прилог 1).

### ГЛАВНИ ДЕО ЧАСА

#### Најава наставне јединице

(разговор о аутору)

Саопштити ученицима да ћемо на наредна два часа српског језика обрађивати бајку *Бајка о белом коњу*. Питати их ко је написао ту бајку – када ученици кажу свој одговор, као потврда, наслов бајке и име аутора појављује се на бим платну. Ученици су као један од истраживачких задатака имали да пронађу какав је живот водио Стеван Раичковић. Истраживачким дијалогом ученици ће моћи да издвоје најважније делове из биографије аутора:

- Да ли знају нешто о Стевану Раичковићу и шта је то што им је познато.
- Шта су они скупљали?
- Какву је заслугу за нашу културу имао Стеван Раичковић?

Ученици ће износити занимљивости из његовог живота, а учитељ их усмерава ка најважнијим.

### ОДНОС АУТОРСКЕ И УСМЕНЕ БАЈКЕ

За реализацију ове етапе часа потребно је претходно дечје искуство и знање о бајкама као књижевној врсти, знање о елементима усмене и ауторске бајке.

Ученици се упућују да упоређују, уочавају случности и разлике између ове бајке и народних бајки, на основу откривених елемената ученици треба да закључе у којој мери дата бајка садржи елементе карактеристичне за народне бајке.

Ова етапа се протеже кроз комплетну анализу бајке.

Питати ученике како зовемо бајке код којих нам је аутор познат, а како оне код којих не знамо ко их је написао (*питањима наводити ученике да уоче разлику између ауторских-уметничких и народних бајки*). На основу претходних знања, ученици лако доносе закључак на ово питање.

### **Изражајно (интерпретативно) читање**

Ученици су у истраживачким задацима имали задато да прочитају *Бајку о белом коњу*, то им омогућава да на основу сопственог доживљаја могу да тумаче бајку.

Ученици затварају своје свеске и уџбеник и пажљиво слушају.

Интерпретивно читање бајке изводи учитељ, или неко од ученика. Након читања направити психолошку паузу у трајању од неколико секунди.

### **Разговор о непосредном доживљају**

Поставити следећа питања:

- Да ли вам се допала бајка?
- Шта вам се допало? Који део бајке? Зашто?
- Шта вам се није допало? Који део бајке? Зашто?

(*упознати се са доживљајима ученика и подстаћи их да изразе своје ставове*)

### **Анализа непознатих речи**

Подсетити ученике да су за домаћи задатак имали да у тексту пронађу и подвуку непознате речи и да, користећи енциклопедије и речнике, покушају да протумаче непознате речи. Пажљиво саслушати њихова тумачења, а уколико је потребно, значење неких непознатих речи објашњавам учитељ.

Закључујемо које су све непознате речи и приказујемо их на бим платну.

### **Разговор о логичким целинама**

Такође их подсетити да је један од задатака био да одреде и обележе логичке целине и да поређају понуђене наслове целина оним редом којим се радња одвија.

Проверити тачност урађеног задатка.

### **Анализа бајке кроз истраживачке задатке**

Са ученицима водити хеуристички дијалог о свакој логичкој целини појединачно док се једна по једна илустрација појављује на платну и служи као мотив за анализу одређене логичке целине.

### **1 логичка целина – Циганин има коња**

- Може ли неко да нам каже шта је бајка. – *Од ученика се очекује да ће сами моћи да закључе да је бајка је прича у којој има чудесних, нестварних бића, појава, догађаја.*
- Ко су ликови у овој бајци? Да ли имају имена? *(Потребно је навести ученике да закључе да ликови у овој бајци немају имена, већ су типски и неодређени, а да се у ауторским бајкама чешиће срећу необична, или симболична имена.)*
- По чему препознајете да је ово бајка? *(подстицати их да уоче чудесне ликове, радње...који су карактеристични за бајке, да уоче опет сличност ове бајке са народним бајкама)*
- У ком лицу се приповедају догађаји у бајци? *(3. лицу)*
- Шта је фабула?
- Која је тема ове бајке?
- Како почиње бајка? Пронађите реченицу којом почиње ова бајка. Какав почетак имају друге бајке које сте прочитали? *(подстицати ученике да прочитају реченицу коју су пронашли, да наведу које су то друге бајке и како оне почињу, да уоче стереотипан почетак бајке на основу више примера.)*
- Можете ли да одредите време у којем се бајка одвија? Зашто? *(подстичем ученике да уоче како су одређени време и место у бајкама, те да закључе да су време и место у бајкама неодређени)*
- Каког је коња Циганин имао? Шта се коњу десило, од чега се разболео? Какав је живот водио код Циганина? Шта мислите, због чега су му ноге постале бангаве? Од чега је постао шарен? Зашто су се коњу могла избројати ребра? Шта то значи када се неке могу избројати дани? *(Наводити ученике да сами закључе да је Циганинова небрига добрим делом допринела да коњ оболи.)*

### **2. логичка целина – Коњ напушта италу**

- Како је коњ успео да изађе из штале? Шта је омогућило коњу да побегне? *(уочавање чудесних догађаја)*
- Како је коњу изгледала месечина која се пробацијала кроз одшкринута врата?
- Шта је коњ осетио и чуо по први пут? *(Уочавање мотива слободe.)*

### **3. логичка целина – Свануо је дан**

- Где се налазио коњ када је освануо дан?
- Како је баба понашала када га је угледала? Шта су остали урадили када би га угледали? Можеш ли да издвојиш њихове особине? *(Наводити ученике да издвоје што више особина људи који су у стању да гађају болесну животињу, уместо да јој пруже помоћ.)*

### **4. логичка целина – Коњ бежи у шуму**

- Где се коњ крио од људи? Зашто би ноћу мењао своје понашање? *(Ученици ће лако закључити да се коњ ноћу осећао сигурније, далеко од погледа људи који су га гађали.)*

### **5. логичка целина – Појављује се пун месец**

- Шта коњ проналази обасјан месечином? Шта је пасео? Где се налазио извор на ком се напојио? Какав је био тај извор? *(Уочавање чудесних догађаја.)*
- Колико је било грабових стабала? Шта мислиш, зашто се спомињу баш тај број? Који се бројеви спомињу у другим бајкама које смо учили? *(Од ученика се очекује да ће препознати један од сталних бројева у бајкама.)*

### **6. логичка целина – Коњу се враћа снага**

- Како је коњ реаговао након што је ту пасео и пио?
- Колико времена је прошло од како је коњ почео да пасе лековиту траву и пије необичну воду, до повратка његове снаге? Пронађите то место у тексту.

*(Ученици ће на основу тога приметити да јунак не реагује у потпуности механички на примену чаробних средстава, као што је то случај у народним бајкама, али у кратком року се мења.)*

### **7. логичка целина – Креће прича о белом коњу**

- Зашто су коња прозвали бели коњ? *(Навести ученике да уоче типска имена)*
- Када се поново појављује Циганин у бајци? *(Подстаћи ученике да уоче да се негативни ликови обично појављују два пута.)* Какве су биле његове намере? Како си разумео речи креће за коњем „кога је већ ожалио”? Који је лик носилац зла у овој бајци?
- Које особине поседује Циганин? Оправдавате ли његову потрагу за одбеглим коњем? Зашто? *(наводити их да уоче особине лика и да сами одреде који је лик представник зла, да закључе да је зло материјализовано и да је то још једна сличност ове бајке са народном бајком)*

## 9. Логичка целина – Коњ остаје неухватљив

- Да ли се коњ поново сусрео са Циганином?
- Зашто нико није да приђе коњу? Како се он то креће, ако је „брз као муња и неухватљив као облак“? (*Откривање поређења.*)

Какав је крај бајке? Пронађи. Шта се дешава на крају бајке? Шта се догодило са Циганима? (*ученици ће лако приметити да је то још један чудесан догађај*) Како се завршавају остале бајке које сте учили? Какав је то завршетак?

- (*навести ученике да уоче да ова бајка нема стереотипан завршетак*)
- Упореди почетак и крај ове бајке? Шта уочаваш? (*закључују да је почетан стереотипан (сличност са народним бајкама), али крај није*)

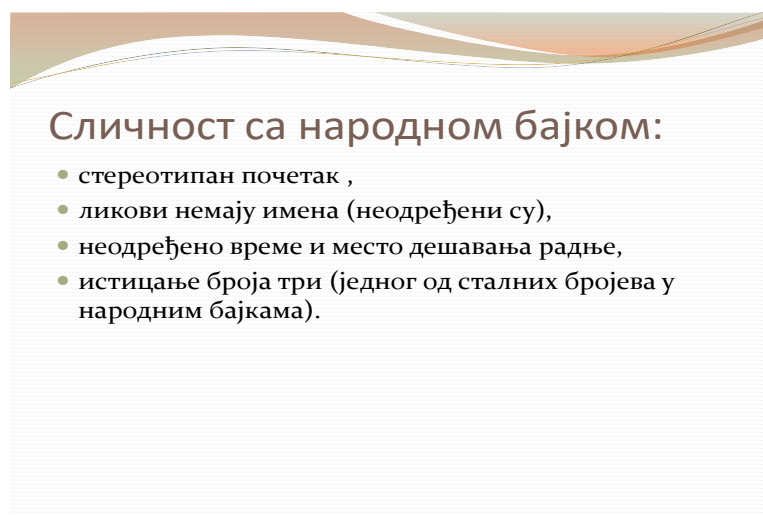
### ЗАВРШНИ ДЕО ЧАСА

#### Синтеза (уопштавање)

Ученицима задати да запишу у своје свеске све елементе по којима је *Бајка о белом коњу* слична народним бајкама и по чему се она разликује од народних бајки.

Приказати решења путем презентације.

*Слика 28. Екрански приказ презентације*



#### Препричавање са променом граматичког лица

Ученици треба да укратко, у својим свескама, препричају бајку у првом лицу једине, ако до сада нису радили такав вид препричавања, помоћи им питањима: Ко су ликови у овој бајци? Ко је главни лик? Који лик би могао да нам исприча како је све ово доживео? Ако ученицима не буде јасно, учитељ им може започети препричавање, нпр.: Био сам млад, прав и бео коњ. Временом сам, од тешкога живота, постао другачији,

ноге ме нису више тако добро служиле, постао сам шарен. Чинило ми се да су ми дани одбројани. (С. Паравиња Шкрбић)

**Домаћи задатак**

Довршити претходно започети задатак.



## Прилог бр. 7

### МОДЕЛ ИНДУКТИВНО-ДЕДУКТИВНОГ ПОСТУПКА У ОТКРИВАЊУ КАРАКТЕРИСТИКА БАЈКИ Х. К. АНДЕРСЕНА

Разред: II

#### Општи методички подаци:

Наставни предмет: српски језик

Наставна јединица: Лектира – Бајке Х. К. Андерсен

Садржај наставне јединице: Утврђивање знања о Андерсеновим бајкама.

Тип наставног часа: утврђивање

Циљ наставног часа: Откривање уметничких вредности Андерсенових бајки.

#### Оперативни задаци наставног часа

- Образовни: Утврђивање знања о бајкама Х. К. Андерсена. Откривање заједничких елемената Андерсенових бајки.

- Функционални: Оспособљавање ученика да врше поређење и уочавање заједничког осећања у бајкама.

- Васпитни: Подстицање ученика да негују доброту, племенитост и љубав.

Облици рада: фронтални, индивидуални, рад у пару.

Наставне методе: дијалогска, монолошка, текст метода, индукција и дедукција.

Наставна средства: лектира, наставни листови, веб алати

Наставни објекти: Учионица

Индивидуални приступ:

рад у паровима

индивидуализација поступка у инструксијама и пружању помоћи уч.

Корелација:

унутар предмета: функционално повезивање наставног подручја књижевности и културе изражавања у оквиру предмета српски језик и књижевност.

#### Структура и ток наставног часа (уводни, главни и завршни део)

##### Уводни део часа :

**Емоционално – интелектуална припрема:** Којим све речима можемо описати некога ко је племенити? Зашто за некога кажемо да поседује ту особину?

### **Главни део :**

**Најава наставне јединице:** Најава лектире, саопштити ученицима да ћемо данас наставити да анализирамо Андерсенове бајке. Записати наслов, име и презиме аутора на табли. Ученицима нагласити да у свескама пишу читко, уредно, писаним словима.

**Анализа домаћег задатка:** Ученици читају своје радове (сажето препричавање једне Андерсенове бајке). Заједно коментаришемо радове. Учитељ води рачуна да ли је ученик у току препричавања правио стилске, или правописне грешке, да ли је следио хронолошки ток бајке, да није прескакао оно што је основно, да ли је успешно издвојио главно од споредног, да ли је сваку реченицу започео на другачији начин.

### **Откривање карактеристика Андерсенових бајки:**

- Ликови Андерсенових бајки;
- Ученике је потребно наводити да закључе да су ликови Андерсенових бајки људи, животиње, предмети, или биљке. Питањима водити ученике: Ко су главни ликови у Андерсеновим бајкама? Набројати их. Ићи од једне до друге бајке. Ликови се могу записати на табли, а затим поставити ученицима питања: Шта је заједничко студенту, саветнику, Иди, принцезама, свињару, цару,... (наводити ученике да закључе да су сви они људи). Шта је заједничко жаби, ласти, пачету, счавују,...

Када ученици утврде да су ликови у Андерсеновим бајкама углавном људи, ставити их у контекст другачијих бајки. Потребно је да се присете једне, или више народних бајки које су обрађивали у последње време, а садржи натприродна бића, нпр. змајеве и да упореде да ли такве ликове садрже Андерсенове бајке. Ученици треба да закључе да у Андерсеновим бајкама нема натприродних бића, већ да су чудесне особине додељене животињама, или предметима који поседују људске особине.

- Извршити поређење како на крају Андерсенових бајки пролазе они који имају племените особине, а како они који су горди. Навести ученике да прво издвоје ликове који имају племените особине (користити синониме, ако им реч *племените* не буде одмах позната), када издвоје ликове (нпр. Палчица, Ружно паче...), питати их да ли за њих бајка има срећан завршетак. Потребно је да ученици образложе своје мишљење.

- Затим је потребно да издвоје све ликове који су себични, уображени, надмени (нпр. Цар из бајке *Царево ново одело*, принцеза из бајке *Свињар*...) и да тврде како се за њих завршава бајка.

- Након тога ученици упоређују како у Андерсеновим бајкама пролазе они који су правични, племенити и поседују љубав према другима, насупротив надмених и извештачених. Ученици ће лако закључити да Андерсенове бајке у себи носе поруку којом истичу вредност свега што је оличење добра, а осуђују себичност, лаж и надменост.

**Семантичка вежба у виду игре:** Састављање реченице од задатих речи. Поделити ученике у парове и дати им издвојене речи из бајке *Цвеће мале Иде* које почињу на слово „п” (у овом узрасту ученици су мали и не могу сами да издвоје речи из бајке, то би им одузело превише времена). Њихов задатак је да од понуђених речи саставе једну, или више реченица које имају логички смисао, да поштују правило писања великог почетног слова и да користе знакове интерпункције. Победници су сви парови који дају прихватљиво решење. (Прилог бр. 1)

Веб алат, [jigsawplanet](http://jigsawplanet.com), бесплатне онлине слагалице, може да послужи као мотивација за ову фазу часа, ученицима који први заврше дати да ураде слагалице са мотивом цвећа које указује на дело које су претходно интерпретирали на часу (Слика 24).

Доступно на: <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=2e5ca2b1b42e>

**Завршни део :**

**Самостални, стваралачки рад ученика:** Израда задатака из Наставних листова. Провера тачности урађених задатака.

**Домаћи задатак:** Да доврше код куће задатке које нису стигли да ураде на часу.

**Прилог бр. 1:**

Од понуђених речи издвој неколико и правилно напиши једну, или више реченица:  
ПРВИ, ПРВА, ПРИРЕЂИВАТИ, ПУН, ПРИСТОЈНО, ПОНАШАТИ, ПРОФЕСОР,  
ПОМОЛИТИ, ПОЗВАТИ, ПУШКА, ПЛАВА, ПОКЛОНИТИ, ПОМОЋИ, ПОЋИ,  
ПОНОВО.

---

---

---

---

***Методичко образложење:***

Ученици на часу откривају карактеристичне елементе: догађаје, фабулу, ликове, примењујући индуктивно - дедуктивни поступак. Након набрајања ликова, проналазе њихову заједничку карактеристику, да су у Андерсеновим бајкама ликови углавном људи. Затим се на основу судбина и особина ликова које у себи носе Андерсенове бајке усвајају знања о неким од суштинских одлика његових бајки. Проблемским питањима ученици се наводе да схвате поруку бајки.

## 8. ЛИТЕРАТУРА И ИЗВОРИ

- Андевски, М. (2011). „Конструктивистички оквири дидактике”. *Педагошка стварност*. LVII, 5-6. Нови Сад.
- Андевски, М. (2008). *Уметност комуницирања*. Нови Сад: Цеком.
- Alexander, P. A., Winne Ph. H. (2006). *Handbook of Educational Psychology*. London: Erlbaum.
- Бабић, Д. (2015). Савремена школа и кварење српског језика. *Узданица. Часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке*. бр. 1. год. 12. 157-165.
- Бајић, Љиљана (2006). *Сараднички односи у настави књижевности*. У: Књижевност и језик, ISSN 0454-0689, бр. 1-2, стр. 37-45.
- Бајић, Љ. (2007). Рецепција и деловање књижевног текста. *Норма*. Педагошки факултет у Сомбору. бр. 12/1. 147-156.
- Бајић, Љиљана (2008). *Подстицаји настави српског језика и књижевности*. У: Књижевност и језик, ISSN 0454-0689, бр. 1-2, стр. 223-229.
- Бајић, Љ. (2010). „Принцип свесне активности у настави књижевности и страног језика”. *Годишњак Учитељског факултета у Врању* ISSN: 1820-3396.- књ. 1, стр. 341-360.
- Баковљев, М. (1971): *Прилог анализи теоријских основа програмиране наставе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Баковљев, М. (1991). *Учење учења. Веитина учења читањем*. Београд: Плато.
- Баковљев, М. (1999). *Речник дидактике*. Београд: Учитељски факултет.
- Банђур, В. И Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (2006). *Истраживачки рад у школи. Акциона истраживања*. Београд: Школска књига.
- Vašlar, G. (1969). *Poetika prostora*. Beograd: Kultura.
- Башчаревић, С. С. (2010). Свет детињства Стевана Раичковића. У С. Денић (Ур.). *Тематски зборник, Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци*. (147-157). Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању.
- Boeglin, M. (2010). *Akademsko pisanje korak po korak: Od haosa ideja do strukturisanog teksta*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Brend, Dorotea (2011). *Kreativno pisanje: otkrite svoj dar pisanja*. 3. izd. Beograd: Babun.

- Bužinjska, Ana; Markovski, Mihal Pavel (2009). *Književne teorije XX veka*, Beograd: Službeni glasnik.
- Бугарски, Р. (1986). *Језик у друштву*. Београд: Просвета.
- Бугарски, Р. (2006). *Култура и језик. Зборник радова, Сусрет култура*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Будић, С. (1999). *Индивидуализована настава и успех ученика*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Будић, С. (2011). *Структурирање знања у настави*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Будић, С. (2006). *Распоред садржаја у наставном програму: услов оспособљавања ученика за успешну примену усвојених знања*. У О. Гајић и др. (Ур.), *Европске димензије промена образовног сисема у Србији. Зборник радова. Књ. 1, „Ка европском образовном простору: токови промена“* (73-86). Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- But, Dejvid i Svorc, Lari (2009). *Uspešno čitanje i pisanje: tehnike za razvoj pismenosti*. Beograd: Kreativni centar.
- Vanderslice, Stephanie (2011). *Creative Writing Studies : Rethinking Creative Writing : Programs and Practices that Work*. Publisher: The Professional and Higher Partnership Ltd, Wicken, Cambridgeshire, GBR.
- Veinović, Z. (2004). *Savremene teorije učenja i nastave i problemska nastava. Obrazovna tehnologija*. br. 4. 59-66.
- Vizek Vidović V. i sar. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: EP-Vern.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика I, II, III*. Београд: Научна књига – Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. И Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. И др. (2008). *Индивидуализована настава српског језика и књижевности I – IV*. Врање: Учитељски факултет.
- Влаховић, Бошко (2004). *Проширене улоге наставника*. У: Педагогија, ISSN 0031-3807, бр. 3, стр. 1-13.
- Вујаклија, М. (1991). *Лексикон страних речи и израза*. IV изд. Београд: Просвета.
- Вујанић, М. и др. (2007). *Речник српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Vuković, N. (1996). *Uvod u književnost za djecu i omladinu*. 2. Izd. Podgorica: Unireks.

- Vulić, T. (2009). Jezik na televiziji. U V. Ž. Jovanović (Ur.). Zbornik radova. Jezik, književnost, identitet. Jezička istraživanja. (211-218). Niš: Filozofski fakultet u Nišu.
- Vučić, L. (1991). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Вучковић, Мирољуб (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе: за студенте Педагошке академије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гајић, О. Могућности проблемске наставе књижевности. *Педагогија*. вол. 41. бр. 3-4. 115-129.
- Гајић, О. (2004). *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Гајић, О., и Јукић, С. (2006). *Дидактичко-методички аспекти организације наставе у комбинованим одељењима*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Гајић, О. (2007). *Прилози методици васпитно-образовног рада*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Гајић, О. (2008). *Европске димензије промена образовног система у Србији*. Зборник радова, књига бр. 4. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Гајић, Оливера (2009). *Креативно решење проблема у настави књижевности*. У: Тумачење књижевног дела и методика наставе, део 2, стр. 295-325. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српску књижевност и језик; Orpheus.
- Голијанин-Елез, С. (2007). Школска лектира и проблем њеног читања: могућности натпрограмског наставниковог избора у III разреду средње школе. У Љ. Петровачки (Ур.), Зборник радова. Унапређивање наставе српског језика и књижевности (132-143). Нови Сад: Филозофски факултет. Одсек за српски језик и лингвистику.
- Golijanin Elez, S. (2010). Intertekstualnost i identitet (antički mit u poeziji Miodraga Pavlovića). *Riječ*. god. 16. sv. 3. 212-231.
- Голубовић, С. (1991). Проблемска настава као дидактички систем. *Учитељ*. Београд: Савез учитељских друштава Србије, 35/36, 170-174.
- Grin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Грицкат, И. (2004). *Студије из историје српскохрватског језика*. Београд: ЗУНС.
- Грушановић, Златко (2009). „Ученици и писмени задатак”. *Свет речи: средњошколски часопис за српски језик и књижевност* ISSN: 1450-6211.- Бр. 27/28, стр. 79-87.

- Давидов В., В. (1995), О схватањима развијајуће наставе. *Сазнавање и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања. 9-33.
- Даничић, Ђ., и Караџић, В. (2010). *Свето писмо Старог и Новог завета*. Превели Ђура Даничић и Вук Караџић, са исправкама и преводима Светог Владике Николаја. Београд: Александрија.
- Деретић, Ј. (1996). *Пут српске књижевности: идентитет, границе, тежње*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Деретић, Ј. (1997). *Поетика српске књижевности*. Београд: Филип Вишњић.
- Деретић, Ј. (2007). *Историја српске књижевности*. Београд: Sezam Book.
- Димитријевић Станковић, М. (2011). Проблемски приступ ауторској бајци. *Методичка пракса. Часопис за наставу и учење*. Београд: Учитељски факултет Врање и „Школска књига" ДОО. бр. 2. 237-246.
- Ђорђевић, Б. (1998). *Даровити ученици и (не)успех*. Београд: Учитељски факултети, Београд, Ужице, Врање, Јагодина и Сомбор (Заједница учитељских факултета Србије).
- Ђукић, М. (1996). *Индивидуализована настава као дидактичка иновација*. Нови Сад: Филозофски факултет. Зборник, бр. XIII/11. стр. 17–25.
- Ђукић, М. (1995). *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе (системна анализа)*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Ђукић, Мара (1997). „Kreativnost u nastavi kao didaktički problem”. *Godišnjak Filozofskog fakulteta*. Novi Sad, no. 25, pp. 255-264.
- Ђукић, Б. (1998). *Речник граматичких књижевних термина, правописних облика речи, израза и фраза српског језика и књижевности*. Београд.
- Ђурић, Ђ. (1997). *Психологија и образовање*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Еко, У. (2000). *Како се пише дипломски рад*. Београд: Народна књига, Алфа.
- Еко, У. (2001). *Границе тумачења*. Београд: ПАИДЕИА.
- Живковић, Д. (1991). *Речник књижевних термина*. Институт за књижевност и уметност у Београду, Романов, Бањалука.
- Живковић, Д. (1994). *Теорија књижевности са теоријом писмености*. 11. Изд. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Жутић, Д. (2009). *Усмена проза у старијим разредима основне школе*. Нови Сад.



- Ивковић, М. (2015). Допринос проучавању читалачких интересовања ученика разредне наставе. *Узданица*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу. бр. 2. 45-60.
- Илић, Павле (1991). „Јединство наставе језика и књижевности за и против“. *Književnost i jezik: časopis Društva za srpskohrvatski jezik i književnost SR Srbije i Društva za srpskohrvatski jezik i književnost SR Crne Gore* ISSN: 0454-0689.- 38, 1, str. 27-37.
- Илић, П. (2001). Књижевност, веронаука и грађанско васпитање – коелација у настави. *Норма*. VIII. 3. 79-87.
- Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси. Методика наставе*. IV изд. Нови Сад: Змај.
- Илић, П. (2007). Школска лектира и проблем њеног читања. У Љ. Петровачки (Ур.), Зборник радова. Унапређивање наставе српског језика и књижевности (9-20). Нови Сад: Филозофски факултет. Одсек за српски језик и лингвистику.
- Илић, Павле; Гајић, Оливера; Маљковић Миланка (2008). *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем* (2. допуњено изд.). Нови Сад: Градска библиотека; Београд: Нова школа.
- Илић, П. (2010). Књижевност за децу и разредна настава, пресудни чиниоци трајног односа према књизи, култури и стваралаштву.. У С. Денић (Ур.). *Тематски зборник, Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци*. (227-238). Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању.
- Илић, Б. (2010). Семантички и симболички капацитет поезије за децу (млађег школског узраста). У С. Денић (Ур.). *Тематски зборник, Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци*. (158-164). Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању.
- Јањић, М. (2004). *Настава надежа у школама на подручју призренско-тимочког дијалекта*. КњЈ. – 51, 3–4, 407–423.
- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај.
- Јањић, М. И Стојановић, С. (2010). Књижевноуметнички текстови за децу у функцији богаћења ученичког речника. У С. Денић (Ур.). *Тематски зборник, Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци*. (370-381). Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању.
- Јекнић, Д. (1998). *Српска књижевност за децу*. Београд: Чигоја.

- Jovanović, Petar (1978). „Pismene vežbe u savremenoj nastavi književnosti”. *Pedagoška stvarnost: časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja* ISSN: 0553-4569.- God. 24, br. 2, str. 142-146
- Јовановић, М. А. (2011). Рецитоване као вежба у основној школи. *Методичка пракса. Часопис за наставу и учење*. Београд: Учитељски факултет Врање и „Школска књига” ДОО. бр. 2. 271-276.
- Јовановић, В. (2010). Поетика броја у савременој српској ауторској бајци. У С. Денић (Ур.). *Тематски зборник, Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци*. (51-58). Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању.
- Јовановић, С. (2010). *Златна јабука. Читанка за први разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јукић, С. (1995). *Учење учења у настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Јукић, С. И Гајић, О. (2006). Дидактичко-методички аспекти организације наставе у комбинованим одељењима. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Клајн, И. (2002). *Речник језичких недоумица*. Београд: Чигоја.
- Клеут, М. (2008). *Научно дело од истраживања до штампе. Техника научноистраживачког рада*. Нови Сад: Аадемска књига.
- Кнежевић, Марија (2008). „Креативно писање - појам и настава”. *Књижевност* ISSN: 0023-2408.- God. 63, књ. 122, br. 2, str. 194-197.
- Коен, М. Нејгел, Е. (2004). *Увод у логику и научни метод*. Београд: Јасен
- Крстић, Л. (2005). *Интерактивна настава применом проблемске наставе. Образовна технологија*. br. 3-4. 90-99.
- Крумес Ђимуновић, И и Блекић, И (2013). Предности корелацијско-интеграцијског система у приступу књижевном делу. *Живот и школа*. br. 29. god. 59. str. 168-187.
- Куба, Л., и Кокинг, Џ. (2004). *Методологија израде научног текста – како се пише у друштвеним наукама*. Подгорица: ЦИД.
- Кундарчина, М. И Банђур, В. (2005). *Методолошки практикум*. IV измењено изд. Ужице: Учитељски факултет.
- Лалевић, М. С. (1966). *Помозимо младима да пишу: приручник онима који уче и који поучавају*. Београд: Вук Караџић.
- Лакета, С. (1983). Индивидуализована настава. *Иновације у настави*. Београд: Учитељски факултет.

- Маљковић, М. (2007). *Басна лектура мудрости. Креативни поступци у методичкој интерпретацији басне*. Нови Сад: Змај.
- Маширевић, Љ. (2007). Култура интертекстуалности. *Зборник радова Факултета драмских умености*. бр. 11-12. 421-431.
- Мијалковић, Aleksandar (1998). „Школски писмени задатак”. *Школски час српског језика и књижевности: часопис за методичку наставу српског језика и књижевности* ISSN: 0354-348X.- 16, 1/2, str. 105-110.
- Milarić, Vladimir (1969). *Dečje jezičko stvaralaštvo*. Novi Sad: Kulturni centar.
- Милатовић, В. (2005). *Методика наставе почетног читања и писања. Уџбеник за студенте учитељских факултета и за наставнике*. Београд: ТОРУ.
- Милатовић, В. (2008). *Настава српског језика и књижевности – у трећем разреду основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милатовић, В. (2013). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет.
- Миленковић, Б. (2009). Вишеструки идентитет писања. У В. Ж. Јовановић (Ур.). *Језик, књижевност, идентитет. Језичка истраживања*. 262-268. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
- Milenković, Branka (2009). „Увод у креативно и критичко размишљање у писменом изражавању”. *Савремена проучавања језика и књижевности: зборник радова са I научног скупа младих филолога Србије одржаног 14. фебруара 2009. године на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу*. Књ. 1.- Str. 545-554.
- Миленковић, Бранка (2013). *(Не)традиционални приступ процесу писања*. Филолошке науке: зборник радова са научног скупа.- Str. 277-286.
- Милинковић, М. (1999). *Ћопићево дело за децу*. У: Драгитин Огњановић (ур.). *Звездано јато*. Београд: ЗУНС. 308–311.
- Милутиновић, Ј. (2011). *Алтернативе у теорији и пракси савременог образовања: пут ка квалитетном образовању*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.
- Мићић, В. и Неранчић, Н. (2009). Хришћански мотиви у народној и уметничкој бајци – на примерима српских народних бајки и бајки Гроздане Олујић. *Иновације у настави. Часопис за савремену наставу*. Београд; Учитељски факултет у Београду.

- Мишић Илић, Б., и Лопачић, В. (2009). *Језик, књижевност, идентитет. Језичка исраживања. Зборник радова*. Ниш: Филозофски факултет.
- Мркаљ, З. (2010). Методички изазови у обради поезије у млађим разредима основне школе. У С. Денић (Ур.). *Тематски зборник, Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци*. (279-296). Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању.
- Мркаљ, З. (2010а). Појам корелације у методици наставе. *Методички видици. Часопис за методiku филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета*. Нови Сад: Филозофски факултет. 47-55.
- Мркаљ, З. (2013). Функционално повезивање наставе језика и књижевности у млађим разредима основне школе. *Иновације у настави*. Београд: Филолошки факултет.
- Nikolić, Milija (1981). „Ispravljanje i ocenjivanje učeničkih pisanih radova”. *Pedagoška stvarnost: časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja* ISSN: 0553-4569.God. 27, br. 9, str. 767-781.
- Николић, Милија (1983). *Настава писмености*. Београд. Научна књига.
- Николић, М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*. 5. допуњено изд. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Nickoson, Lee Sheridan, Mary P. Kirsch, Gesa E. (2012). *Writing Studies Research in Practice : Methods and Methodologies*. Southern Illinois University Press, Carbondale, IL, USA.
- Огњановић, Д. (1997). *Дечје доба*. Студије и огледи из књижевности за децу. Београд: Пријатељи деце.
- Павловић, М. (2010). Наставно тумачење савремене приче за децу у млађим разредима оновне школе. У С. Денић (Ур.). *Тематски зборник, Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци*. (297-319). Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању.
- Паравиња Шкрбић, Снежана (2014): Роман *Мали Принц* А.С. Егзиперија у контексту *Старога Завета*. *Узданица*, бр. 2, XI, стр. 83-90.
- Паравиња Шкрбић, Снежана (2016): Руковођено откривање елемената бајке на примеру *Трнове Ружице* браће Грим. *Школски час*, бр. 3-4, XXXII, 80-93.
- Паравиња Шкрбић, Снежана (2017): Групни облик рада у настави књижевности по нивоима стандарда постигнућа. *Школски час*, бр. 1, XXXIII, 82-89.

- Паравиња Шкрбић, Снежана (2018): Поетика простора у Ћопићевој поезији за децу. У Б. Тошовић (Ур.), *Ћопићева поетика простора, Зборник радова, Књ. 6. „Лирски, хумористички и сатирички свијет Бранка Ћопића“* (151-161). Бањалука: Народна и универзитетска библиотека Републике Српске.
- Петровачки, Љ., и Штасни, Г. (2008). *Методичке апликације. Планирање, програмирање и припремање наставе српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику.
- Петровачки, Љ. (2008а). *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику. ISBN 987-86-80271-87-3.
- Петровачки, Љ., и Штасни, Г. (2010). *Методички системи у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику.
- Петровачки, Љиљана (2010). „Функционално повезивање наставе српског језика и наставе књижевности”. *Методички видици: Часопис за методiku филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета*, бр. 1, 2010: стр. 18-26.
- Петровић, Ц. (1997). Иновирање знања наставника као потреба времена у коме живимо. *Учитељ*. Бр. 57-58. Београд: Савез учитеља Србије.
- Петровић, Т. (2009). Језик школске лектире. У В. Ж. Јовановић (Ур.). *Језик, књижевност, идентитет. Језичка истраживања*. 280-287. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
- Петровић, Т. (2010). Савремена књижевност за децу и младе. У С. Денић (Ур.). *Тематски зборник, Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци*. (13-23). Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању.
- Пешкан-Љуштановић, Љ. (2007). Усмена и ауторска бајка у настави. У Љ. Петровачки (Ур.), *Зборник радова. Унапређивање наставе српског језика и књижевности* (36-58). Нови Сад: Филозофски факултет. Одсек за српски језик и лингвистику.
- Пешикан, Ана (2012). „Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања”. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu*. ISSN: 0352-2334.- Vol. 25, br. 1, str. 5-21.
- Пижурица, М. (2007). Избор речи и култура језика. У Љ. Петровачки (Ур.), *Зборник радова. Унапређивање наставе српског језика и књижевности* (21-28). Нови Сад: Филозофски факултет. Одсек за српски језик и лингвистику.

- Првуловић, Борислав (1994). *Настава писменог изражавања: дидактичко-методички приручник*. Ниш: Филозофски факултет.
- Првуловић, Мирослав (1996). „Развој културе писменог изражавања и оцењивања писмених задатака ученика”. *Pedagoška stvarnost: časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja* ISSN: 0553-4569.- God. 42, br. 9/10, str. 615-620
- Проп, В. (1982). *Морфологија бајке*. (прев. с руског П. Вујичић). Београд: Просвета.
- Радуловић, О. (2003). *Лист небеске књиге. Библијски подтекст српске прозе 20. века*. Нови Сад: Змај.
- Радуловић, О. (2009). Библијски подтекст у роману *Мали принц* А.С. Егзиперија. *Узданица. Часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке*. бр. 1. год. 6. 71-76.
- Росандић, Д. (1974). *Методичке основе савремене наставе хрватског или српског језика и књижевности у средњој школи*. Загреб: Школска књига.
- Росандић, Д. (1986). *Методика књижевног одгоја и образовања*. Загреб: Школска књига.
- Росић, Т. (2008). *Методика развоја говора. Изабрани текстови*. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
- Русимовић, Т. (2011). Употреба описних придева у говору ученика основних школа у Врању. *Методичка пракса*. Београд: Учитељски факултет Врање и „Школска књига” ДОО. бр. 1. 59-67.
- Slavić, D., i Jambrišak, A. (2011). Biblijska analogija u djelu *Mali princ* Antoineta de Saint Ехурегуја. *Obnov. život*. 66. 4. 503-516.
- Смиљковић, Стана и Стојановић, Славка (2003). „Композиција писменог састава”. *Зборник радова Учитељског факултета* ISSN: 0354-5997.- Књ. 10, str. 49-60.
- Смиљковић, С., и Милинковић, М. (2010). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет.
- Смиљковић, С. (2010). Симболички језик бајки. У С. Денић (Ур.). *Тематски зборник, Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци*. (24-29). Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању.
- Солар. М. (1974). *Теорија књижевности*. Загреб:
- Спајић С., Н. (2007). Генеза и могућности развијајуће наставе. *Педагогија*. бол. 62. бр. 4. 561-574.
- Стакић, М. (2010). Тумачење непознатих речи и израза у савременој настави књижевности за децу. У С. Денић (Ур.). *Тематски зборник, Савремени*

- тренутак књижевности за децу у настави и науци.* (320-328). Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању.
- Станисављевић, В. (2000). *Наша народна књижевност*. Београд: Nauka.
- Стевановић, Јелена. Максић, Славица. Тењовић, Лазар (2009). „О писменом изражавању ученика основне школе”. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* ISSN: 0579-6431.- Vol. 41, br. 1, str. 147-164.
- Стевановић, М. (1981). *Групни облик рада у нашој савременој школи*. Горњи Милановац: Дечије новине.
- Стевановић, М. (1982). *Иновације у наставној пракси*. Београд: Просветни преглед.
- Степановна Сиденко, А. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса. Београд: *Настава и васпитање*. бр. 2.
- Stojaković, O. (2005). *Problemska nastava. Obrazovna tehnologija*. br. 3-4. 72-89.
- Suzić, Nenad (1998). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.
- Тодоров, Н. (2006). *Ученици и бајке*. Сомбор: Универзитет у Новом Саду. Педагошки факултет у Сомбору.
- Тумачења књижевног дела и методика наставе*. Део 1(2008). Приређивач: Оливера Радуловић. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српску и компаративну књижевност; Orpheus.
- Тумачења књижевног дела и методика наставе*. Део 2 (2008). Приређивач: Оливера Радуловић. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српску и компаративну књижевност; Orpheus.
- Турањанин, Б. (2010). Криза читања и како је превазићи. У О. Гајић (Ур.), *Европске димензије промена образовног сисема у Србији. Зборник радова. Књ. 6, „Образовање у координатном систему европских инеграција”* (309-318). Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Ћук, М. и Петровић Периц, В. (2009). *Радости дружења. Читанка за трећи разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа*. Београд: Нова школа.
- Ћук, М. И Петровић-Периц, В. (2012). *Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Нова школа.
- Унапређивање наставе српског језика и књижевности: зборник радова* (2008). [уредник Љиљана Петровачки]. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику; Daniel print.

- Cvetković, M. (2007). Problemska nastava. *Obrazovna tehnologija*. br. 1-2. 69-73.
- Цветановић, В. (1991). *Учитељ и стваралачки рад ученика у настави матерњег језика*. Београд. 7-13.
- Цветановић, В. (1991). Самостални и стваралачки рад у обради књижевноуметничког текста. *Настава и васпитање*. бр. 1-2. Београд,. 13-30.
- Цветановић, З. (2009). Говорни узори ученицима даровитим за вештину говорења. Зборник 15. *Међународни научни скуп Даровити и друштвена елита*. Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов". 122-135.
- Цветановић, З. (2010). Читаначки текстови као подстицај за усмено и писмено изражавање ученика. У С. Денић (Ур.). *Тематски зборник, Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци*. (359-369). Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању.
- Cvetanović, Z. (2011). Uloga filma u motivisanju učenika za čitanje u mlađim razredima osnovne škole. *Metodička praksa*. Br. 1. Beograd.
- Цветковић, Т. (2003). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Сомбор: Учитељски факултет.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- Шамић, М. (1984). *Како настаје научно дјело – Увођење у методологију и технику научноистраживачког рада – општи приступ*. VI изд. Сарајево: Свјетлост.
- Шипка, М. (2009). *Култура говора*. 4. Изд. Нови Сад: Прометеј.
- Шипка, М. – Клајн, И. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Жипка, М. (2010). *Правописни речник српског језика са правописно – граматичким саветником*. Нови Сад: Прометеј.
- Шевалије, Ж. /Гербран, А. (2004). *Речник симбола. Митови, снови, обичаји, поступци, облици, ликови, боје и бројеви*. Нови Сад: Stilos

*Извори:*

- Андерсен, Х. К. (2007) *Ружно паче. Избор Андерсенових бајки*. Нови Сад: „Ризница лепих речи.“
- Велмар-Јанковић, С. (2006). *Књига за Марка*. Београд: Стубови културе.
- Гијо, Р. (1969). *Бела Грива*. Београд: Младо поколење.



Егзипери, А.С. (2003). *Мали принц*. Београд: Неолит.

ЗУОВ 2011: Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања, Српски језик, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Доступно на:

([http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Obrazovni%20standardi%20za%20prvi%20ciklus/Standardi4\\_srpski\\_cir.pdf](http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Obrazovni%20standardi%20za%20prvi%20ciklus/Standardi4_srpski_cir.pdf))

Завод за унапређивање наставе у Републици Србији – Наставни планови и програми.

Доступно на:

(<http://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/#1557128435959-aaba5be0-1eed>)

Завод за унапређивање образовања и васпитања.

*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*

Доступно на:

(<https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=f5a145fb-96a0-44ed-bcb3-b00cfb189a72>)

Наставни програм образовања и васпитања за трећи разред основног образовања и васпитања.

Доступно на: (<http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/2-Nastavni-program-za-treci-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>)

Наставни програм за четврти разред основног образовања и васпитања.

Доступно на: (<http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/3-Nastavni-program-za-cetvrti-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>)

Јовановић, С. (2010). *Златна јабука*. Читанка за први разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Маринковић, С. (2005). *Читанка за други разред основне школе*. 2. Изд. Београд: Креативни центар.

Марчетић и др. (2010). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (Сл. гласник РС – Просветни гласник, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010 и 3/2011)

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања.

Одобрен од стране Министарства просвете Републике Србије на основу чл. 25  
ст. 7 Закона о основама система образовања и васпитања

Станичић, А. (1994). *Мали Пират*. Београд: ЗУНС.

Ћопић, Б. (1975). *Пјесме. Пјесме пионирке*. Београд: Просвета.

Ћопић, Б. (1987). *Поезија*. Београд: БИГЗ, Просвета.

Ћук, М. и Петровић Периц, В. (2009). Радости дружења. Читанка за трећи разред  
основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и  
правописа. Београд: Нова школа.

Ћук, М. и Петровић-Периц, В. (2012). *Читанка за четврти разред основне школе*,  
Београд: Нова школа.