



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ



Амела Ф. Малићевић

**ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП НАСТАВИ
ГРАМАТИКЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ**

Докторска дисертација

Врање, 2015. године



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ



Амела Ф. Малићевић

**ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП НАСТАВИ
ГРАМАТИКЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ**

Докторска дисертација

Ментор: проф. др Стана Смиљковић

Врање, 2015. године

САДРЖАЈ:

РЕЗИМЕ.....	6
SUMMARY.....	9
УВОДНА РАЗМАТРАЊА.....	11
I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА.....	14
1.1. НАУЧНА ГЛЕДИШТА ПОЈМОВНОГ ОДРЕЂЕЊА ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ.....	14
1.2. НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ.....	17
1.2.1. Циљеви и задаци наставе српског језика и књижевности.....	18
1.2.2. Језички и граматички садржаји програма.....	22
1.3. НАЧИН ОСТВАРИВАЊА ПРОГРАМА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ.....	25
1.3.1. Језик (граматика и правопис).....	25
1.3.2. Настава књижевности у малађим разредима основне школе.....	28
1.3.3. Граматика као основа развијања језичке културе.....	34
1.4. ГЛЕДИШТА НАШИХ И СТРАНИХ МЕТОДИЧАРА НА ПРОБЛЕМСКУ НАСТАВУ ГРАМАТИКЕ.....	39
1.5. ОБЛИЦИ ОРГАНИЗАЦИЈЕ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ ГРАМАТИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА.....	50
1.5.1. Фронтални рад у настави граматике српског језика.....	50
1.5.2. Групни рад у настави граматике српског језика.....	53
1.5.3. Индивидуални рад у настави граматике српског језика.....	56
1.5.4. Рад на развијању креативности.....	58
1.6. МЕТОДЕ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ ГРАМАТИКЕ.....	60
1.6.1. Метода проблемског излагања.....	62
1.6.2. Метода хеуристичког излагања.....	64
1.6.3. Метода рада на лингвометодичком тексту.....	66
1.6.4. Илустративна метода.....	72
1.6.5. Истраживачко-стваралачка метода.....	73
1.7. ДИДАКТИЧКО ПОИМАЊЕ ПРОБЛЕМА.....	74
1.7.1. Разграничења односа међу појмовима проблема и задатка.....	74
1.7.2. Разноликост приступа класификације проблема.....	76
1.7.3. Проблемска ситуација као полазиште у проблемској настави.....	78

1.7.4.	Кораци у решавању проблема	80
1.7.5.	Нивои у извођењу проблемске наставе	83
1.8.	АКТИВНОСТИ НАСТАВНИКА У ПРОБЛЕМСКОЈ НАСТАВИ.....	84
1.9.	АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА У ПРОБЛЕМСКОЈ НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ	87
1.10.	НАСТАВА ГРАМАТИКЕ И МЕТОДИЧКИ СИСТЕМИ.....	90
1.10.1.	Догматско-репродуктивни методички систем.....	90
1.10.2.	Аналитичко-експликативни методички систем.....	91
1.10.3.	Проблемско-стваралачки методички систем	91
II	МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА	94
2.1.	ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА.....	94
2.2.	ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА.....	95
2.3.	ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	97
2.4.	ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	97
2.5.	МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА	98
2.5.1.	Технике и инструменти	99
2.5.2.	Обрада података.....	101
2.6.	УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА.....	102
2.7.	ИЗВОРИ, ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ЕКСПЕРИМЕНТА.....	107
2.8.	ПРИМЕРИ МОДЕЛОВАНИХ НАСТАВНИХ ЈЕДИНИЦА	113
2.8.1.	Модели наставних јединица у трећем разреду основне школе... 116	
2.8.2.	Модели наставних јединица у четвртном разреду основне школе 147	
III	РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА	179
3.1.	УТИЦАЈ УЧЕЊА ПУТЕМ РЕШАВАЊА ПРОБЛЕМА НА ОБИМ И КВАЛИТЕТ ГРАМАТИЧКИХ ЗНАЊА УЧЕНИКА	179
3.2.	УТИЦАЈ УСПЕХА УЧЕНИКА И ОЦЕНА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА ГРАМАТИЧКА ЗНАЊА УЧЕНИКА	184
3.3.	МОГУЋНОСТИ УЧЕЊА ГРАМАТИКЕ ПУТЕМ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	189
3.4.	МИШЉЕЊА УЧИТЕЉА И УЧЕНИКА О ЕФЕКТИМА ПРИМЕНЕ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ У ГРАМАТИЦИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА.....	192
IV	ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ.....	208
	FINAL CONSIDERATIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS.....	214
	КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	220
	ЛИТЕРАТУРА КОРИШЋЕНА У ПРИЛОЗИМА.....	228

ПРИЛОЗИ.....	228
ИНДЕКС ИМЕНА	256
ИНДЕКС ПОЈМОВА.....	258

РЕЗИМЕ

Тежња савременог образовања и наставе јесте да се ученици што је могуће више осамостале у процесу стицања знања. Учење је мање усмерено на памћење чињеница и података, а више на проналажење нових информација и способности да се оне тумаче, критички анализирају и налазе своју практичну примену. „Унапређивање наставе српског језика у основним школама подразумева одустајање од застарелих предавачко-информативних поступака и афирмисање форми учења које у први план истичу неспутану мисаону активност, самосталност и креативност ученика“ (З. Јоцић, 2010: 247). Поред оног шта се ради, предаје и учи, у савременим теоријама наставе све се већи значај придаје томе како се то чини.

Основни циљ овог истраживања је да се експериментално утврди ефикасност учења путем решавања проблема у настави граматике српског језика. Овај вид наставе снажно утиче на оспособљавање ученика да активно, стваралачки и природним путем развијају своје интелектуалне, мисаоне и психичке снаге у процесу учења граматичких феномена.

Теоријски оквир представља полазиште за дефинисање кључних теоријских појмова истраживања, али и релевантну основу за проблемско моделовање садржаја и проблемско-стваралачких методичких поступака у настави Српског језика из области граматике. Он обухвата теоријска објашњења концепције проблемског учења, теорије учења и наставе, моделовања креативног решавања проблема и инструкција.

Истраживачки приступ темељи се на конструктивистичкој образовној парадигми у чијој је основи став да је учење самостална активност појединца, а један од начина остваривања истраживачког и стваралачког приступа у настави граматике српског језика. На основу теоријских хипотеза конципирали смо и применили експериментални модел проблемског учења граматике у трећем и четвртог разреду основне школе, при чему су ученици контролне групе садржаје из граматике обрађивали на дотадашњи, традиционалан начин, а ученици експерименталне групе применом проблемског учења граматичких садржаја.

Као технике за прикупљање података, коришћене су анкетирање и тестирање, али и организовано, планско посматрање наставних часова у експерименталним и контролним одељењима у циљу њихове квалитативне анализе. Подаци су прикупљени уз помоћ већег броја инструмената: тестови знања – иницијални и финални тест и анкета за ученике и учитеље.

Истраживањем је обухваћено 232 ученика трећег и четвртог разреда који су тестирани у два наврата – на почетку и после експерименталног дела истраживања. Резултати истраживања су показали позитивно дејство проблемске наставе на обим и квалитет граматичких знања ученика трећег и четвртог разреда, тј. на подизање нивоа продуктивних и репродуктивних граматичких знања као и то да су боље резултате постигли ученици са вишим оценама из српског језика и бољим општим успехом. Установили смо да је проблемску наставу граматике могуће учинити интересантном и наставницима и ученицима млађих разреда основне школе и да у погледу способности решавања граматичких проблема нема разлике међу ученицима трећег и четвртог разреда.

Анализом одговора ученика дошли смо и до података да им поменути начин рада није био тежак, да су им часови били интересантни, да би већина волела да је такав начин рада чешће заступљен на часовима граматике српског језика и сматра да планиране садржаје боље усваја на поменути начин него коришћењем уџбеника или слушањем предавања учитеља.

О примени проблемске наставе на часовима граматике српског језика анкетирани учитељи имају позитивно мишљење и познају значај и предности примене стваралачког приступа у настави граматике у млађим разредима основне школе.

Ово истраживање је показало да проблемска настава, као савремени наставни систем и дидактичко-методичка стратегија, омогућава да се граматички српског језика приступа на нов, стваралачки начин, стављајући ученике у позицију субјекта који критички и креативно прилазе датим проблемима, развијајући у том процесу своју радозналост и способност учења.

Кључне речи: проблемско учење, ефикасност, мисаона активност, граматички феномени, креативност

SUMMARY

The tendency of modern education and teaching is that students should gain independency as much as possible through the process of acquiring knowledge. Learning is less focused on memorizing facts and data, and more on finding new information and skills that they interpret, judge, critically analyze, and find their practical application. "Improving Serbian language teaching in primary schools means the abandonment of obsolete lecturing and information procedures ,as well as, recognition of forms of learning that stress the uninhibited cognitive activity, independence and creativity of students" (Z. Jocić, 2010: 247). In addition to what is done, taught or clarified, modern theories of teaching give more importance to how it is done.

The main objective of this study was to experimentally establish the effectiveness of learning through problem-solving in Serbian language grammar-teaching. This way of learning is influencing students to creatively and naturally develop their intellectual abilities and mental strength in the process of learning grammatical phenomena.

Theoretical framework was the starting point for defining key theoretical research ideas, and relevant basis for problem-oriented content modeling and problem-based methodical procedures in Serbian language grammar-teaching. It includes theoretical explanations of the concept of problem-oriented learning, theories of learning and teaching, modeling and creative problem solving.

The research approach is based on a constructivist educational paradigm, which is based on the view that learning is the activity of an individual, and one of the ways of achieving the research and creative approach in Serbian language grammar class. Based on the theoretical hypothesis, we conceptualized and applied experimental model of problem-oriented learning grammar in third and fourth grade of elementary school. Students of the control group dealt with former, traditional way of learning grammar, and the students of the experimental group were involved in problem-oriented model of learning. The means of gathering data included testing and poll-questioning, as well as organized, planned observing of classes in experimental and control groups with the goal of their analysis. Data was collected with the use of a number of tools: initial test, final test and surveys of students and teachers.

The study included 232 students of third and fourth grade who were tested twice – before and after the experimental part of the research. The results showed a positive effect of problem-oriented teaching on the quality of students' knowledge of grammar i.e. on the level of productive and reproductive grammatical knowledge. Besides that, our results showed that better results were obtained by students with higher grades and better overall success. We found that the problem-based grammar teaching can be made more interesting for teachers and students in lower grades of elementary school. Finally, we found that the ability to solve grammatical problems was the same among students of third and fourth grade.

When analyzing the answers of students we have found that problem-based model was not too difficult, that classes were interesting, that most of them would like to have such classes more often and that they believe lessons are better adopted using this method than using textbooks or listening to teachers' lectures.

The surveyed teachers are positive on the implementation of problem-based grammar teaching of Serbian language; they understand the importance and advantages of a creative approach to teaching grammar in the early grades.

This research showed that problem-based teaching, as a modern educational system and didactic-methodical strategy, allows a new, creative way of access to grammar of Serbian language by putting students in a position of a subject which critically and creatively approaches the presented problems, developing their curiosity and ability to learn through the process.

Key words: learning through problem-solving, efficiency, cognitive activity, grammatical phenomena, creativity

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Дуго година присутна је неопходност превазилажења предавања „ex cathedra“ као устаљеног облика наставе, подстицања за тачне репродукције целокупног градива, давања готових знања, неуважавања различитих интелектуалних могућности и интересовања ученика. Настава би требала да омогући да сваки ученик према својим могућностима, властитим способностима и интересовањима развија потребне навике, умења и знања. Ако су учење на погрешкама, вербално, опонашањем, условљавањем и идентификацијом, главни облици учења, неминовно је да ће довести до тога да ученици добијају добре оцене за формална и вербална знања, за способност репродукције уместо креативности, за рутински рад уместо стваралачки.

Наше време тражи потпуно ангажовање ученика, активирање свих његових снага и способности кроз стваралачки приступ у решавању проблема који су свакодневно присутни. Тражи још и оспособљавање ученика да анализира, расуђује, креира критичко мишљење, да закључује, решава проблеме, уопштава, да буде креативан кроз свој самосталан и стваралачки рад. Нажалост, између овако савршеног циља и праксе велики је раскорак, јер у настави доминира наставник предавач као једини извор информација, док ученик пасивно слуша и гомила информације, тако да има улогу рецептора знања. При том су, из претходног искуства, научили да не предлажу нити изговарају своја размишљања, свесни да ће било какав знак незнања бити употребљен против њих. Учење се једино дешава када се мисли и идеје слободно износе и размењују. Наставник не треба да се односи према ученицима као ловац на грешке и егзекутор, већ као старији и искуснији партнер, вођа, саговорник који само усмерава ученике како да корак по корак, најкраћим путем, а учећи их ефикасним методама, усвоје потребна знања.

Данашњу наставу могли бисмо описати, између осталог, као скуп ученика који мирно седе у својим клупама, слушају излагање наставника и надају се да ће наставник да им пружи шансу да репродукују оно што су чули или научили. Притом, могућност запамћивања чињеница је ограничена, а њих је све више и умножавају се великом брзином док неке друге застаревају. Инсистирање школе

на запамћивању што већег броја материјалних чињеница лоша је оријентација и неопходно је окренути се што пре рационалном, ефикасном, продуктивном учењу и самосталном раду јер је човекова моћ да развије различите способности неограничена. Уместо давања готових знања и инсистирања на њиховом меморисању, данас се од школе очекује организација наставног процеса у коме ученици претежно самостално трагају за информацијама и откривају их. О томе научник Никола Вученов пише: „Савремена школа мора младе, пре свега, учити мислити“ (1971: 25). Активирање мишљења ученика непосредно долази до изражаја у самосталном раду у коме се ученик ослања на властите снаге. Не сме се заборавити да се ученик осамостаљује у настави посредством вођене активности и то тако што се полази од репродуктивне активности да би се ученици довели до самосталног продуктивног рада. Способност за самосталан рад није унапред дата већ се развија и остварује у процесу учења. Оспособљавање за самосталан рад подразумева постепено и систематско довођење ученика у ситуацију да потребна знања стичу сопственом активношћу. Лична активност ученика за време учења услов је без ког нема самосталног и ефикасног знања. До ефикасности и мисаоних процеса неће доћи ако се знање ученицима преноси у готовом облику. Њима треба препустити да се личним искуством и спонтаним истраживачким понашањем суоче са проблемима и хватају у коштац са тешкоћама на које наилазе. Треба их подстицати на што више идеја, на што већи број асоцијација, односа, система, сличности и разлика. То је оствариво у проблемској настави која представља могућност да се учење организује на начин који је примеренији самој природи људског мишљења и представља „дидактичко решење за ученикову мисаону активност“ (В. Пољак, 1977: 93). По својој суштини проблемска настава је упућена према мисаоним активностима ученика јер у њој нема рутинских питања, типских задатака, стереотипних формула и правила. Основни циљ проблемске наставе је формирање става да већину ситуација са којима се дете суочава у школи и животу чине проблемске ситуације којих се не треба плашити, већ према њима имати активан однос.

Проф. др Босиљка Ђорђевић (1998: 112) указује на резултате истраживања спроведеног од стране британског друштва за аудиовизуелна истраживања, који показују да човек памти 10% оног што чита, 20% оног што чује, 30% оног што

види, 50% оног што види и чује, 80% оног што каже и 90% оног што једновремено каже и ради. Професори наставне технологије, Универзитета у Акрону, Томас Дафи и Џон Сејвери (1994: 12) наглашавају да традиционални образовни приступ, на пример предавања, не воде до високог степена знања као усвојеног. У року од 90 дана ученици забораве 90% свега што им је речено. Са тако традиционалним окружењем, мотивација у учионици је обично ниска.

Резултати самосталне активности ученика су трајнија, применљивија и далеко дубља знања која, примењена у решавању проблема, постају утврђена, употпуњена и обogaћена. Уместо механичког запамћивања чињеница, принципа, правила у традиционалној предавачкој настави, проблемска настава наглашава употребу знања. Битно је да се ученик оспособљава да у свим активностима, везаним за проучавање наставних феномена, самостално решава истраживачке задатке и тражи одговоре на постављена питања. Све га то у пуној мери мисаоно и емоционално ангажује, пружа му задовољство, истраживачку радозналост и постаје најмоћнија мотивација за рад, сматрају научници Т. Дафи и Џ. Сејвери (1994: 38). Од ученика се може тражити да уочава проблеме, тражи додатна објашњења, доказује, упоређује, објашњава, закључује, вреднује и испитује. Тако настава добија на квалитету, јер развија мишљење, провоцира и активира мисаони процес. Организација и наставни поступци тако се бирају и подешавају да максимално подстичу и одржавају мисаону активност ученика, стимулишу их на истраживање, експериментисање, налажење алтернатива у одговорима. Тако се развија флексибилно, критичко и стваралачко мишљење.

У бројним дефиницијама проблемске наставе различити аутори покушавају да својом одредбом истакну оно што овај облик учења има у првом плану. У овом докторском раду осврнућемо се на она одређења решавања проблема помоћу мишљења, учења и стваралаштва која су битна за сагледавање суштине проблемске наставе како теоријски, тако и практично.

I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

ИСТРАЖИВАЊА

1.1. НАУЧНА ГЛЕДИШТА ПОЈМОВНОГ ОДРЕЂЕЊА ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

Како дефинисати проблемску наставу? Код нас се користи више термина: учење путем решавања проблема, проблемско учење, стваралачка настава, хеуристичка настава, истраживачко учење, вођено учење, учење откривањем и сл. Проф. др Горан Никић (1984) сматра да би сам назив проблемска настава или настава у виду решавања проблема, требало заменити називом који ће бити мање одбојан и за наставнике и за ученике, тј. кога ће се и једни и други мање бојати. „Један од таквих назива би, на пример, могао бити *стваралачка настава* или *смислена настава* или *развојна настава* или неки други назив који би деловао подстицајно, а не одбојно и депримирајуће“ (Г. Никић, 1984: 49). Мишљења је и да се сам назив проблем не схвата као изазов за рад, за долазак до решења које ће задовољити хтења и интересе, већ као непожељна тешкоћа која се мора савладати додатним напорима који често не доводе до жељених резултата.

„Као што постоје различити степени увиђања у разним облицима учења, тако постоје и разни степени проблема“, каже психолог Борислав Стевановић (1967: 63). Ако је одговор на питање дат и само треба да се научи или запамти онда и нема никаквог проблема. „Проблем се јавља када треба доћи до неког циља, али се до њега не може доћи лако. Проблем чини каква тешкоћа, каква препрека. Тамо где се може доћи до циља лако и глатко, нема проблема“, закључује професор Стевановић.

Педагог и филолог Исмаилович М. Махмутов (1972: 23) сматра да назив проблемска развојна настава знатно више говори него само проблемска настава, с обзиром да овај облик учења има у првом плану развијање интелекта. Без савремене наставе у којој се стварају проблемске ситуације и решавају проблеми

није могуће трајније развијање интелекта, односно формирање стваралачке мисаоне способности и сазнајне самосталности код ученика.

Разматрањем проблемске наставе бавио се и дидактичар Младен Вилотијевић који каже да је задатак проблемске наставе да развија стваралаштво и мишљење кроз решавање проблема као њене кључне карактеристике. „Ефекти ове наставе су велики јер ученик, када се нађе пред тешкоћом, проблемом, својом мисаоном активношћу налази принцип за решење“ (1999: 201).

На проблем као на посебну врсту стваралачког и истраживачког задатка гледа и методичар креативне наставе српског језика Симеон Маринковић и још додаје, да за његово решење није довољно само применити научено правило, већ сналажење у новој ситуацији и увиђање нових односа између познатог и непознатог. „Проблем је спорно, сумњиво питање, загонетка која отвара противречне могућности и обавезује на пуну мисаону активност, истраживачки и стваралачки приступ“ (1995: 37).

Дидактичар Радисав Ничковић (1970: 71) решавање проблема посматра као облик учења који представља „прогресивно мењање личности, при чему је за ситуације учења путем решавања проблема карактеристичан недостатак неких потребних услова и предзнања, неопходност сналажења у ситуацијама и избор путева за решење“. Овој проблематици др Ничковић још ближе прилази када указује да је то облик ефикасног учења који се карактерише: „а) постојањем тешкоће, новином ситуације и противречјем између познатог и непознатог и б) свесном, усмереном, стваралачком и што самосталнијом активношћу помоћу које ученик тежи да увиђањем односа између датог и задатог налажењем нових решења, усвоји нова знања и створи нове генерализације, применљиве у новим ситуацијама учења.“

На решавање проблема у настави знаменити педагог Анте Вукасовић (1974: 311) гледа као на облике ефикасног учења које поистовећује са облицима самосталног мишљења, интензивне активности, истраживања и самосталног деловања ученика. „Решавање проблема у настави појављује се као облик интелектуалне, а често и практичне активности при чему ученици интензивно мисле, истражују и самостално делују, проналазе решења, решавају и уче.“

Проф. др Милан Баковљев сматра да заинтересованост ученика за решавање проблема спада међу битне претпоставке активне наставе, учења расуђивањем, те да нема сумње да школско учење мора имати карактер решавања проблема. „Мисли се само ако се и када се има о чему мислити, што ће рећи, да када нема проблема, нема ни мишљења. Мишљење, у ствари, и није друго до решавање проблема“ (М. Баковљев, 1984: 50).

Заједничко ауторима, у мноштву дефиниција проблемске наставе је слагање у тврдњи да ову наставу одликује постојање проблема, препреке, потешкоће, блокаде, нове ситуације и противречности између познатог и непознатог што резултира стваралачком активношћу ученика, уочавањем битних веза и односа, стварању нових генерализација и сл.

Проблемским поступцима пре свега се активирају информативне, перцептивне и репродуктивне делатности, коментари и слободна импресија ученика. На методичке проблемске поступке у настави граматике којима се ученици оспособљавају за поуздано разумевање и критичко процењивање граматичких феномена може се гледати као на трансформацију лингвистичких научних достигнућа према педагошким, психолошким, дидактичким и другим критеријумима детерминисања образовно-васпитног система.

Улога пасивних слушаоца и учесника у површном и импровизованом дијалогу данашње наставе заиста треба да буде замењена савременом наставом, са активним субјектима који критички приступају истраживању граматичког феномена. Оспособити ученике да могу, без значајније помоћи, самостално решавати проблемске задатке јесте императив проблемске наставе. Наставник тада отвара врата проблема, а ученици морају сами ући у њега. Решавањем граматичких проблема ученицима се пружа могућност да знања стичу на продуктиван и активан начин кроз посматрање, расуђивање и селекцију чињеница. Кроз самостално изналажење решења у датим проблемским ситуацијама, њихова иницијатива долази до пуног изражаја. Применом овакве наставе граматике ученик постаје способна, самостална и активна личност која мисли, проверава чињенице, сумња, тражи решења, поставља питања, изводи закључке и практично користи своја знања. Циљеви оваквог облика учења јесу

подстицање иницијативе ученика и формирање става да већину ситуација са којима се дете суочава у школи и животу чине проблемске ситуације.

Морамо да нагласимо корисност постојања различитих описа проблемске наставе јер се њима продубљују представе о овом дидактичком систему. Кроз овај рад ће се провлачити назив *проблемска настава*, јер овај феномен желимо да расветлимо са аспекта карактеристика методичког система наставе граматике који подразумева употребу таквих метода, техника, средстава и облика наставног рада којима се ученици доводе у позицију самосталног истраживачког и стваралачког рада приликом овладавања граматичким феноменима. Тада се ученици могу самостално суочавати са проблемом уз дискретно вођење наставника, зависно од врсте и тежине проблема.

1.2. НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Настава српског језика и књижевности доприноси општем нивоу ученичких знања у области културе изражавања, граматике, правописа, књижевне историје и теорије књижевности. У основној школи, поготову у млађим разредима, стварају се претпоставке за теоријска знања.

„Немогуће је замислити образованог човека и ученика који се изражава неправилним и сиромашним језиком. Говор и мисли откривају човека, откривају његове замршене духовне светове, омогућавају споразумевање. Зато данашњи наставни планови и програми значајно место дају настави граматике и правописа“ (С. Смиљковић, М. Милинковић: 2010: 433). Аутори такође сматрају да се граматика и правопис не уче само ради „граматике и правописа“, већ да учећи законитости о њима, ученици учвршћују своју практичну примену на примерима из живота и разумевање језичких законитости нашег народног и књижевног језика.

Морамо имати у виду посебност места које овај предмет заузима у наставним плановима у укупној школској настави. Српски језик и књижевност је у плановима посебан наставни предмет као језик, али и као средство којим се изводи настава скоро свих других наставних предмета. Сва знања и умења стечена при изучавању овог предмета услов су квалитетног остваривања наставе

осталих предмета, поготову наставе теоријских предмета које почивају на језичкој комуникацији. Да би комуникација била ваљана ученик мора бити оспособљен да правилно говори, чита, пише, излаже своје мисли организовано, плански и води дијалог уљудно. Зато се кроз укупан резултат васпитно-образовног рада са ученицима види вредност наставе српског језика и књижевности кроз коју је прошао.

Настава граматике и правописа, сматра наш методичар Вук Милатовић (2009), није достигла теоријски и методички ниво као што је је учињено са обрађивањем књижевних текстова, па се због лоше наставе граматике, ученици плаше овог наставног подручја. „Свођење граматике на сувопарна правила и њено учење изоловано од језичке праксе, води у *граматизовање*. Кад год ученике затрпавамо гомилом дефиниција, правила и термина, то је знак да настава граматике није добра“ (В. Милатовић, 2009: 373).

1.2.1. Циљеви и задаци наставе српског језика и књижевности

Циљеви наставе српског језика јесу да ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика на којем ће се усмено и писмено правилно изражавати; да упознају, доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела – позоришна, филмска и друга уметничка остварења из српске и светске баштине. Они проистичу из образовних, дидактичких, васпитних и практичних циљева. Значај наставе српског језика и књижевности јасан је из циљева и задатака које Наставни програми за ову наставу утврђују. Због потребе њиховог усклађивања са општим циљем васпитања и образовања, Наставни програми се мењају и допуњују, али битни задаци ове наставе остају исти у свим програмима за основну школу. Међу задацима ове наставе издвајамо оне који се тичу наставе у млађим разредима основне школе:

развијање љубави према матерњем језику и потребе да се он негује и унапређује;

основно описмењавање најмлађих ученика на темељима ортоепских и ортографских стандарда српског књижевног језика;

поступно и систематично упознавање граматике и правописа српског језика – упознавање језичких појава и појмова, овладавање нормативном граматиком и стилским могућностима српског језика;

оспособљавање за успешно служење књижевним језиком у различитим видовима његове усмене и писмене употребе и у различитим комуникационим ситуацијама (улога говорника, слушаоца, саговорника и читаоца);

развијање осећања за аутентичне естетске вредности у књижевној уметности;

развијање смисла и способности за правилно, течно, економично и уверљиво усмено и писмено изражавање, богаћење речника, језичког и стилског израза;

увежбавање и усавршавање гласног читања (правилног, логичког и изражајног) и читања у себи (доживљајног, усмереног, истраживачког); оспособљавање за самостално читање, доживљавање; разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова; упознавање, читање и тумачење популарних и информативних текстова из илустрованих енциклопедија и часописа за децу;

поступно, систематично и доследно оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста;

развијање потребе за књигом, способности да се њоме самостално служе као извором сазнања; навикавање на самостално коришћење библиотеке (одељењске, школске, месне); поступно овладавање начином вођења дневника о прочитаним књигама;

поступно и систематично оспособљавање ученика за доживљавање и вредновање сценских остварења (позориште, филм);

усвајање основних теоријских и функционалних појмова из позоришне и филмске уметности;

упознавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета на делима српске књижевности, позоришне и филмске уметности, као и других уметничких остварења;

развијање поштовања према културној баштини и потребе да се она негује и унапређује;

навикавање на редовно праћење и критичко процењивање емисија за децу на радију и телевизији;

подстицање ученика на самостално језичко, литерарно и сценско стваралаштво;

подстицање, неговање и вредновање ученичких ваннаставних активности (литерарна, језичка, рецитаторска, драмска, новинарска секција и др);

васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности;

развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима (Службени гласник РС, 2011).

У првом разреду базични задатак је усвајање правилног изговарања гласова, гласовних скупова, речи и реченица; затим савладавање технике читања и писања на ћириличком писму; формирање навика за читко, уредно и лепо писање; поступно увођење у доживљавање и разумевање књижевних текстова, усвајање основних књижевнотеоријских појмова према захтевима програма, као и оспособљавање за усмено и писмено препричавање, причање и писање у складу са захтевима програма.

У другом разреду ставља се акценат на неколико ствари: уочавање и схватање реченице као основне језичке категорије; препознавање и разумевање главних реченичних делова; упознавање са фонетским и морфолошким појмовима према захтевима програма; савладавање нових програмских захтева из правописа; овладавање техником читања и писања латиницом; мотивисање и подстицање ученика за читање лектире; симултано усвајање књижевних и функционалних појмова и даље усавршавање и неговање језичке културе.

У трећем разреду основне школе од оперативних задатака издвајају се: овладавање техником читања и писања на оба писма; савладавање просте реченице (појам, главни делови); стицање основних појмова о именицама, глаголима и придевима; постепено увођење у тумачење основне предметности

књижевног дела (осећања, догађаји, радње, ликови, поруке, језичко – стилске карактеристике); овладавање усменим и писменим изражавањем према захтевима програма (препричавање, причање, описивање, извештавање) и постепено упознавање са методологијом израде писменог састава.

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

Кроз дефинисање циља у смислу континуитета и финализације, и његовим адекватним одређивањем, сагледавају се значај и специфичност наставе намењене млађим разредима. Уважавајући мишљење професора Николе Поткоњака да циљ образовања и васпитања може да буде само један, а да се може поставити више задатака, приметимо да и логички не може да се истовремено стигне до више циљева. Циљ наставе српског језика и књижевности у млађим разредима такође је развој слободне и целокупне личности, у конкретном случају – стицањем адекватних сазнања о језику као живој категорији и књижевности као писаном уметничком стваралаштву, те стицањем способности промишљања и естетских доживљаја примерених томе узрасту. О циљу и примерености узрасту мора да се поведе рачуна приликом састављања и обраде Наставних планова и програма којима се дефинишу конкретни задаци, у смислу оспособљавања ученика: да тачно и течно читају и правилно схвате текст; адекватно сазнају граматику и правопис; да се успешно служе књижевним језиком; развију смисао за усмено и писмено изражавање, самосталну анализу, разумевање, закључивање, доживљавање и тумачење књижевног дела; да развију потребу и љубав према књизи; усвајају основне теоријске појмове и као главно – *да се васпитавају за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, узajамног помагања, солидарности и других позитивних моралних особина* (П. Илић, 2006: 16).

Када говоримо о томе да настава српског језика и књижевности, између осталог, треба да допринесе развоју језичког и литерарног сензибилитета ученика, као и развоју њихових укупних интелектуалних снага и низа позитивних моралних особина, када садржинско остварење ефеката наставе видимо у изучавању естетских вредности књижевног дела, у развијању естетских осећања код ученика и способности да сами улазе у свет дела, и при томе утврдимо да та настава доприноси општем нивоу ученичких знања, у области културе изражавања, граматике, правописа, књижевне историје и теорије књижевности, подразумева се да на теорију и праксу гледамо као на јединство, и да се теорија и пракса истовремено остварују и допуњују чинећи тако јединствени појам (С. Смиљковић, М. Милинковић, 2008: 15).

1.2.2. Језички и граматички садржаји програма

У оквиру рада на језичким и граматичким садржајима програма за млађе разреде основне школе требало би са ученицима радити одређене садржаје. Ти садржаји се проширују и употпуњују из разреда у разред у складу са Наставним планом и програмом.

У првом разреду основне школе реализују се следећи граматички садржаји:

- реченица, реч, глас, слово – препознавање;
- уочавање улоге гласа у разликовању значења речи;
- разликовање реченице као обавештења, питања и заповести изговором и препознавањем у тексту, изговор и писање гласова Ч, Ћ, Ђ, Џ, Х и Р ако ученицима причињавају тешкоће;
- употреба великог слова на почетку реченице, у писању властитих имена;
- употреба тачке на крају реченице; место и функција упитника и узвичника у реченици;
- реченица – обавештење, питање и заповест; потврдне и одричне реченице; обележја реченица у говору и тексту.

У *другом разреду* реализација градива из граматике има за крајњи циљ усвајање знања на следећем нивоу:

- препознавање главних делова реченице;
- именице и глаголи (уочавање и препознавање);
- глас и слог, самогласници и сугласници и слоготворно Р.

Трећи разред основне школе одликује се нешто сложенијим градивом из граматике и језика:

- именице (заједничке и властите); род и број именица;
- глаголи (радња, стање, збивање), разликовање времена, разликовање лица и броја глагола, потврдни и одрични облик глагола;
- придеви (род и број придева; описни и присвојни придеви);
- реченице (појам реченице), врсте реченица по значењу, главни делови реченице, потврдни и одрични облик реченице;
- уочавање управног говора у тексту;
- речи које значе нешто умањено и увећано;
- речи истог облика, а различитог значења;
- речи различитог облика, а истог или сличног значења.

У *четвртном разреду* дају се нешто сложенији и компликованији садржаји у односу на први, други и трећи разред. Четврти разред представља неку врсту сумирања, резимирања и проширивања усвојеног градива и знања из граматике усвојених у претходним разредима. Предвиђена је реализација следећих тачака:

- обнављање и утврђивање знања усвојених у претходним разредима;
- уочавање речи које у говору и писању мењају свој основни облик (променљиве речи) без дефиниција и захтева за променом по падежима и временима;
- уочавање речи које задржавају свој основни облик у свим ситуацијама (непроменљиве речи) без именовања врста тих речи;

- реченица – појам глаголског предиката (лични глаголски облик);
- уочавање речи и групе речи (синтагма) у функцији објекта и прилошких одредби за место, време и начин;
- уочавање речи у функцији атрибута уз именицу и именичког скупа речи (именичка синтагма);
- ред реченичних чланова у реченици;
- именице – збирне и градивне; род и број – појам и препознавање;
- придеви – присвојни и градивни; уочавање значења рода и броја придева у реченици;
- заменице – личне; род и број личних заменица; лична заменица у функцији субјекта у реченици – појам и препознавање;
- бројеви – главни (основни) и редни – појам и препознавање у реченици;
- глаголи – појам и основна значења презента, перфекта и футура; вежбе у реченици заменом глаголских облика у времену, лицу и броју;
- управни и неуправни говор;
- утврђивање и систематизација садржаја обрађених од I до IV разреда.

У оквиру наставе **правописа** ученици би требало да савладају следеће садржаје и умења:

- употреба великог слова у писању – имена држава и покрајина и њихових становника, имена насеља (градова, села) и њихових становника;
- писање управног и неуправног говора (сва три модела),
- писање присвојних придева изведених од властитих имена (-ов/-ев, -чки/-ски),
- писање сугласника ј у придевским облацима на -ски, и у личним именима и презименима,

- писање скраћеница типа итд, сл, нпр. и скраћеница које означавају имена држава,
- понављање, увежбавање и проверавање оспособљености ученика за примену обрађених правописних правила.

Настава српског језика и књижевности подразумева и рад на правилном изговору појединих гласова, исправке акценатских грешака и друга ортоепска вежбања, као што су:

- уочавање наглашених и ненаглашених речи – вежбе у изговарању акценатских целина, вежбе за отклањање грешака које се јављају у говору ученика;
- изговор свих сугласника и гласовних група у складу са књижевно-језичком нормом (Ц, Ч, Ћ, Ђ, Х; -дс- људских, на пример; затим -по, -ао итд); вежбе за отклањање грешака које се јављају у говору и писању ученика;
- уочавање диференцијалне (дистинктивне) функције акцента у речима истог гласовног састава, а различитог акцента (Правилник за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања).

1.3. НАЧИН ОСТВАРИВАЊА ПРОГРАМА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

1.3.1. Језик (граматика и правопис)

У настави језика ученици се оспособљавају за правилну усмену и писмену комуникацију стандардним српским језиком. Отуда захтеви у овом програму нису усмерени само на језичка правила и граматичке норме, већ и на њихову функцију. На пример, реченица се не упознаје само као граматичка јединица (са становишта њене структуре), већ и као комуникативна јединица (са становишта њене функције у комуникацији).

О великом значају наставе граматике и правописа кроз коју се ученици вежбају и логичком мишљењу богатећи писану и говорну културу, говори и наш

методичар Стана Смиљковић: „Ученици схватају да речи живе у језику и са језиком, да правилност изговора утиче и на развој естетских осећања, на лепо и мелодично изражавање које ће умногоме помоћи ученику да изразом скрене пажњу на себе“ (2002: 136).

Основни програмски захтев у настави граматике јесте да се ученицима језик представи и тумачи као систем. Ниједна језичка појава не би требало да се изучава изоловано, ван контекста у којем се остварује њена функција. У I и II разреду у оквиру вежби слушања, говорења, читања и писања, ученици запајају језичке појаве без њиховог именованја, да би се од III до VIII разреда у концентричним круговима и континуираним низовима граматички садржаји изучавали поступно и селективно у складу са узрастом ученика.

Поступност се обезбеђује самим избором и распоредом наставних садржаја, а конкретизација нивоом обраде. Селективност се остварује избором најосновнијих језичких законитости и информација о њима.

Таквим приступом језичкој грађи у програму наставници се усмеравају да тумачење граматичких категорија заснивају на њиховој функцији коју су ученици у претходним разредима учили и њоме, у мањој или већој мери, овладали у језичкој пракси.

Елементарне информације из *морфологије* почињу се ученицима давати од II разреда и поступно се из разреда у разред проширују и продубљују. Од самог почетка ученике треба навикавати да уочавају основне морфолошке категорије. На пример, у II разреду поред уочавања речи које именују предмете и бића уводи се и разликовање рода и броја код тих речи, а у III разреду разликовање лица код глагола. Тим путем ће се ученици поступно и логички уводити не само у морфолошке већ и у синтаксичке законитости.

Програмске садржаје из *акцентологије* не треба обрађивати као посебне наставне јединице. Не само у настави језика, већ и у настави читања и језичке културе, ученике треба у сваком разреду уводити у програмом предвиђене стандардне акценатске норме, а сталним вежбањем, по могућству уз коришћење аудио снимака, ученике треба навикавати да чују правилно акценатовану реч, а у

крајевима где се одступа од акценатске норме да разликују стандардни акценат од свога акцента.

Правопис се савлађује путем систематских елементарних и сложених вежбања која се организују често, разноврсно и различитим облицима писмених вежби. Поред тога, ученике врло рано треба упућивати на служење правописом и правописним речником .

Вежбе за усвајање и утврђивање знања из граматике до нивоа његове практичне примене у новим говорним ситуацијама проистичу из програмских захтева, али су у великој мери условљене конкретном ситуацијом у одељењу – говорним одступањима од књижевног језика, колебањима и грешкама које се јављају у писменом изражавању ученика. Стога се садржај вежбања у настави језика мора одређивати на основу систематског праћења говора и писања ученика. Тако ће настава језика бити у функцији оспособљавања ученика за правилно комуницирање савременим књижевним српским језиком.

Наставник ваља да има на уму и то да упознавање суштине језичке појаве често води преко доживљавања и схватања уметничког текста, што ће бити довољно јак подстицај за наставника да што чешће упућује ученике да откривају стилску функцију (изражајност) језичких појава. То ће допринети развијању ученикове радозналости за језик, јер уметничка доживљавања чине граматичко градиво конкретнијим, лакшим и применљивијим.

Нужно је да наставник увек има на уму значај систематских вежбања, односно да наставно градиво није усвојено док се добро не увежба. То значи да вежбања морају бити саставни чинилац обраде наставног градива, примене, обнављања и утврђивања знања.

Методика наставе језика, теоријски и практично, упућује да у настави матерњег језика треба што пре превазићи нивое препознавања и репродукције, а стрпљиво и упорно неговати више облике знања и умења – применљивост и стваралаштво. У настојањима да се у наставној пракси удовољи таквим захтевима, погодно је у свакој прилици знања из граматике ставити у функцију њихове практичне примене..

Граматика за трећи и четврти разред основне школе базира се на следећим граматичким јединицама: говор и гласови, слогови; реченица (потврдна, одрична, обавештајна и упитна); субјекат, предикат, именице – заједничке и властите; род и број именица; описни придеви; прошло, садашње и будуће време. Такође, ученици имају прилике да се упознају са одређеним књижевним врстама у теоријском смислу (бајка, прича и њено илустровање, басне, загонетке, пословице). Обрађени су и књижевнотеоријски појмови: дијалог, опис, рима. Инсистира се и на правописним терминима (тачка, упитна речца *ли*, велико слово, запета, две тачке, речца *не*, скраћенице за мере) и њиховом правилном усвајању у писању.

Паралелно и здружено на сазнајном путу теку све важне логичке операције: запажање, упоређивање, закључивање, доказивање, дефинисање и навођење нових примера. То значи да часови на којима се изучава граматичко градиво немају одељене етапе односно јасно уочљиве прелазе између њих. Нешто је видљивији прелаз између индуктивног и дедуктивног начина рада, као и између сазнавања језичке појаве и увежбавања.

1.3.2. Настава књижевности у малађим разредима основне школе

Настава граматике и правописа не треба да служи сама себи. Њена савременост се огледа у томе што се ово подручје обрађује паралелно са осталим подручјима наставе српског језика и књижевности. Стога је битно да се на конкретним примерима из књижевности ученици уверавају у сложеност законитости матерњег језика и практично их примењују (С. Смиљковић, 2002: 135). Из тих разлога указаће се на неке специфичности књижевних текстова на којима се читањем, анализом и дискусијом сагледава језик и граматичке категорије. Намера је да се покаже да језик своја значења добија у тексту што је предмет тзв. *функционалне граматике*.

Увођење најмлађих ученика у свет књижевности, али и осталих, тзв. некњижевних текстова (популарних, информативних), представља изузетно одговоран наставни задатак. Управо, на овом ступњу школовања стичу се основна и не мало значајна знања, умења и навике, од којих ће у доброј мери

зависити не само ученичка књижевна култура, већ и његова општа култура на којој се темељи укупно образовање сваког школованог човека.

Укинута је неприродна и непотребна подела на домаћу и школску лектиру, па тако извори за обраду текстова из лектире, поред читанки, постају књиге лектире за одређени узраст и сва остала приступачна литература. Дата је лектира за одређени разред, разврстана по књижевним родовима – лирика, епика, драма – да би се кроз све програме могла пратити одговарајућа и разложна пропорција и да би се могао имати увид у то.

Разлике у укупној уметничкој и информативној вредности појединих текстова утичу на одговарајућа методичка решења (прилагођавање читања врсти текста, опсег тумачења текста у зависности од сложености његове унутрашње структуре, повезивање и груписање са одговарајућим садржајима из других предметних подручја – граматике, правописа и језичке културе).

За добро разумевање, а потом и анализу текста, неопходно је да ученици умеју да добро, изражајно и са разумевањем прочитају текст. Зато је рад на усавршавању техника читања континуиран посао учитеља. Особеност и деликатност овог предметног сегмента нису толико у програмираним садржајима, колико су у узрасним могућностима најмлађих ученика да дате садржаје ваљано усвоје, те да се стеченим знањима и умењима функционално служе у свим осталим наставним околностима. Сходно томе, читање и тумачење текста у млађим разредима превасходно је у функцији даљег усавршавања гласног читања, уз постепено, систематско и доследно увођење у технику читања у себи, као и усвајање основних појмова. односа и релација које садржи у себи прочитани текст.

„Читање је прва и основна претпоставка у тумачењу, сазнавању и интерпретацији књижевног уметничког дела. То је информативна, креативна категорија у свим облицима наставе и свим нивоима образовања“ (С. Смиљковић, 2010: 83).

Читање текста на млађем узрасном нивоу има сва обележја првог и темељног овладавања овом вештином као знањем, нарочито у првом разреду. Посебно је важно да ученици поступно и функционално усвоје ваљано читање наглас које

у себи садржи неке од важнијих чинилаца логичког читања (изговор, јачина гласа, паузирање, интонационо прилагођавање и др) и које ће природно тежити све већој изражајности током другог разреда (наглашавање, емоционално подешавање, темпо и сл), чиме се у доброј мери олакшава усвајање технике изражајног читања (трећи разред). Притом, од посебне је важности да се свако читање наглас и сваког ученика понаособ, осмишљено, критички и добронамерно вреднује. Сваки ученик након што је прочитао неки текст наглас, треба од својих другова у разреду и учитеља да сазна шта је у том читању било добро, а шта евентуално треба мењати да би оно постало још боље (Просветни гласник РС, 7/2010).

Поступност, систематичност и доследност посебно долазе до изражаја у оспособљавању ученика за читање у себи. Овај вид читања у млађим разредима представља сложенији наставни захтев, иако са становишта искусног, формираног читача то не изгледа тако. Читање у себи садржи низ сложених мисаоних радњи које ученик треба симултано да савлада, а посебан проблем представља тзв. унутрашњи говор. Зато се код већине ученика првог разреда ово читање најпре испољава у виду тихог читања (тихи жагор, мрмљање), да би касније, али упорним вежбањем, добило своја потребна обележја. Међу њима свакако ваља истаћи различите видове мотивисања, подстицања и усмерења, чиме се олакшава доживљавање и разумевање текста који се чита, те тако читање у себи, са становишта методике савремене наставе књижевности, постаје незаобилазни услов за ваљано тумачење текста.

Тумачење текста у млађим разредима представља изузетно сложен и деликатан програмски захтев. Текст је темељни програмски садржај који има водећу и интеграциону наставну улогу јер око себе окупља и групише одговарајуће садржаје и из осталих предметних подручја. Али, због узрасних ограничења у тумачењу и усвајању основних структурних, а нарочито уметничких чинилаца текста, потребно је испољити много инвентивности, систематичности и упорности у оспособљавању ученика за постепено уочавање, препознавање, а затим образлагање и спонтано усвајање његове основне предметности.

Ученике треба систематски и на ваљан начин подстицати на укључивање у библиотеку (школску, месну). Формирање одељењске библиотеке; приређивање тематских изложби књига; слушање/гледање звучних/видео записа са уметничким казивањима текста; организовање сусрета и разговора са писцима, литерарних игара и такмичења; вођење дневника о прочитаним књигама (наслов, писац, утисци, главни ликови, одабране реченице, необичне и занимљиве речи и сл); формирање личне библиотеке, цедетеке, видеотеке и друго.

Таквим и њему сличним методичким приступом читању и тумачењу текста, при чему посебну пажњу треба посветити улози ученика као значајног наставног чиниоца (његовом што већем осамостаљивању, слободном истраживању и испољавању, пружању могућности за властито мишљење), остварују се нека од темељних начела методике савремене наставе и књижевности, међу којима су свакако поступно и осмишљено увођење ученика у сложени свет књижевноуметничког дела и симултано, али и планско богаћење, усавршавање и неговање његове језичке културе.

Тумачење текста заснива се на његовом читању, доживљавању и разумевању. При томе је квалитет схватања порука и непосредно условљен квалитетом читања. Зато су разни облици усмереног читања основни предуслов да ученици у настави стичу сазнања и да се успешно уводе у свет књижевног дела.

Изражајно читање увежбава се на текстовима различите садржине и облика. Користе се лирски, епски и драмски текстови у прози и стиху, у наративном, дескриптивном, дијалошком и монолошком облику. Посебна пажња посвећује се емоционалној динамици текста, његовој драматичности и говорењу из перспективе писца и појединих ликова.

Читање у себи је најпродуктивни облик стицања читања, па му се у настави поклања посебна пажња. Оно је увек усмерено и истраживачко. Помоћу њега се ученици оспособљавају за свакодневно стицање информација и за учење. Вежбе читања у себи непосредно се уклапају у остале облике рада и увек су у функцији свестранијег стицања знања и разумевања не само књижевног дела, већ и свих осмишљених текстова (М. Николић, 1992: 163).

Примена текст методе у настави подразумева врло ефикасне вежбе за савладавање брзог читања у себи с разумевањем и доприноси развијању способности ученика да читају флексибилно, да усклађују брзину читања са циљем читања и карактеристикама текста који читају.

Изражајно казивање напамет научених текстова и одломака у прози и стиху значајан је облик рада у развијању говорне културе ученика. Треба имати у виду да је убедљиво говорење прозног текста полазна основа и неопходан услов за природно и изражајно казивање стихова. Зато је пожељно да се повремено, на петом часу, наизменично увежбава и упоређује говорење текстова у прози и стиху.

Напамет ће се учити разни краћи прозни текстови (нарација, дескрипција, дијалог, монолог), лирске песме разних врста и одломци из епских песама. Успех изражајног казивања знатно зависи од начина учења и логичког схватања текста. Ако се механички учи, као што понекад бива, усвојени аутоматизам се преноси и на начин казивања. Зато је посебан задатак наставника да ученике навикне на осмишљено и интерпретативно учење текста напамет.

Са обрадом текста почиње се после успешног интерпретативног читања наглас и читања у себи. Књижевноуметничко дело се чита, према потреби и више пута, све док не изазове одговарајуће доживљаје и утиске који су неопходни за даље упознавање и проучавање текста. Разни облици поновљеног и усмереног читања дела у целини, или његових одломака, обавезно ће се примењивати у обради лирске песме и краће прозе.

При обради текста примењиваће се у већој мери јединство аналитичких и синтетичких поступака и гледишта. Значајне појединости, елементарне слике, експресивна места и стилско-језички поступци неће се посматрати као усамљене вредности, већ их треба сагледавати као функционалне делове виших целина и тумачити у природном садејству с другим уметничким чиниоцима. Књижевном делу приступа се као сложенем и непоновљивом организму, у коме је све условљено узрочно-последичним везама, подстакнуто животним искуством и уобличено стваралачком маштом.

Ученике треба ревносно навикавати на то да своје утиске, ставове и судове о књижевном делу подробније доказују чињеницама из самога текста и тако их оспособљавати за самосталан исказ, истраживачку делатност и заузимање критичких ставова према произвољним оценама и закључцима. (Просветни гласник РС, 2/2010).

Наставник ће имати у виду да је тумачење књижевних дела у основној школи, поготову у млађим разредима, у начелу предтеоријско и да није условљено познавањем стручне терминологије. То, међутим, нимало не смета да и обичан „разговор о штиву” у млађим разредима буде стручно заснован и изведен са пуно инвентивности и истраживачке радозналости. Вредније је пројектовање ученика поводом неке уметничке слике и њено интензивно доживљавање и конкретизовање у учениковој машти, него само сазнање да та слика формално спада у ред метафора, персонификација или поређења. Зато се још од првог разреда ученици навикавају да слободно испољавају своје утиске. Осећања, асоцијације и мисли изазване су сликовном и фигуративном применом песничког језика.

Многи текстови, а поготову одломци из дела, у наставном поступку захтевају умесну локализацију, често и вишеструку. Ситуирање текста у временске, просторне и друштвено-историјске оквире, давање неопходних података о писцу и настанку дела, као и обавештења о битним садржајима који претходе одломку – све су то услови без којих се у бројним случајевима текст не може интензивно доживети и правилно схватити. Зато прототипску и психолошку реалност, из које потичу тематска грађа, мотиви, ликови и дубљи подстицаји за стварање, треба дати у пригодном виду и у оном обиму који је неопходан за потпуније доживљавање и поузданије тумачење (М. Николић, 1992:171).

Ученикова активност треба да свакодневно пролази кроз све три радне етапе: пре часа, у току часа и после часа. У свим етапама ученик се мора систематски навикавати да у току читања и проучавања дела самостално решава бројна питања и задатке, који ће га у пуној мери емоционално и мисаоно ангажовати, пружити му задовољство и побудити истраживачку радозналост. Такви задаци биће најмоћнија мотивација за рад што је основни услов да се остваре предвиђени интерпретативни донети (Просветни гласник РС, 3/2011).

„Већина знања која човек стиче заснивају се на читању. Зато је непроцењива улога школе и учитеља у периоду учења читања, што је и један од најважнијих задатака наставе матерњег језика“ (С. Смиљковић, 2002: 70).

У процесу обликовања доброг читача, пресудну улогу има наставник од кога се очекује да својим личним примером утиче на развијање љубави према књизи и читању код младих реципијената. Пружајући такав пример, читање се у очима деце представља као редован и трајан начин духовног живота културних људи, коме теже и сами да се прикључе.

1.3.3. Граматика као основа развијања језичке културе

Истичући значај развијања културе усменог и писменог изражавања у животу човека, проф. др. Стана Смиљковић каже: „Све лепоте овог света, тајне и симболе, укупну духовност човек исказује језиком, усменим или писменим. Зато је место овог наставног подручја у наставном програму за млађе разреде основне школе изузетно“ (2002: 140).

Оперативни задаци за реализацију наставних садржаја овог подручја јасно указују да је континуитет у свакодневном раду на богаћењу ученичке језичке културе једна од примарних методичких обавеза, почев од уочавања способности сваког детета за говорно комуницирање у тзв. претходним испитивањима деце приликом уписа у први разред, па преко различитих вежби у говору и писању, до ученичког самосталног излагања мисли и осећања у току наставе, али и у свим осталим животним околностима у школи и ван ње, где је ваљано језичко комуницирање услов за потпуно споразумевање. Правилна артикулација свих гласова и графички узорна употреба писма, напуштање локалног говора и навикавање на стандардни књижевни језик у говору, читању и писању, оспособљавање за слободно препричавање, причање и описивање и уз функционалну примену усвојених и правописних правила, разноврсна усмена и писмена вежбања која имају за циљ богаћење ученичког речника, сигурно овладавање реченицом као основном говорном категоријом и указивање на стилске вредности употребе језика у говору и писању и друго – основни су наставни задаци у остварењу програмских садржаја из језичке културе (Д. Бојовић, 2008: 8).

Ово предметно подручје нешто је другачије конципирано у односу на претходне програме. Најпре, установљен је другачији, примеренији назив који је истовремено и једноставнији и свеобухватнији од раније коришћених термина. Исто тако, преуређена је структура програмских садржаја који у новој поставци делују прегледно, систематично и препознатљиво, без непотребних понављања и конфузије, јер, на основу укупне разредне наставе, постоје језички појмови које ученик одређеног узраста треба поступно, систематично и ваљано (а то значи тачно) да усвоји, па су и замишљени као програмски садржаји (захтеви). А до њиховог трајног и функционалног усвајања, скоро без изузетака, пут води преко бројних и разноврсних облика усмених и писмених језичких испољавања ученика, а то су најчешће: језичке игре, вежбе, задаци, тестови и слично. На пример, најмлађег ученика ваља, између осталог, оспособити да самостално, убедљиво и допадљиво опише оне животне појаве које језичким описом (дескрипцијом) постају најпрепознатљивије (предмети, биљке, животиње, људи, пејзаж, ентеријер и др). Зато се описмењавање као програмски захтев (садржај) јавља у сва четири разреда. А остварује се, усваја као знање и умење применом оних облика који ће ефикасним, економичним и функционалним поступањима у наставним околностима ученичку и језичку културу учинити поузданом и трајном. А то су: говорне вежбе, писмене вежбе (или осмишљено комбиновање говора и писања), писмени радови, изражајно казивање уметничких описних текстова, аутодиктат и слично. А то важи, у мањој или већој мери и за све остале врсте ученичког језичког изражавања (Просветни гласник 7/2010).

Основни облици усменог и писменог изражавања у млађим разредима представљају темељне програмске садржаје за стицање, усавршавање и неговање ваљане и поуздане језичке културе најмлађег ученика. Неки од тих облика (препричавање, причање) присутни су и у претходним испитивањима деце за упис у школу, што значи да на њих ваља гледати као на језичко искуство које полазници у извесној мери већ поседују. Отуда и потреба да се са усавршавањем и неговањем тих основних облика говорног комуницирања отпочне и пре формалног описмењавања ученика. „Вежбе у усменом изражавању заузимају главно место јер се њима успоставља језичкопсихолошка комуникација између ученика и наставника, са једне стране и ученика

међусобно, с друге“ (С. Смиљковић, М. Милинковић, 2010: 173). Вежбама слободног причања и препричавања ученици богате свој речник активирајући, до тада, пасивне речи из њиховог речника и усвајајући нове.

Препричавање разноврсних садржаја представља најједноставнији начин ученичког језичког испољавања у наставним околностима. Док се у поменутиим претходним испитивањима, као и у припремама за усвајање почетног читања, репродуковању одређених садржаја приступа слободно, већ од краја тзв. букварске наставе, па надаље, ваља му приступити плански, осмишљено и континуирано. То значи, пре свега, да се унапред зна (а то се дефинише у Оперативним плановима рада учитеља) које ће садржаје ученик препричавати у наставним околностима, сматра методичар Вук Милатовић (2009), и мишљења је да њихов избор треба да обухвати не само текстове и не само оне из читанки, већ и из других медијских области (штампа, позориште, филм, радио, телевизија и сл). Потом, ученике ваља благовремено мотивисати, подстицати и усмеравати на овај вид језичког изражавања, а то значи – омогућити им да се самостално припреме за препричавање, али у које ће истовремено бити интегрисани и одговарајући програмски захтеви. Ваља, затим, водити рачуна о томе да се начелно препричавају само они садржаји који су претходно протумачени и анализирани или о којима се са ученицима водио макар приступни разговор. Коначно, и препричавање, као и све остале видове ученичког изражавања, треба на одговарајући начин вредновати (најбоље у разреду и уз свестрано учествовање ученика и подршку учитеља).

Причање у односу на препричавање јесте сложенији облик језичког изражавања ученика, јер, док је препричавање углавном репродуковање прочитаног, одслушаног или виђеног садржаја, причање представља особен вид стваралаштва које се ослања на оно што је ученик доживео или произвео у својој стваралачкој машти. Зато причање тражи посебан интелектуални напор и језичку изграђеност, те ученика свестрано ангажује: у избору тематске грађе и њених значајних појединости, у компоновању одабраних детаља и у начину језичког уобличавања свих структурних елемената приче. Методички приступ овом значајном облику усавршавања и неговања ученичке језичке културе у основи је исти као и код препричавања (ваљано функционално локализовање у плановима рада; осмишљено повезивање са сродним садржајима из осталих

предметних подручја, а нарочито са читањем и тумачењем текста; осмишљено и инвентивно мотивисање; усмеравање и подстицање ученика да у причању остваре што свестранију мисаону и језичку перспективу; умешно вредновање ученичких домашаја у причању и др). Посебно треба водити рачуна о томе да причање у функцији читања и тумачења текста (у тзв. уводном делу часа) не прерасте у шематизовано и површно набрајање и именовање одређених појавности, а да се притом занемари индивидуални приступ ученика датој предметности, те да изостане стварање приче као целовите менталне представе, довољно препознатљиве и ваљано мисаоно и језички уобличене. Тако, на пример, уводни разговори о домаћим и дивљим животињама поводом басне која се чита и тумачи, неће дати жељене резултате на нивоу уводних говорних активности ако се такве животиње само класификују по познатој припадности, именују или само набрајају, као што ће слободно причање о неким необичним, занимљивим, али стварним и појединачним сусретањима ученика са датим животињама, у којима су доживљени радост, изненађење, одушевљење, радозналост, упитаност, страх и слично – створити праву пстраживачку атмосферу на часу (М. Николић, 1992:524-7).

Причање, колико год било изазовно у свим својим сегментима за језичко испољавање најмлађих ученика, начелно ваља реализовати као део ширег наставног контекста у коме ће се саодносно и функционално наћи и други облици језичког изражавања, а нарочито описивање (Просветни гласник РС, 15/2016).

Описивање јесте најсложенији облик језичког изражавања на нивоу најмлађих разреда. Оно је мање или више заступљено у свакодневном говору, јер је неопходно за јасно представљање суштинских односа између предмета, ствари, бића и других појмова и појава у свакој животној ситуацији. Јер, док је за препричавање основа одређени садржај, за причање подстицај неко догађање, доживљај, дотле за описивање нису неопходне неке посебне околности, већ се оно користи кад год се дође у додир са појавностима које у свакодневном језичком комуницирању могу скренути пажњу на себе. Но, због бројних узрасних ограничења у раду са најмлађим ученицима, овој врсти језичкога комуницирања ваља приступити посебно одговорно и уз нарочито поштовање принципа наставне условности и поступности у захтевима: оспособљавање

ученика да пажљиво посматрају, уочавају, откривају, запажају, упоређују, па тек онда дату предметност да мисаоно заокруже и језички уобличе. Ученике овог узрасног нивоа ваља подстицати и усмеравати да из сложеног процеса описивања најпре усвоје неколика општих места којима се могу служити све дотле док се не оспособе за самостални и индивидуални приступ овом захтевном језичком облику. У том смислу ваља их навикавати да локализују оно што описују (временски, просторно, узрочно), да уоче, издвоје и заокруже општа својства и особине (спољашње и условно унутрашње) и да се одреде према посматраној предметности (први покушаји формирања личног односа према датој појави). Неопходна је и поуздана процена планирања вежби у описивању са усмерењима, подстицањима, у односу на она вежбања у којима може доћи до изражаја ученичка самосталност и индивидуалност. Како се, пак, описивање врло често доводи у блиску везу са читањем и тумачењем текста (нарочито књижевноуметничког), то је потребно стално усмеравати ученичку пажњу на она места у таквим текстовима која обилују описним елементима, а посебно када се описују предмети, ентеријер, биљке и животиње, књижевни ликови, пејзаж и слично, јер су то и најбољи обрасци за спонтано усвајање описивања као трајне вештине у језичком комуницирању. Пошто је за описивање потребан већи мисаони напор и дуже време за остварење дуже замисли – ваља предност дати писменој форми описивања над усменом (П. Илић, 2006: 577).

Остали општи методички приступи овом значајном облику језичког изражавања исти су или слични као и код препричавања и причања (од планирања, преко реализације планираних активности, до вредновања постигнутог и функционалног повезивања са сродним садржајима какви су и усмена и писмена вежбања за стицање, усавршавање и неговање језичке културе ученика).

Усмена и писмена вежбања, како им и сам назив каже, замишљена су као допуна основних облика језичког изражавања, почев од најједноставнијих (изговор гласова и преписивање речи), преко сложених (лексичке, семантичке, синтаксичке вежбе, остале вежбе за савладавање узорног говора и писања), до најсложенијих (домаћи писмени задаци и њихово читање и свестрано вредновање на часу). Свака од програмираних вежби планира се и остварује у оном наставном контексту у коме се јавља потреба за функционалним усвајањем

дате језичке појаве или утврђивања, обнављања или систематизовања знања и примене тих знања у конкретној језичкој ситуацији. То значи да се, начелно, све те или њима сличне вежбе не реализују на посебним наставним часовима, већ се планирају у склопу основних облика језичког изражавања (препричавање, причање, описивање) или одговарајућих програмских садржаја осталих предметних подручја (читање и тумачење текста, граматика и правопис, основе читања и писања). Управо у осмишљеним саодносним поставкама та вежбања вишеструко утичу на подизање нивоа ученичке језичке културе (Д. Бојовић, 2008: 11).

Природно је да се планским остварењем програмских садржаја из језичке културе отпочне тек у другом полугодишту првог разреда (пошто се савлада елементарна техника читања и писања). Међутим, јасно је да се многи од њих симултано остварују већ у периоду припрема за читање и писање, као и у периоду учења, усвајања основне писмености. Јер, без потребне језичке развијености (слободан разговор, препричавање краћих садржаја, аналитичко-синтетичке гласовне вежбе и слично) не може се успоставити неопходна говорна комуникација, преко потребна за усвајање појмова гласа и слова. Касније, она постаје основа за остварење наставних садржаја и из свих осталих подручја овог предмета (као и укупне разредне наставе), али се истовремено и сама шири и продубљује до нивоа јасног, правилног, садржајно и стилски примереног језичког општења у усменој и писменој форми. Тиме језичка култура у највећој мери доприноси јединству наставе српског језика и чини да се она реализује у функционалном повезивању наизглед различитих програмских садржаја, али који се најбоље остварују управо у таквој методичкој спрези.

1.4. ГЛЕДИШТА НАШИХ И СТРАНИХ МЕТОДИЧАРА НА ПРОБЛЕМСКУ НАСТАВУ ГРАМАТИКЕ

Проучавајући радове методичара наше и других земаља закључили смо да је настава граматике знатно мање проучавана у односу на наставу књижевности и да не постоји посебна студија посвећена проблемској настави граматике. То не значи да ова проблематика није дотицана, она провејава кроз текстове аутора о начину организације и облицима наставе граматике, као и месту и улози

наставника и ученика у наставном процесу. Иако проблемска настава граматике доживљава афирмацију у новије доба, прва обележја такве наставе јављају се много раније.

Као императив наставе граматике већина методичара истиче довођење ученика у положај самосталног, истраживачког и стваралачког рада, што су уједно и кључне карактеристике учења путем решавања проблема. Дакле, јавља се потреба да се у први план наставног процеса стави ученик од ког се тражи самосталност у деловању и мишљењу као и способност сарадње са другима. Као одлучујући услов у развоју самосталности мишљења ученика наводи се усвајање нових знања путем решавања проблема. Оваква настава је систем најрационалнијих метода наставе којима се омогућује виши ниво мисаоних активности ученика и то стварањем адекватних проблемских ситуација и осигурање могућности откривања новог језичког знања, сматра методичар Симеон Маринковић (1995: 63).

Ако се већи део граматичких чињеница даје ученику у готовом облику, посредством објашњавачко-илустративних и репродуктивних метода ученици ће имати мале шансе да граматичке феномене усвајају самосталним истраживањем. У том смислу, самостални рад ученика, који је и један од основних начина решавања проблемских задатака, није ништа друго до неопходност у савременој настави граматике (З. Јоцић, 2010: 249-53).

Проблемску наставу не треба прецењивати као универзално средство, без обзира на вредности за развој самосталности ученика, и супротстављати је традиционалним начинима. Овакав став, да се проблемска настава граматике не сме сматрати универзалном у ствари је израз потребе да се измени традиционални стил рада, али и да се уједно не иде у крајност пренаглашавајући њен значај. Уз све позитивности треба наћи праву меру и место проблемске наставе граматике што у пракси није лако постићи, сматра педагог Анте Вукасовић (1974: 229-32). Важно је имати у виду чињеницу да је свака метода јединствена и да је нужно хармонично спајање различитих метода.

Проф. др Мирослав Павловић (1992: 66) се није бавио разматрањем техника, метода и облика рада којима ће се постићи активан мисаони однос ученика према граматичкој проблематици и јасно је одбацио формалистичко учење

граматике. Он каже да ученик треба да истражује и усваја граматичку грађу на штиву и наглашава да језиком најбоље влада онај ко има довољно језичке грађе, речи и облика речи и коме је та грађа оживљена свежим језичким осећањима, а систематизована у одређене и јасне категорије. У овим тврдњама Павловић не помиње учење путем решавања проблема, али се јасно види његово залагање за истраживачки рад ученика у настави граматике, а управо проблемска настава афирмише ученика у улози истраживача.

Неопходност самосталног истраживачког и стваралачког рада ученика, у својим радовима, истиче методичар Мирољуб Вучковић, не бавећи се притом детаљним разматрањем учења путем решавања граматичких проблема. Стога је лако закључити за какву се наставу граматике овај методичар залаже. О потреби припреме ученика за активно учествовање у решавању постављеног језичког проблема М. Вучковић (1984: 196) каже: „Учитељ треба на време, а најкасније уочи тог часа, да омогући ученику да се и сам припреми: да уочи места на којима се језички феномен остварује, да реши неке усмерене задатке, да смисли питања која ће поставити на следећем часу итд.“ Зато, као најпогодније решење он предлаже штива која су била предмет детаљних анализа, под условом да су у њима узорно реализоване дате језичке појаве. Погодни су и продуктивни домаћи задаци који траже већу ангажованост и самосталан рад ученика и истовремено су предуслов за динамичну и стваралачку атмосферу на наредном часу граматике.

Стицање граматичког знања, због апстрактног градива, којим се граматика бави, један је од најтежих задатака који треба постићи обуком матерњег језика, сматра уважени педагог Перо Шимлеша (1959: 137). Он се залаже за употребу наставних поступака који спречавају механичко усвајање граматичких знања: „Обука у којој ученици упознају само облике неке речи или реченице, а не знају садржај и смисао реченице и сваког облика речи у њој, пружа ученицима само формалистичка граматичка знања. Такво знање нема никакву практичну вредност, него представља само терет за ученике“. Наставом граматике треба постићи да свака реч и сваки њен обрт који ученик упозна постане његова чврста својина, тако да тачно разуме њихов смисао када на њих наиђе и говору или писању других. Ученику треба пружити више простора за самосталан рад, више могућности и више градива које ће га постаћи на истраживање, сређивање,

допуњавање и стварање, а не градиво које ће морати само памтити. Шимлеша још закључује да ће динамичност у раду расти ако ученици буду у групама решавали овакве граматичке задатке.

Да се настава граматике не сме претворити у сувопарно писање чињеница и дефиниција и незанимљиву наставу која спутава дечји стваралачки процес и тако се отуђује од њих, сматра и наш методичар Стана Смиљковић (2010: 434). Мишљења је да је потребно огромно менторско ангажовање учитеља као и познавање свих језичких феномена који се проучавају. Из ових предуслова онда лако долази до ненаметљивог и занимљивог вежбања из граматике кроз које ученици самостално уче и образлажу научено.

Књижевник и педагог Тоне Перушко (1962: 262) се залаже за наставу граматике са примерима који су ученицима блиски и приступашни њиховом посматрању и размишљању. Граматика се не може учити ради граматике и не може бити сама себи сврха, каже Т. Перушко, и додаје: „Неоправдано је свако посматрање језичке појаве саме за себе. Тако, на пример, не треба именске и глаголске облике проматрати апстрактно, издвојено у виду парадигми, датих граматикама, већ до њих треба долазити путем значења које имају у реченици и изражајне службе коју у њима врше“. Он се залаже за наставу граматике која полази од ситуације конкретног људског говора и дечјег језичког осећања, јер тако ученици најлакше запажају значење и службу појединих врста речи, њихових облика, службу чланова реченице, скупова речи и реченица, укратко – изражајну и друштвену службу језика. Јасно је да овај аутор одбацује стару, формалну наставу граматике и афирмише нове наставне ситуације које полазе од језичких осећања и потреба ученика, што је карактеристика савремених облика учења граматике, укључујући и учење путем решавања проблема.

Као основне захтеве наставе граматике Павле Моачанин (1959: 111-112) наводи:

Граматика треба да се учи из језика, а не обрнуто, језик из граматике. Основа за учење граматике је реченица, а не поједине речи, јер тек реченица даје смисао и значење речима које су у њој. Али и те реченице не узимају се одвојено, него као делови неке сувисле говорне целине, а сам пут до књижевног језика почиње дечјим говором и говором места и околине.

Тражи се у првом реду разумевање језика. Из тог разумевања и осећања језика треба да се развију граматички облици и правила. Кратко речено, тражи се јединство мисли (садржаја) и облика.

Језик је по својој суштини повезивање, синтеза. Граматика може да се учи анализом, али језик само изграђивањем. Ученик не познаје проширену реченицу анализом, него је сам проширује, силом дате говорне ситуације и према свом језичком осећању. Дете осећа да проста реченица не означава потпуно дату стварност, и то осећање и разумевање непотпуности и недовољности просте реченице подстиче га да је прошири. Слично је и са речима, а и са скуповима речи. Дете учи језик слушањем и правилном артикулацијом. Дакле, општа метода рада треба да буде акустичко-моторичка, а основни су методски облици слушање, говор и изражавање.

Методичар Павле Моачанин наводи последњи захтев наставе граматике који је за нашу тему најзначајнији: „Најзад, из свега овог што смо навели, произилази да је основа свих методских облика у настави граматике ученичка саморадња, да настава граматике буде продуктивна настава језика“. Управо у овом закључку се види потреба аутора да промовише такву наставу граматике која у први план истиче довођење ученика у ситуацију самосталног и продуктивног рада, што је битна одлика учења путем решавања проблема (1959: 112).

Иако нема посебан рад на тему проблемске наставе, проф. др Драгутин Росандић (1980) јој је посветио целу једну студију. Из његових прилога се јасно уочава концепција учења путем решавања проблема. У процесу наставе граматике морају доћи до изражаја учеников самосталан рад и мисаона активност. У активној, мисаоној, стваралачкој активности ученик је активно биће које размишља, просуђује, размишља, доживљава, систематизује, упоређује и изграђује научну спознају о језичким појавама, закључује овај методичар (1988: 173).

Књижевник и методичар Вук Милатовић промовише стваралаштво ученика у настави граматике иако нема посебан рад о учењу граматике путем решавања проблема. У старој граматичкој школи није била битна језичка пракса већ бубање дефиниција и правила. „Нова методичко-граматичка струјања залажу се за стваралачко учење граматике, ослобођене механичког стила и педагошког

догматизма“ (Милатовић, 1999: 13). Ученика треба довести у позицију да самостално исражује и решава граматичке проблеме, наглашава овај методичар, да на свој начин репродукује градиво, аутентично, оригинално, додајући свему обележја властите стваралачке личности.

Проф. др Павле Илић (1998: 99) издваја четири модерна система наставе језика: систем заснован на примени индуктивно-дедуктивних поступака, систем проблемске наставе, систем програмиране наставе и учење путем откривања. Говорећи о савременим системима наставе српског језика и књижевности овај аутор запажа да је стваралачко-проблемски систем применљив у свим подручјима која чине наставу овог јединственог предмета. При уочавању, дефинисању и решавању проблема ученици могу бити делимично или потпуно самостални. Уколико су ученици у решавању проблема самосталнији, утолико је таква настава креативнија и ефикаснија. Колико ће они у томе бити самостални зависи од исправности наставникове процене на којој грађи их на таквом послу може ангажовати, шта они већ о томе знају и када, где и у којој мери је његово ангажовање неопходно.

Наглашавајући да је потребно да се наставници децентрирају из своје улоге извора знања Џон Сејвер и Томас Дафи (1994: 12) кажу: „Поступајући као фацилитатори и когнитивни тренери, наставници треба да поставе питања као што су: Зашто? Шта мислиш под тим? Како знаш да је то истина?, уместо питања претрпаних садржајима.“ Сврха је да се изазове закључивање ученика и да им се у свом истраживању помогне да пажљиво размотре сваки корак који предузимају. Оваквим питањима наставници моделују критичко мишљење, са намером сопственог повлачења и пуштања ученика да они постављају иста питања својим друговима или себи.

Лингвиста Питер Скехан (2003: 76) сматра да когнитивни приступ имплицира став о ученицима који треба да буду активни, конструктивни и способни да користе искуство које им нуди окружење. Учење је непрекидан ланац чије су карике међусобно повезане. Ако се дода нова карика, она ће се ослањати на оне које чине целину дотичног ланца, који чином додавања увећава свој обим. Учење језика се посматра као учење комплекса одређених вештина. Учити језик значи учити нова правила изражавања. Међутим, имајући у виду различите аспекте

постављеног задатка, учење језика подразумева усклађивање језичких компоненти и њихових правила. То је когнитивни процес јер подразумева активирање апстрактних представа које подстичу и управљају говором. Те представе се ослањају не језички систем, на селекцију пригодног вокабулара, граматичких правила и друштвених конвенција које одређују употребу језика. Сви поступци у настави језика произилазе из његове основне комуникативне функције, закључује овај енглески научник. Ако наставник после кратких граматичких објашњења тражи примену наученог у одређеној комуникативној ситуацији онда ће се вежбати креативни потенцијали ученика, тако што ће бити стављени у ситуацију да одмах решавају неке проблемске задатке или да примењују научено градиво у комуникативној ситуацији.

Ако је учење језика засновано на игри онда је то добро, сматра амерички књижевник и лингвиста Кена Бурк (2008: 8) и наводи следећи пример: „Може се створити личност занесеног научника који скупља разне предмете, како би се обрадила множина именица.“ Осим тога, треба имати у виду и могућност коришћења бајки на часу граматике. Тако, на пример, један од начина да се обради прошло време је управо кроз бајке. У ову сврху могу се користити познате традиционалне бајке или се оне могу прерадити да би биле погодне за проблемско учење одређених језичких феномена.

У савременом приступу настави енглеског језика истичу се методе оријентисане на активност ученика. Научници Универзитета у Мериленду, Ричард Фелдер и Ребека Брент (2003: 282-3), кажу да ове методе укључују три испреплетана типа учења:

активно учење где ученици решавају постављене проблеме, одговарају на питања, формулишу питања на сопствени начин, дискутују и дебатују;

кооперативно учење у оквиру кога ученици раде у тимовима на проблемима који омогућавају како позитивну међузависност, тако и индивидуалну афирмацију;

проблемску наставу, тј. учење, засновану на решавању одређених проблемских задатака, на закључивању путем индукције што укључује учење

путем открића и објашњење дато не пре времена, већ у право време како би се решио постављени проблемски задатак.

Наведене методе су се, по мишљењу ових аутора, показале много сврсисходније у односу на традиционални приступ настави који је био оријентисан на наставника и његове поступке, пошто ученицима омогућавају да стварају критичко мишљење; вештине потребне за учење путем решавања проблема; позитиван став према предмету учења и поверење у сопствено знање и вештине. Све ово не значи да традиционални приступ у виду вежби трансформације и супституције не треба да има своје место у настави граматике. Оваква вежбања су корисна на раним ступњевима учења ученика када им треба улити самопоуздање да користе разне форме у контролисаном окружењу, уз обавезну напомену да граматичка вежбања не смеју бити ограничена само на ова. Сигурно је да наставници матерњег језика не би били задовољни када би њихови ученици знали да испричају сва правила граматике, а да не знају да их примене. У том смислу се и користи проблемско учење наставе граматике којим ученик није пасиван слушалац и неко ко записује белешке, већ је активно укључен у решавање проблема, истражује, развија хипотезе, идентификује релевантне чињенице, тражи информације и стратегију да примени своје стечено знање.

Настава граматике је за наставника стално место запитаности. Оно што збуњује је који приступ изабрати у мору предложених, на који начин заинтересовати ученике за учење граматике и како их мотивисати за вежбање њене примене. Одговоре на ова питања додатно компликује чињеница да са једне стране ученици нису заинтересовани за учење граматичких правила, док је са друге стране једна од основних особина језика компликован морфолошки и синтаксички апарат за говорнике школског узраста. Основни проблем за наставнике је како изабрати прави методички поступак, а за теоретичаре граматике који поступак предложити при обради граматичких лекција и који је онај који се може сматрати најефикаснијим. Граматика у настави мора бити стављена у функцију учења језика. Француски лингвиста Жан-Пјер Кик (1996: 16) дефинише граматiku у складу са димензијом наставе, односно учења: „Граматiku можемо назвати: 1. резултатом хеуристичке активности која ученику омогућава организовану металингвистичку представу о језику који учи,

2. помоћно средство наставе у функцији стицања организовања металингвистичке представе о језику који се предаје.“

У условима школског часа који траје 45 минута среће се модел решавања проблема по етапама:

Прва етапа је представљање проблема и индивидуално читање када наставник задаје да свако за себе прочита проблемски задатак у тишини (*présentation et lecture individuelle*);

Друга етапа је анализа. Након првог читања наставник задаје ученицима да други пут прочитају текст али да тада обрате пажњу на, на пример, глаголе који се налазе у прошлом времену (*analyse*);

Трећа етапа је рад у малим групама (*recherche en groupe*). Наставник прави групе ученика од по троје или четворо и задаје им да почну да раде на решавању задатка;

Четврта етапа представља излагање решења (*exposé des solutions*) и свака група треба да представи своје решење проблема и да га запише на табли. Поступцима упоређивања елиминишу се нетачни одговори;

Пета етапа представља решавање проблема (*résolution du problème*). Ученици заједнички долазе до решења проблема које треба записати на табли;

Следећа етапа (*savoir rédiger la solution*) је записивање решења проблема у свеске;

Завршна етапа часа је синтеза свега наученог на том часу (*synthèse, qu'avons-nous fait aujourd'hui*).

Уколико су активности на часу добро одабране, ниво решавања одређених граматичких проблема може се лако постићи. Француски педагог Кристин Таљанте (2001: 88), граматичке активности дели у две групе: активности које се тичу развијања виших способности као што су анализа и синтеза и које се приближавају граматички проблемског типа и активности које су окренуте развијању способности као што су запамћивање и вежбе примењивања научених граматичких правила. Добро је кад се вежбе остварују кроз разне врсте језичких

игара које су значајан и истовремено природан начин усвајања и примене граматичких знања, и то најчешће у реалним комуникативним ситуацијама, закључује К. Таљанте (2001: 117). Задатак наставника је да код ученика развије интересовање да настоји да кроз решавање проблема открије функционисање језика да би се њиме могао квалитетно изражавати. Наставник треба да има у виду то да сваки ученик има сопствене навике учења и размишљања као и сопствени стил учења, тако да некима од њих учење путем решавања проблема представља интелектуални изазов, док другима може бити извор немира и блокаде. Улога наставника је да помири ове две навике учења и олакша откривање језичких феномена (Исто, 2001: 121).

Значај и готово природан начин усвајања и примене граматичких знања у реалним комуникативним ситуацијама, јесу вежбе кроз разне врсте језичких игара, сматра француски лингвиста Рене Аби (1975: 55) и додаје да се језичке игровне вежбе одвијају тако што се, на пример, од ученика може тражити да напишу најдужи могући текст без индиција да знају да ли је наратор мушко или женско или да напишу текст где се одређени вокал неће појавити. Овакве игре наводе ученике да се позабаве граматичким проблемима на неки индиректан начин

Учење путем решавања проблема у САД је засновао филозоф и педагог Џон Дјуи. На образовање он гледа као на „интелигентну акцију“, карактеристичну по томе што ученик стално вреднује сопствена искуства и на основу тога редефинише своје циљеве. Овај познати филозоф и педагог кроз сопствену призму „рефлексивног мишљења“ разматра процес решавања проблема у коме постоји пет етапа: 1. схватање проблема, 2. трагање за јасноћом (анализа ситуације), 3. постављање могућих претпоставки за решење, 4. рационална примена изабраног пута решења и 5. експериментална примена у процесу извршења задатака. Наведене етапе дидактичар Радисав Ничковић (1970: 34) посматра као фазе мишљења у решавању проблема и назива их *сугестија*, *интелектуализација*, *тешкоће*, *хипотеза*, *размишљање у ужем смислу* и *провера хипотеза*. Дјуијеве фазе решавања проблема у каснијим радовима многих истраживача само се модификују али, углавном, остају суштински исте.

У погледу интелектуалног развоја Џон Дјуи се опредељује за култивисање општих способности, за развој мишљења. У складу с тим, предлаже да се мишљење у школи развија кроз решавање проблема у настави јер „ појединац мисли само кад се непосредно ухвати у коштац са условима одређеног проблема, када тражи и налази сопствено решење“ (1970: 114).

Према наведеним ставовима из наше и стране литературе можемо закључити да лингвисти и дидактичари имају критички однос према механичком учењу, а да промовишу значај проблемског учења граматичких феномена јер оно сузбија мисаоне неактивности, имитаторске склоности и несамосталност ученика. Учење граматике путем решавања проблема један је од оптималних начина неговања одступања од шаблона и подстицање вишезначност у флексибилном и покретљивом дечјем размишљању и стицања знања са разумевањем на основу самосталног увида и искуства.

1.5. ОБЛИЦИ ОРГАНИЗАЦИЈЕ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ ГРАМАТИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА

У методичкој литератури се, као основни организациони облици наставе, најчешће помињу фронтални, групни и индивидуални рад. Сваки од ових облика наставе подразумева разноврсне активности наставника и ученика које зависе од њихових међусобних односа у појединим ситуацијама. Дакле, организациони облици се разликују, пре свега, према односу индивидуалног и колективног рада, према специфичностима наставниковог руковођења и по степену смосталности ученика у раду.

„Познато је да сва наша знања из различитих области врло брзо застаревају, као и начини и облици рада, зато је неопходно перманентно изнаходити нове путеве које ће ученици млађих разреда прелазити до знања примереног њиховом узрасту“ (С. Смиљковић, Б. Стојановић, 2011: 123).

Сваки облик рада има своје разнолике могућности које треба у правом тренутку и на прави начин искористити. У складу са комплексношћу проблемског учења једино вредног и универзалног облика организације наставе нема. Уколико се у настави примењује шира скала облика, утолико је наставни процес ефикаснији и сигурно даје веће ефекте. Синхронизовано смењивање облика рада омогућава богатство и разноврсност активности учења. Ту се не могу нудити никакве готове организационе шеме, будући да је најбоља она настава граматике у којој се постиже синтеза рецептивног и креативног. У комбинацији наставних облика рада тешко се може осетити где почиње, а где престаје који облик рада, јер се они узајамно преплићу, укрштају и допуњавају. У тако рационалном комбиновању, облици рада нису статични, непроменљиви елементи, већ веома динамичне и променљиве организационе форме које дају одређену динамику наставном процесу (С. Тежак, 1980: 59).

1.5.1. Фронтални рад у настави граматике српског језика

Главна обележје фронталног облика рада јесте рад једног наставника са већим бројем ученика. Наставник се у исто време обраћа целом одељењу, излаже исто градиво, тумачи, објашњава, демонстрира свима истовремено. Питања поставља свима у одељењу, а ученик који одговара чини то пред целим одељењем (М. Вилотијевић, 1999). Наставник је активан, док су ученици пасивни примаоци

наставног садржаја. Овакав непосредни контакт захтева непосредну, интерперсоналну комуникацију која се дешава на релацији наставник-ученик. Комуникација се најчешће остварује вербалним путем, коју, свакако, прати и невербална комуникација. „Доминира једносмерна комуникација, само повремено допуњена разговором или ученичким невербалним повратним информацијама учитељу о томе колико га разумеју или о томе колико су мотивисани да прате његово излагање“ (Л. Богнар, М. Матијевић, 2002). Дидактичари Тихомир Продановић и Радисав Ничковић (1974) као негативно обележје фронталног или како га зову, колективног облика наставног рада, истичу и појаву дидактичке дифузије у контакту и комуникацији између наставника и ученика. Контакт и комуникацију у колективном облику наставног рада карактерише њихов знатно екстензивнији него интензивнији развој. Највећи недостатак овог облика рада јесте што је комуникација, која се остварује на часовима где се примењује фронтални облик рада, најчешће једносмерна, у смеру од наставника ка ученику и неретко ауторитарна. На овај начин ученику се намеће осећај инфериорности (С. Шеховић, 2006). У току наставе не препоручује се сарадња међу ученицима већ сваки ученик ради задатак за себе. У фронталном облику рада комуникација се не остварује на равноправан начин између учесника у наставном процесу. У оваквој форми рада појављује се и интраперсонална комуникација где се комуникација одвија у самом ученику. Изостаје правовремена повратна информација. Активност и мотивисаност ученика су сведени на минимум, као и развој говорних способности и моћ запажања.

Фронтални облик наставе и комуникација која се остварује унутар овакве организације наставног процеса везује се за традиционалну наставу по парадигми, педагога и филозофа, Јана Амоса Коменског. Овај облик рада и након скоро четири века преовладава у нашим школама У оваквој настави изостаје повратна информација или је неблагоприятна. Након што је пренео наставни садржај, наставник не зна да ли су и у којој мери ученици разумели градиво. „Комуникациони циклус није комплетан без повратне информације“ (М. Вилотијевић, 1990). На основу повратне информације коју добије на самом часу наставник је у стању да реагује на нејасноће које су настале у комуникацији

и велика је вероватноћа да ће се то негативно одразити на ниво и квалитет граматичких знања ученика.

Фронтални облик наставе граматике је неизбежно присутан из објективних организационих разлога и потребно је оживљавати овакав приступ настави различитим елементима других облика рада, како би се ублажили или отклонили недостаци овог облика рада и тако избегла методичка монотонија.

Извођење наставе у прошлости се битно разликује од данашњег. Рад је био индивидуализован, наставник је радио само са једним учеником. Касније је фронтални рад постао најдоминантнији и ту позицију држи и данас. Наставници га ретко замењују или комбинују са другим облицима наставног рада због неких његових вредности. У овом облику рада изразито је доминирајући положај наставника који унифицирано ради са ученицима различитих потреба. Тада се подразумева да сви ученици испуњавају исте задатке под непосредним руководством наставника. Фронтални рад са свим ученицима једног одељења увек је у погледу избора грађе, метода, поступака, ритма и темпа рада подешен према хипотетичком просечном ученику. Учење представља индивидуални задатак издвојених појединаца, тако да се најчешће не успостављају међусобни односи ученика. Ученицима је омогућено да стичу исто знање на исти начин. Суочавајући си се са могућностима и способностима других, ученици лакше стичу увид у своје способности или мањкавости у раду. Проблемска настава у којој се постављају хипотезе, формулишу проблем, практично проверавају теоријска решења, односно изводе општи закључци из чињеница које се излажу, посматрају, класификују, може успешно да се изводи у фронталној настави (Н. Филиповић, 1988: 129).

Једна од добрих страна фронталног облика извођења наставе у методичкој литератури је то што наставник остварује непоновљиве поступке и резултате, што буди и усмерава развитак ученика емоционалном заснованошћу и рационалном спрегом. Тиме он повећава мотивацију и упорност у остварењу њихових радних обавеза. Овај облик рада је, сем тога, рационални облик рада у погледу улагања времена и труда наставника, јер обезбеђује истовремено руковођење свим ученицима који се најкраћим путем доводе до овладавања одређеним знањима.

1.5.2. Групни рад у настави граматике српског језика

Групни облик наставног рада настаје као последица жеље за превазилажењем недостатака које има фронтални облик рада, а то су мала мисаона активност ученика и неадекватна повратна информација, сматра методичар Марко Стевановић (1982: 270).

Још у време заснивања дидактике грађанског друштва родила се идеја о групном облику рада. Разматрајући питање ефикасности наставе Ј. А. Коменски је предложио да се ученици поделе у групе, на пример на десетине, па да се свакој одреди по један *настојник* (1997). Овим се потврђује вишевековна идеја овог педагога и утописте о увођењу групног облика рада у настави.

„Групни облик рада ученика представља социјални облик рада који је карактеристичан по унутрашњој динамици и дидактичким вриједностима. Тај социјални облик рада омогућује да се уклоне неки недостаци фронталног рада ученика: веће могућности комуницирања ученика, одређене могућности поштивања индивидуалних разлика међу ученицима, те одгајање неких позитивних карактеристика личности (сарадња, прихватање саговорника, култура дијалога, тачност, самосталност и др.“ (Ј. Богнар, М. Матијевић, 2002: 86).

Разред се дели на групе и то обично тако што их ученици сами стварају, руководећи се личним разлозима, а наставник води рачуна да у састав група уђу ученици различитих категорија и могућности. Заједнички (кооперативни) рад омогућава развој међусобног поверења и толеранције међу ученицима, указује да је учење процес у коме се може погрешити, вратити неколико корака и поново тражити решење. На тај начин развија се унутрашња мотивација, истрајност и упорност у трагању за новим знањима. Важно је да ученици охрабрују једни друге и међусобно се помажу у том процесу, а током заједничког рада стварају се навике равномерне поделе посла и задужења, међусобног уважавања и слушања, поштовања туђих идеја и предлога. Понекад је пожељно да ученици сами изаберу групу у оквиру које ће радити, али се за прве, почетне часове који се реализују на овакав начин, ипак препоручује подела функција члановима група (Г. Мишчевић-Кадиевић, 2010: 41)

Ученике би требало оспособљавати да пажљиво слушају остале док извештавају, да се активно укључују у дискусију, али и да самостално излажу пред одељењем сопствена мишљења и запажања, као и ставове и закључке група чији су представници. Ова фаза је изузетно значајна за развијање културе говора и богаћење речника ученика. Уколико је било речи о диференцираном раду у паровима или групама, резултати се обједињују на нивоу целог одељења и постају обавезни у смислу њиховог познавања и практичне примене за све парове, групе и појединце. Закључци се обично исписују на табли, тако да их сви ученици, без обзира које су радне задатке имали, могу схватити, усвојити и трајно запамтити, сматра дидактичар Сефедин Шеховић (2006: 239).

У традиционалној настави и школи ученицима је углавном било забрањено да током часа међусобно комуницирају, помажу једни другима, да сарађују. Размена знања међу ученицима сматрала се повредом дисциплине, непажњом, непоштовањем, па чак и подвалом. Оснивач совјетске психологије Лав С. Виготски, међутим, истиче кооперативно учење наглашавајући да би заједнички рад ученика омогућио наставнику „не само да боље упозна своје ученике (пратећи њихову активност у различитим контекстима размене са вршњацима) него и да формира групе, тако да интеракција међу члановима буде подстицање за све“ (Н. Игњатовић-Савић, 1990: 152). Радом у групама и паровима ученици се боље споразумевају, јер су им говорне способности сличне, атмосфера за рад је повољнија; ученици су у прилици да своје идеје и решења упоређују са радом других; брже и одлучније превазилазе тешкоће у току рада; међусобно се помажу, допуњују, удружују знање, снаге и способности, а одговорност, евентуалне грешке и последице се деле и лакше подносе (В. Банђур, Ж. Лазаревић, 2001: 183).

У току реализовања часа на коме примењујемо групни облик рада у зависности од фазе часа приметимо различите начине комуницирања. Артикулацију часа групног облика наставе многи дидактичари предлажу на сличан начин:

У уводном делу часа који одликује фронтална организација, наставник даје напомене о садржају који ће се радити у групама, обавља се договор и преузимају задаци рада (Л. Богнар, М. Матијевић, 2002: 88). Након тога

наставник формира групе у којима ће ученици радити. У овом делу часа доминира вербална, непосредна комуникација наставника са целим одељењем, интерперсонална и најчешће једносмерна уколико ученици не постављају питања везана за садржај рада или организацију група. Доминира монолошка метода јер се наставник обраћа ученицима, као и метода писања уколико наставник записује задатке групама на табли.

Следећи део часа одликује се групним обликом рада у коме ученици без директне помоћи наставника решавају задатак. „Група је организационо затворена заједница која нема са наставником перманентан непосредан радни контакт, већ дисконтинуирану комуникацију. Зато се овај облик и сврстава у непосредну наставу“ (Т. Продановић, Р. Ничковић, 1974). У зависности од величине групе зависи и квалитет остварене комуникације чланова групе. Дидактичари најчешће препоручују групе од 3 до 6 или од 5 до 7 ученика. „Поуздано је да ће се богатија комуникација догађати у групи од три члана него у групи од шест чланова“ (Ј. Богнар, М. Матијевић, 2002: 88). У групама које функционишу без ривалитета међу члановима се остварује симетрична комуникација, а тамо где чланови групе не осећају једнакост остварује се несиметрична интеракција. Један члан групе, најчешће вођа групе, преузима доминантну улогу и комуникација у групи је сведена на минимум.

У настави граматике треба искористити склоности ученика за удруживање. Када више ученика учи заједно, они на различите начине прилазе решавању језичког проблема, што их подстиче на стваралачки однос према језику. Тако развијају и свесну активност прожету личном и и групном одговорношћу и јаком мотивацијом.

Док решавају граматичке проблеме у групном раду код ученика је присутна већа слобода у свим фазама наставног рада, ефикасније се оспособљавају за самостални рад и самостално стицање знања, заједнички се деле неуспеси и успеси који снажно мотивишу групу за постизање још већих резултата, јавља се способност разумевања и прихватања туђих мишљења и ставова, као и смисао за заједнички рад јер се појединачни интереси стапају у колективне. Осим тога, у групи су ученици упућени једни на друге, те се одвија стална размена знања и искустава.

Наставник мора имати у виду да се у групном раду могу јавити одређене потешкоће, као што су:

- неки чланови групе не желе из различитих разлога да учествују у дискусији;
- један или више чланова показују тенденцију ка доминирању групом;
- дискусија у групи се води о безначајним и споредним питањима;
- избијање различитих конфликта и сл.

Наставник ће бити у прилици да каналише и усмерава групну дискусију да би активирао све ученике за учествовање у расправљању или да би обуздао доминирајуће тенденције појединаца у групи. У припремним активностима наставник мора да обезбеди разноврсне изворе знања и адекватна упутства за рад у групама. Такође треба планирати и време неопходно за решавање проблема, а сам проблемски задатак прилагодити узрасту ученика. У оквиру овог облика наставног рада више ученика је активно у остваривању циља и задатака часа, њихова мисаона и вербална активност је боља него у фронталном облику. Наставник ће на тај начин правовременије добити повратну информацију о нивоу усвојеног градива од својих ученика него што би то било у фронталном облику рада.

Следећи организациона форма проблемске наставе граматике о којој ће бити речи је индивидуални рад са ученицима.

1.5.3. Индивидуални рад у настави граматике српског језика

Када ученик сам за себе, индивидуално, решава проблем не сарађујући са другима, онда говоримо о индивидуалном раду. „Појединачни рад у поучавању, учењу и настави полази од психолошке чињенице да се сваки ученик разликује од другог ученика“ (С. Шеховић, 2006: 108). Овакав облик наставног рада настаје као потреба да се ученик максимално мисаоно активира и тако дођу до изражаја његове способности. „Више него ма који облик наставног рада, индивидуални облик разоткрива ученика у целини његових радних способности, а њему самом пружа веома повољне могућности да упозна своје вредности и слабости. На тај начин, ако је правилно дидактички усмерен, овај облик

наставног рада представља непресушни извор позитивних мотива за рад и стваралаштво, самоконтролу и упоређивање са постигнућима осталих ученика у раду“ (Т. Продановић, Р. Ничковић, 1974).

Различити аутори наводе потпуно исте облике остваривања индивидуалног рада у настави српског језика и књижевности и то: самосталан рад ученика на истим задацима, самосталан рад ученика на различитим задацима и наставников рад са једним учеником. Приликом оваквог облика учења остварује се најчешће коакција или аутокомуникација где појединац комуницира сам са собом, присећајући се савладаног градива. Такође, комуникација је интраперсонална, једносмерна, започиње и завршава се у појединцу. Ученик у току самосталног учења, баш због отуђености у раду и због недостатка комуникације са другим ученицима, затвара у себе када наиђе на потешкоће и постиже слабије резултате приликом обраде нових садржаја. Зато овај облик рада у настави захтева од ученика већ изграђене навике учења и одговарајућу мотивацију (С. Шеховић, 2006: 247).

Педагог Марко Стевановић (1982: 270) наглашава да је проблемски задатак исти за све појединце иако се разликују по својим интелектуалним способностима, интересовањима и ставовима.

Предност овог облика је што на најбољи начин отклања ученичку пасивност и мисаону инертност. Он помаже да ученици развијају своје истраживачке и стваралачке потенцијале, јер су појединачно стављени у директан однос према одређеним проблемима које морају индивидуално решавати, па крајњи успех зависи од ангажовања сваког појединца. Осим тога, радећи индивидуално ученици видније доприносе продуктивности наставе, савлађују празнине у својим знањима и способностима, премошћавају јаз између знања и незнања, рутине и стваралаштва.

Најчешће помињан недостатак и слабост индивидуалног рада је што су ученици препуштени свом властитом знању и својој сопственој способности, јер имају могућност да са вршњацима заједнички учествују у решавању задатака.

Лингвиста Јован Ђорђевић (1981: 34), подржавајући индивидуални облик рада у решавању језичких проблема, истиче: „Ученик мора и сам да учи да би

настава била успешна, а то не може заменити никакав заједнички рад ма како он био успешан“. Индивидуални рад не би требало да се јавља изоловано од других наставних облика рада, већ треба да буде са њима органски повезан.

Дидактичари Ладислав Богнар и Милан Матијевић (2002) истичу вредност егзампларне и проблемске наставе приликом индивидуалног облика рада и описују наставне листиће за индивидуализацију рада на следећи начин: „Дидактички су вредни наставни листићи на којима је нека информација у вези са којом ученик треба нешто да уради. Такође су вредни листићи на којима су израђени примери, те задаци које ученик може решити по аналогiji. Вредни су и наставни листићи на којима су једноставнији проблеми које ученици могу решавати самостално, или задаци уз чије решавање може доћи до изражаја ученикова креативност“. Да би се креативност ученика пробудила мора јој предходити јака мотивација.

1.5.4. Рад на развијању креативности

Постоји одређени антагонизам између школовања и креативности ученика, као што постоји антагонизам између рада и игре. Он се не може избећи јер те делатности већ дуже почивају на противуречним функцијама које служе у различите сврхе. Највећи недостатак традиционалног школовања је потпуно занемаривање унутрашњих механизма ученичког изражавања који су услов креативном понашању, сматра социолог Руди Супек (1987: 63).

За наставника је право задовољство када су сви ученици активни учесници наставног процеса, када износе своје и уважавају туђе мишљење. Значајну улогу у томе представља мотив као подстрек, покретач и побуда. У настави граматике тачно репродукован одговор се често више цени од размишљања и идеје која води до решења проблема и закључка. Отуда је потребно да наставник чешће тражи одговор на питање: како код ученика унапредити процес мишљења и развити њихову креативност, то јест, како да се ученици више усмере на размишљање и креативно стваралаштво при достизању одговора на задати граматички проблем. Књижевник и методичар Вук Милатовић је мишљења да ученик који поседује унутрашњу тежњу ка јасном и продуктивном резонувању и самосталним тражењу путева неће подлећи механичком примењивању граматичких правила (2009: 373).

Да би осетили успех у раду ученици морају да уложе известан напор у раду и да доживе неизвесност тражећи решење постављеног проблема. Ако чешће доживе успех у раду, биће већи оптимисти и чешће ће покушавати да решавају нове проблеме. И супротно, ако доживе више неуспеха неће желети да поново покушају, јер предвиђају да неће успети, нису мотивисани, сматра педагог Анте Вукасовић (1974). Уношење малих новина у задатак обично побуђује више пажње код ученика, што представља јачи фактор за постизање успеха.

Ученици ће имати највише воље за учење, а самим тим и највише постићи, ако је атмосфера на часу пријатна и ако очекују успешност у раду. Наставник је ту да прати расположење и степен заинтересованости сваког ученика понаособ и да својим примедбама усмерава, поткрепљује и охрабрује. У проблемској настави граматике те примедбе ми могле бити следеће:

„Ово је наизглед замршено и тешко, али немојте се забринути и обесхрабрити на првом кораку.“

„Сасвим је природно да у почетку „залутате“ док не дођете до решења проблема.“

„Правило до којег ћете сами доћи има велику примену у настави граматике српског језика.“

„Из искуства знам да су и други наилазили на исте препреке и тешкоће, али су их успешно савладали као што ћете и ви.“

Мотивација повећава заинтересованост ученика за садржаје које уче. „Мотив није потреба већ енергија која произилази из воље да се изражена потреба задовољи“ (С. Шеховић, 2006: 115). Занимљиво је колико су ученици активнији у проблемској настави граматике ако очекују примену правила, законитости и образаца на примерима блиским њиховој свакодневници, искуствима и интересовањима. Зато наставник указује на садржај интересантним истицањем циља часа, наглашава у чему је данашње градиво слично и различито од познатих садржаја и чему ће користити ученицима. Важно је задржати пажњу ученика одабиром одговарајућих метода, облика рада, наставних средстава, држањем наставника, интонацијом и бојом гласа, темпом излагања смислом за хумор. „Поштујући психолошке основе мишљења и учења наставник усклађује

методе рада према узрасту ученика и градиву језика и књижевности и тако мотивише ученике на размишљање и постиже буђење радозналости и стваралаштва,, (С. Смиљковић, Б. Стојановић, 2011:131).

Један од основних покретача самосталне активности и побуђивања креативности код ученика представљају задаци проблемске наставе граматике. Дечји књижевник и лингвиста Кена Бурк (2008: 71) каже да задаци треба да буду такви да ученици могу доћи до резултата са повећаним напором како би осетили успех и пријатна осећања. То значи да сваки следећи задатак мора имати нови захтев који ће провоцирати код ученика улагање већег интелектуалног напора. „У току решавања граматичког проблема ученик не сме шаблонски понављати поступке, већ ситуацију треба да посматра отворено и слободно како би самостално открио суштину структуре проблема“ (Исто, 73).

Мотивисањем у процесу рада код ученика се стимулише не само развој интелектуалних способности, већ и одређене особине личности, као што су: независност, самоиницијативност, радозналост, радна издржљивост, нагон за постигнућем, знатижеља, елан, осећање властите вредности, самопоуздање и храброст пред проблемима. Проф. др Сефедин Шеховић сматра да ће креативност, интересовање и напредовање у раду ученика увек бити испод њихових могућности уколико недостаје одговарајући подстицај, интересовање и мотивација за рад (2006: 114).

1.6. МЕТОДЕ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ ГРАМАТИКЕ

Наставне методе су поступци које наставник користи у процесу наставе да би саопштио ученицима знања, проверио их и утврдио и формирао код њих умешност за самосталан рад. Оне представљају начине којима ученици, под руководством наставника, усвајају знања, умења и навике. Помоћу њих се тежи да се приступачним средствима учине дечјом својином научно веродостојна знања која се налазе у систему наставног предмета и да се развијају умне снаге ученика.

Пасивност и механичко учење граматике су путеви које савремена настава граматике одбацује, док се залаже за методе којима сами ученици, под руководством наставника, долазе до знања сопственим расуђивањем.

„Проблемска настава, у складу са својом усмјереношћу на самосталан рад ученика, уводи такве наставне методе које ће афирмирати самосталан, истраживачки и стваралачки рад ученика“ (Д. Росандић, 1980: 167). Показало се да настава може бити ефикасна и успешна само ако се користи комбиновањем разноврсних метода. Синхронизована примена наставних метода подразумева истовремено коришћење више наставних метода, а сукцесивна када након једног начина рада следи други. Њихова употреба не треба да буде формална и случајна, већ смишљена, планска и сврсисходна. Не сме се заборавити да импровизација и неприпремљеност чине најједноставније методе неефикасним и смањује ефекте учења и наставе. Осим тога, „питање избора и примене наставних метода је питање критеријума целисходности и ваљаности, конзервативности или модерности укупног образовања“ (С. Шеховић, 2006: 290). На наставнику је да зналачки користи све наставне методе, у смислу њиховог узајамног прожимања, корелације и комбиновања.

Методе које се користе у настави језика и књижевности су различитих класификацијских полазишта. Тако методичар Симеон Маринковић (1995: 55), као критеријум за утврђивање наставних метода узима природу сазнајног процеса, а филолог Стјепко Тежак (1980: 87) узима темељне ученичко-наставничке активности. Научник Милија Николић (1992: 26-8) разликује три методе из којих се гранају многе врсте и подврсте за различите приступе и различите облике рада: обавештајне (комуникационе), опште (логичке) и стручне или специјалне методе. Он ове групе даље разлаже на монолошку, дијалогску, текст методу, методу демонстрације, методу екскурзија, индуктивну и дедуктивну, аналитичко синтетичку и сл.

Учење путем решавања проблема у настави граматике има своје посебности и методе које отварају и активирају сазнајне потенцијале и изворе радозналости код самог ученика. У складу са одликама проблемске наставе граматике, специфичностима језичких садржаја, као и местом, улогом и активностима наставника и ученика, сматрамо да њеној афирмацији значајно доприносе следеће методе:

- метода проблемског излагања или монолошка метода
- метода хеуристичког разговора

- метода рада на лингвометодичком тексту
- илустративна метода
- истраживачко-стваралачка метода

Неоправдани су покушаји да се једна метода прогласи универзалном и једино прихватљивом. „До извесних граница се мора толерисати да наставник даје предност методама које му лично највише одговарају, али се треба супротстављати сваком претеривању у том правцу“ (М. Баковљев, 1984: 95). Проблемска настава може бити успешна ако се остварује комбиновањем наведених метода о којима ће бити речи у даљем тексту.

1.6.1. Метода проблемског излагања

Метода усменог излагања или монолошка метода је потребна, пре свега, у оним случајевима када се излаже језичко градиво о коме ученици немају у свом личном искуству довољно представа. Облици усменог излагања могу бити попут предавања, приповедања, причања описивања, објашњавања, образлагања, тумачења итд. Да би усмено излагање наставника било разумљиво мора бити јасно, конкретно, природно, сликовито, убедљиво, садржајно и језички правилно. Нове или непознате речи је боље објаснити раније, да се за време усменог излагања не би нарушила целина текста. У ситуацији да усмено излаже осим наставника може се наћи и ученик. Док наставник говори усмено да би био схваћен, ученик говори како би доказао да је схватио. Овом се методом код ученика развија склоност да дословно понављају и памте то што је било предмет усменог излагања наставника и то представља највеће тешкоће када је у питању самосталан рад ученика. Методичар Милија Николић (1992: 41-3) разликује предавачки (репродуктивни) и стваралачки (продуктивни) облик монолошке методе. Ако се целокупна обрада наставне јединице сведе искључиво на излагање једне особе, обично наставника, реч је о предавачком типу монолошке методе. У том случају ученик је у улози слушаоца и примаоца готових знања, без личне активности и испољавања индивидуалних способности. Стваралачки вид монолошке методе подразумева да наставник не репродукује по читав час знања о појединим наставним садржајима, већ да своја казивања преобраћа у инструктивну делатност која омогућава ученицима да мање времена проводе у

слушању наставникових речи, а више у истраживачком раду и припремању својих излагања.

Запажајући да у настави граматике још увек доминирају класична излагања или предавања која имају слабе ефекте, проф. др Симеон Маринковић (2000: 63) се залаже за проблемско излагање које има следеће фазе:

1. постављање проблема;
2. ток решавања, потешкоће, логичности;
3. решење и доказ тачности;
4. утврђивање значаја решења.

Овакво излагање подстиче на размишљање, на праћење логике излагања и контролу правилности кретања мисли. У таквом процесу ученик ће развијати способност истраживања и своје мисаоне способности. У свакој наредној оваквој ситуацији активно учешће ученика у проблемском излагању биће веће: све више ће сумњати, питати у себи, критички процењивати, пратити убедљивост доказа, све ће се сигурније кретати путевима решавања и прогноzirати решење (С. Маринковић, 2000: 68).

Лингвиста Стјепко Тежак (1990: 88-89) разликује следеће врсте метода усменог излагања:

1. метода описивања утемељена је на запажању појава и промена у простору;
2. метода приповедања је утемељена на запажању појава и промена у времену;
3. метода аналитичког и синтетичког тумачења је утемељена на разумевању појава с обзиром на њихову сложеност или разложност;
4. метода доказивања је утемељена на просуђивању појава и односа међу појавама;
5. метода упућивања је утемељена на планирању властитог или туђег облика понашања.

У оквиру ових метода постоје и подврсте. У методи описивања Тежак разликује: описивање по посматрању, по сећању и по машти, објективно и субјективно, репродуктивно и продуктивно и др. У методи приповедања разликује: причање, препричавање и извештавање. У методи аналитичког и синтетичког тумачења постоје: објашњење, дефинисање, сажимање, рашчлањивање и др. У методи доказивања наводи дискутовање, полемисање и оцењивање. У методи упућивања разликује упозорење, наређивање, одлучивање, давање стручних упутстава и др.

Несумњиво је да метода излагања има своје место у проблемској настави граматике. Битно је да излагање има проблемски карактер, тј. да доводи ученика у позицију критичког промишљања, да код њега покреће језичку стваралачку имагинацију и интелектуалну делатност.

1.6.2. Метода хеуристичког излагања

Постоје разни облици методе разговора, а у учењу граматике путем решавања проблема веома је погодан хеуристички разговор којим се ученици подстичу да сами траже решења постављеног граматичког проблема, нарочито применом индуктивног поступка (С. Маринковић, 1995: 69). Наставник обично ставља пред ученике проблемски задатак и путем вешто постављених питања подстиче знања која они већ имају и тако их доводи до откривања истине, нових поставки, решења и закључака. „Ако су питања намењена изазивању радозналости, истраживачке пажње, саморадње и спремности за решавање неког проблема, онда су она *продуктивна*. Кад питања упућују на казивање већ познатих, научених и запамћених садржаја, онда су она *репродуктивна*“ (М. Николић, 1992: 33).

Ова метода, метода разговора или дијалогска метода, означава начин рада у виду питања и одговора између наставника и ученика или између ученика. Ако није тако онда добија обележја монолога. Тада наставник треба да се ослања на језичка знања која су ученици стекли раније или на њихово искуство. У противном добија се празна игра питања и одговора. Разговор се састоји од два дела: питања и одговора. Питање је пут до знања и једино има оправдање ако подразумева одговор, јер само заједно питање и одговор представљају смислену целину. Док питање захтева одговор, у одговору се подразумева и припадајуће

питање. Она морају бити постављена прецизно, јасно и упућена су саговорнику. Није у реду да се постави више питања одједном јер то збуњује и деконцентрише ученике и расипа њихову пажњу у много праваца. Зато наставник мора да буде вешт у постављању питања, односно да задаје кратка, јасна, једноставна и разумљива питања (П. Илић, 2006: 67-9).

Поред наставника питања могу постављати и ученици. Наставник може намерно саопштавати чињенице које ће подстаћи ученике да постављају питања. Понекад се при објашњавању праве паузе у циљу да се деца изазову да изнесу своје мишљење.

„У примени дијалогске методе ученици се додатно ангажују ако њихови одговори на постављена питања осветле неку дилему или проблемску ситуацију. Ваљаност њихових одговора зависи од квалитета постављених питања“ (С. Смиљковић, М. Милинковић, 2010: 47). Питања која наставник упућује ученицима могу бити разних типова: питања којима се репродукују чињенице, којима се врши класификација или поређење, питања која објашњавају узрочно-последичне везе, која захтевају дискусију, доказивање и др. *Алтернативна питања* се постављају у таквом облику да се на њих могу дати два одговора од којих је само један тачан. Користе се и *каверзна питања* која су специфична по томе што у њима постоји намерна садржајна погрешка. На пример: Зашто се речца *не* пише заједно са глаголима испред којих стоји? Уколико ученик познаје садржај приметиће грешку и дати тачан одговор. Када је низ питања повезан као карике у ланцу, а свако се односи на утврђивање чињеница, примећених појединости, конкретности на основу којих се изводе генерализације тј. правила и закључци, онда говоримо о *развојним питањима*. Постоје врсте питања које наставник не би требало да користи на часовима граматике, а током ове наставне методе као што су *реторичка питања* која наставник сам поставља и на њих сам одговара, затим *вишезначна питања* која су садржајно непрецизна и зато су нејасна, као и *сугестивна питања* којима се унапред сугерише одговор, тако да ученици не морају да су мисаоно ангажовани. Питања треба постављати тако да се пред ученицима јављају тешкоће, да искрсавају задаци о чијем решењу треба размислити.

Хеуристички разговор се успешно комбинује са другим наставним методама и представља добру припрему за самостални рад ученика на језичком истраживању и стварању тј. за примену истраживачко-стваралачке методе. Може се успешно користити не само у решавању целовитог истраживачког задатка, већ и у вежбању ученика у савладавању појединих етапа истраживања, што значи да ученици некад вежбају само да уочавају проблеме, или само да прикупљају чињенице, да постављају хипотезе, изводе закључке и др. (М. Арсић, 2000: 112).

Када је у питању настава српског језика и књижевности, методе живе речи се најчешће примењују са текстовном методом, а самим тим са методом рада на лингвометодичком тексту.

1.6.3. Метода рада на лингвометодичком тексту

Међу методама које значајно доприносе афирмације проблемске наставе граматике значајно место припада методи рада на лингвометодичком тексту. Проблематика употребе лингвометодичког текста у настави граматике недовољно је истражена у нашој методичкој литератури. Обично се у већини стручних текстова и методика српског језика и књижевности наводи неопходност коришћења лингвометодичког текста, поетског текста, језичког предлошка или методичког полазног текста, али се не упушта у дубље сагледавање начина на који се бира, примењује и који је значај његове употребе у настави граматике.

Текст се, тврди лингвиста Милорад Дешић (1995: 330), може сматрати лингвометодичким ако има два дела: текст у ужем смислу речи, изабран по методичким критеријумима, и методичку апаратуру (питање и други радни задаци). Да би се ученикова самосталност и његови стваралачки потенцијали активирали лингвометодички текст мора бити погодан да би их стимулисао. Али не може сваки текст бити погодан за стицање граматичких знања кроз решавање проблема. Да би одговорио својој намени овакав текст мора испунити бројне захтеве. Неки од њих су: *разноврсност, целовитост, засићеност језичком појавом која се изучава, занимљивост, прилагођеност узрасту и језичком искуству ученика, васпитност, краткоћа, логичност, разумљивост и тематска примереност.*

Разноврсност – За решавање граматичких проблема могу се користити разни текстови: књижевно-уметнички текстови, научнопопуларни текстови, ученички писмени задаци, публицистички текстови, информативно-пословни састави, тонски и видео материјал, загонетке, пословице, анегдоте, бројалице, уметничке слике и илустрације на основу којих се могу састављати потребни текстови. Могу се, поред наведених, користити све језичке творевине које су погодне за уочавање, истраживање и решавање граматичких проблема. Такви текстови треба да буду богати језичком појавом која се изучава, занимљиви, прилагођени узрасту, васпитни, кратки, разумљиви и тематски примерени.

Целовитост – Текст у којем ученици уочавају неки граматички проблем мора да буде у форми садржајно везаних реченица, да представља целину. Садржајна заокруженост текста се наглашава насловом који се обично разликује од наслова дела из кога је одломак узет. Тада је оправдано користити садржајно неvezане реченице које представљају целину само у граматичком смислу. Важно је да неvezани текст буде погодан за сагледавање одређене граматичке појаве и адекватан у смислу могућности формулисања проблемских питања и задатака.

Засићеност језичком појавом која се изучава – Текст који се изучава мора да садржи довољан број језичких облика којима се ученици у том трнутку баве. Уколико је текст презасићен тим облицима, поквариће лепоту стила и језика. Са друге стране не сме бити граматичких облика у недовољном броју. Уколико су ученичко предзнање и припремљеност за усвајање језичке појаве мањи биће потребно да текст обилује траженим примерима.

Занимљивост – Ученицима ће привући пажњу и пробудити интересовање ведар, шалвив и духовит лингвометодички текст. Интересовање подстиче ученика да савлада одређени језички проблем, а постигнут успех повећава његово самопоуздање и учвршћује му мотиве за даљи рад на пољу језика.

Прилагођеност узрасту и језичком искуству ученика – Сваки лингвометодички текст мора бити процењен са становишта прилагођености узрасту и језичком искуству ученика. Важно је да је текст одмерен према психофизичким способностима ученика тако да напор који ученик улаже да би схватио неку језичку категорију не прелази реалне снаге и могућности тог узраста. У првом разреду, на пример, ученик треба да усвоји основна знања о

реченици, па би било непримерено да лингвометодички текст чине сложене реченице, чију улогу и значење ученик тог узраста не би могао разумети. Ако текст није прилагођен језичком искуству ученика он ће бесмислено варирати дате речи, јер неће имати одговарајуће асоцијације и неће моћи да изводи сопствене закључке.

Васпитност – Изазивање јаким емоција код ученика је знак да лингвометодички текст поседује високу васпитну вредност. То значи да ученик треба да осети љубав према језику, потребу неговања узорног језичког израза и неопходност култивисања језичког укуса.

Краткоћа – Дужина текста битно утиче на квалитет и економичност проблемске наставе граматике. Најбоље је да текст буде кратак јер неће одузети много времена, па ће час граматике учинити рационалнијим. Осим тога, дуги текстови скрећу пажњу са основне намене и тиме смањују интензитет активности ученика.

Логичност – Текст који нудимо ученицима у решавању одређеног граматичког проблема мора да одише логиком и разложношћу. „Дешава се и то, да се идући за граматиком заборави логика. У студентској припреми за час у основној школи читамо и овакав пример за локатив: *Домаће животиње живе у кући, а дивље у шуми*. Овде је појам домаћих и дивљих животиња веома сужен“ (М. Дешић, 1995: 331). На такав начин се доводи у питање и логика.

Разумљивост – Основно је да текст буде јасан и разумљив на први поглед. Ако садржи превише непознатих речи или мало познатих речи задржаће пажњу ученика око објашњавања њиховог значења, а тиме ће бити спречена стилска и језичка анализа текста.

Тематска примереност – Текст мора бити примерен реалним временским околностима. Ако се, на пример, у априлу обрађују описни придеви, треба бирати текст са описима пролећа, јер би текст са описима зиме, снега, леда или магле деловао демотивишуће ако је дан сунчан и топао.

Поставља се питање: Какав је то добро и правилно изабран лингвометодички текст? При одабиру треба знати да овакав текст мора садржајем и обликом бити подстицајан у провоцирању ученичког интересовања за решавање језичких

проблема. Посебно су значајна проблемска питања и задаци у методичкој апаратури јер омогућују ученику истраживачки и стваралачки приступ језичкој материји. Захтеви и задаци из методичке апаратуре морају ученику бити јасни и подстицајни чиме се активирају његови капацитети за истраживање и стварање у језику. Ако се деси да ученици немају довољно претходних граматичких знања и искустава да би могли да разумеју и на основу самосталне процене дају решење проблемског задатка, неопходно је такав задатак допунити додатним релевантним информацијама.

Значај лингвометодичког текста за проблемско учење граматике најбоље се може сагледати преко његових бројних функција међу којима се издвајају следеће: *стилска функција, експресивна функција, методичка функција, информативна функција, комуникативна функција и истраживачка функција.*

Стилска функција – Сваки лингвометодички текст је јединствена језичка творевина коју карактерише посебан избор речи и особен начин на који су оне сложене у целини. Ученике треба научити да уочавају речи, изразе, реченице и однос међу њима, средства и поступке којима је мисао саопштена и складност језичког израза са мишљу и осећањима.

Експресивна функција – Све језичке јединице и појаве добијају у тексту посебну изражајност. Битно је да ученик схвати како је нешто речано да би доживео лепоту и непоновљивост начина на који је текст изграђен. Ако је текст мисаоно богат, ако обилује снажним, упечатљивим, јасним и сликовитим језичким изразом, оставиће утисак на ученике и покренуће их на решавање граматичких проблема.

Методичка функција – Методички императив наставе граматике је да граматичка сазнања треба да извиру из текста и да увиру у њега. Текст служи за откривање и препознавање језичке појаве, али и за увежбавање и стваралачку примену стеченог језичког знања. Све методичке активности спроводе се у тексту и од њега се полази у решавању језичких проблема.

Информативна функција – Лингвометодички текст је информативан ако саопштава нешто ново, нешто чега нема у дотадашњем искуству, нешто што смањује неизвесност и неодређеност и унапређује учениково знање. Да би решио

граматички проблем ученик не може примати информације пасивно и површно, него активно, прерађујући их у својој свести и дајући им нови смисао и релације.

Комуникативна функција – Текст треба да буде садржајем и формом у функцији комуникације или преношења мисли и идеја. Да би дошло до лаког и потпуног споразумевања, саставни и пратећи комуникативни сегменти лингвометодичког текста морају имати одређене одлике.

Наслов треба да означава текст, информише о битним компонентама садржаја, даје упутство, буди занимање и изграђује очекивање у односу на текст који следи. Наслови упадљиве величине слова у којима су присутни упитни искази делују провокативно (Шта је тата? Где живи бубамара?), јер изазивају радозналост у великој мери и мисаоно ангажују ученика.

Текст у ужем смислу речи, као носећи део лингвометодичког текста, мора бити садржајно и визуелно изазован да би пробудио интересовање ученика. Садржај текста не сме бити оптерећен сегментима који отежавају препознавање одређене језичке појаве. Да би се одређена језичка појава визуелно лакше уочила, може бити штампана другим, косим, резвученим или тамнијим словима. Ученици анализирају текст ради упознавања садржајних елемената у међусобном односу, издвајају поједине важне делове садржаја, међусобно их упоређују да би констатовали сличности и разлике. Уколико раде у групи ученици међусобно могу разменити оно о чему су размишљали, неке делове текста могу илустровати, а могу користити и невербалне облике комуникације попут покрета, гестова, да би дочарали садржај текста. Ако пажљиво посматрају текст ученици у њему препознају различиту врсту слова што им говори да су неки делови текста наглашени.

Задаци и подстицаји у методичкој апаратури треба да буду тако формулисани да од ученика траже решавање граматичког проблема на основу самосталне процене и да при том укључују његово практично, непосредно искуство. Просторни распоред проблемских питања и задатака може бити разноврстан. Они се дефинишу изнад или испод текста, али веома провокативно делују када су померени улево, удесно или дијагонално у односу на текст. Обично се штампају мањим, али тамнијим словима па се одмах уочавају.

Илустрација учествује у презентовању и организовању, истицању и појашњавању садржаја лингвометодичког текста. Добра илустрација је битан мотивациони фактор привлачности текста јер доприноси да се на веома вешт начин интегрише компонента ликовности са писаним симболима.. Најчешће се користе иконицке илустрације попут фотографија и модерног цртежа који је деци близак јер су на сличан начин илустроване сликовнице. Илустрација не може заменити текст, али може помоћи да апстрактни граматички и правописни садржаји постану уверљиви, очигледни и интересантни.

Истраживачка функција – На часу граматике ученика треба довести у позицију истраживача који открива језичке законитости самосталним ангажовањем. Лингвометодички текст мора садржајем и обликом бити подстицајан у јављању ученичког интересовања у решавању језичке проблематике. Решавање граматичких проблема ће бити успешније ако су ученици добили припремне истраживачке задатке. Ови се задаци најчешће решавају код куће, али се могу дати и на часу, пре обраде текста. Како ће у одговорима ученика бити разних решења за исти проблем, то ће бити погодна прилика да се стварају нове проблемске ситуације и предузимају додатна језичка истраживања. Траба имати у виду да ће задаци бити истраживачки само ако садрже извесну препреку, тешкоћу, ако у давању одговора нема понављања него давања нових знања, нових информација које је ученик открио самостално трагајући.

Из изложеног се види да је врло тешко одабрати и саставити погодне лингвометодичке текстове. Такав посао захтева много знања и стрпљења. У нашим уџбеницима запажа се у том погледу велики напредак, али наставна пракса још увек за њима заостаје (М. Дешић, 2002: 102).

Битан услов успешности лингвометодичког текста је начин његове презентације. Уколико се на часу изврши демонстрација текста, то ће свакако допринети да језички проблеми буду провокативни, динамични и интересантни за ученике. Да би био ефектан текст мора бити написан графички правилним словима, једнаке величине, са потребним размаком између речи у реченици, без прецртаних, брисаних или накнадно дописаних речи, отисака шаке или мрља од писаљке.

Проф. др Стана Смиљковић (2010: 53) је уверења да је за обраду и утврђивање градива из језика и граматике у млађим разредима основне школе, када ученици тешко схватају граматичке појмове, значење, везу и функцију речи у реченици, веома погодно користити и методу илустрација.

1.6.4. Илустративна метода

Илустрације су веома значајне за учење граматике путем решавања проблема јер се њима уноси већи степен очигледности апстрактних језичких категорија. Оне код ученика побуђују интерес за граматичку проблематику, подстичу знатижељу и повећавају њихове стваралачке и истраживачке активности. Једноставније речено, употреба илустрација чини наставу граматике привлачном, занимљивом и оригиналном, а ученику помаже у развијању мисаоне мобилности и језичке креативности.

Да би ученици лакше схватили структуру проблема, наставници припремају разне илустрације: табеле, прегледе, слике, скице, карикатуре, шеме итд. На њима раде и ученици у настојању да што квалитетније, брже и лакше реше постављени проблем. Ради што веће изражајности могу се користити разни папири, оловке, фломастери разних боја, различит фонт и др. Оне представљају неисцрпан извор идеја и начина за презентацију језичког проблема.

Научник Милија Николић (1992: 71) наглашава да се илустрације примењују после показивања језичке појаве у тексту и говорним околностима. Њихову улогу и паралелу са текстом откривају и коментаришу сами ученици, али уз помоћ наставника који их подстиче. У настави граматике илустративни материјали треба да буду богатији и разноврснији што је узраст млађи. Психолог Борислав Стевановић (1997: 268) сматра да илустрације у млађим разредима имају значајну функцију, јер, посебно у првом разреду када ученици још не знају да читају, презентују градиво уместо текста. У старијим разредима илустрације имају помоћну функцију, тј. допуњују постојеће текстове. Тако се један део података налази у основном тексту, а други се презентује путем илустрације: слика, графикона, фотографија, цртежа.

Знање стечено умесном и одмереном применом илустрација потпуније је и трајније. Проф. др М. Николић (1992: 490) каже да цртеж упућује ученике да

сагледају градиво из новог угла, да га запазе у новој пројекцији и да га изразе новим знаковним сиситемом. Слика ствара нов простор за размишљање и представља доживљај побуђен не само визуелним путем, већ и моторичким радњама, јер и сами ученици цртају оно што им се показује. Тиме се посебно стимулише лакше схватање и дуже памћење. Битно је оспособити ученика да самостално употребљава различите форме илустрације. Ученик мора бити свестан да илустровањем ученог и наученог граматичког градива тражи битно и редукује секундарно.

Неговањем илустративног испољавања у настави граматике јачају аналитичко-синтетичке мисаоне способности ученика. Другим речима, илустрације подстичу мишљење тако што се утврђују битне чињенице и везе између узрока и последица. Наставник може цртати илустрације на табли, а ако су сложеније, може их припремити пре часова. „Појам субјекта, предиката, објекта и других реченичних делова, наставник ће им приближити илустрацијама на табли, ако је добар илустратор, или ће илустрације урадити код куће“ (С. Смиљковић, М. Милинковић, 2010: 53). Да би илустровање имало стваралачки карактер, потребно је упућивати ученике да самостално трагају и проналазе адекватно и оригинално илустративно решење којим се исказује одређена језичка појава. Треба имати на уму да је рад на проналажењу одговарајуће илустрације, којом се најпотпуније исказује суштина језичког проблема, појаве и процеса, увек праћен стваралачким узбуђењем и осамостаљивањем у просуђивању. Практично, то значи да трагањем за одговарајућом илустративном формом ученици долазе до нових веза и открића међу граматичким садржајима и при томе усклађују своје мисаоне и исказне могућности.

1.6.5. Истраживачко-стваралачка метода

Ова метода представља одређен степен самосталности ученика – од делимично самосталног до потпуно самосталног рада и њом се обезбеђују истраживачке и стваралачке активности ученика (И. Ивић, А. Пешикан, С. Антић, 2001: 29-31).

Настава заснована на истраживачком приступу води ка разумевању и пружа могућност систематске рефлексije онога што је научено, тако да се нове идеје

развијају из претходно усвојених (В. Харлен, 2010: 9). Истраживањем и решавањем одређених граматичких проблема ученицима се отвара пут за језичко стваралаштво. Ученик истражује и открива граматичке феномене који су за њега нови, али нису новина у науци. Предност оваквог начина учења састоји се у томе што ученици не примају граматичка знања у готовом облику, него долазе до њих решавајући језичке проблеме на основу личних напора и самосталног рада. Истражујући одређене податке ученици практично стварају знање, те се у складу са тим ова метода назива истраживачко-стваралачка (З. Ковачевић, 2007: 443-4).

Неопходно је ученицима пружити одговарајуће подстицаје за истраживачко-стваралачки рад. Упознавши проблем, ученици ће на основу узорака, сами стварати план истраживања, постављати хипотезе, спроводити истраживања служећи се различитим изворима и техникама рада, сређивати добијене резултате, осмишљавати их и интерпретирати. У том процесу активности ученика се крећу од спознаје проблемске ситуације, формулисања проблема и решености да се уложи напор и самостално стичу знања, преко одређивања предмета, дефинисања циља и задатка истраживања, стваралачких хипотеза, одређивања начина – метода и поступака истраживања, до презентовања резултата и извођења закључака и генерализација о новим граматичким спознајама, сматра методичар Зорица Јоцић (2007: 30).

1.7. ДИДАКТИЧКО ПОИМАЊЕ ПРОБЛЕМА

1.7.1. Разграничења односа међу појмовима проблема и задатка

Истакнути педагози, дидактичари и методичари покушавали су да разјасне однос између појмова *питање* и *задатак*, не би ли тако одредили појам *проблем*. За Џона Дјуија (1970: 26), који се може сматрати идејним творцем проблемске наставе, „проблем је свако питање на коме се људско мишљење спотакне“. Говорећи о неоправданости и недопустивости синонимне употребе речи *проблем*, *задатак* и *питање* методичар Радисав Ничковић (1970: 87) наглашава: „Задатак и питање имају шире значење, јер се могу односити и на оне менталне активности које нису везане са одређеном тешкоћом, спорношћу и новином ситуације. Задатак и питање постају проблем тек уколико садрже извесну тешкоћу за чије решење нису довољне само научне реакције или стечено знање,

које опет, никада није потпуно сагласно с новом ситуацијом“. Овај научник добро запажа да проблем у себи садржи питање које се често поставља у упитној форми која није довољна да бисмо га могли сматрати проблемом, и додаје да су питања у настави најчешће непроблемска, јер нема у њима нерешених ситуација и не изискују посебан напор и креативну активност.

Проф. др Јован Ђорђевић (1981: 191) такође уочава разлику између задатка и проблема. Он каже да сваки задатак неће представљати проблем, већ само онај задатак за чије решење је неопходно да ученик пронађе и примени шему решења коју пре тога није имао у свом искуству. „Због тога је потребно водити рачуна о стварању услова и о прилагођавању могућностима ученика“, закључује овај методичар.

О овој проблематици дидактичар Младен Вилотијевић пише да је задатак много шири и обухватнији појам од проблема. О задатку је реч када се од ученика захтева да запамти неке чињенице, да протумачи неки садржај уз све неопходне податке, да извуче закључак на основу неколико очигледних примера, да уради нешто на основу раније више пута примењиваног и познатог обрасца, тј. да рутински примени познате и примењиване операције. У широки распон појма задатак, смешта се и појам проблем који јесте задатак, али са много посебности које треба одредити. Проблем је задатак који има следеће одлике:

- нешто непознато, неку празнину коју треба открити и попунити на основу података и односа који нису изричито дати;
- различит број могућности за решавање (једна или више);
- велику комплексност (за решење је потребан велики број сложених логичких операција);
- могућност за решење не помоћу неког устаљеног обрасца (алгоритма), него је за решење потребан стваралачки приступ и искуство;
- решавањем проблема продубљује се знање, усвајају нове структуре сазнавања и развијају менталне способности (М. Вилотијевић, 1999: 241).

Сваки наставни предмет садржи проблеме, а то значи да се решавање проблема као средство за стицање знања и развој мишљења може применити у

свакој области, па и у настави граматике. То, свакако, намеће потребу да се ученици оспособљавају за решавање проблема. Истакнути педагог Милан Баковљев сматра да проблем настаје када се наиђе на посебну препреку, а циљ се не може остварити само на основу до тада важећих начина и научених реакција. То је сложено нерешено питање које ученик треба да реши примењујући нове шеме и поступке. „Проблем је субјективни доживљај ученика и што је његово решење теже то је и емоционална узбуђеност ученика већа. Он увек садржи одређену сазнајну тешкоћу, суочава ученика са неразјашњеним граматичким појавама, побуђује интерес, отвара могућност за постављање различитих питања и хипотеза“ (1984: 50-52). Сваки се проблем као и ученици који га решавају одликује низом специфичности. Битно је да се проблем прилагоди степену развоја ученика, опсегу граматичких знања и искустава као и количини информација које ученици имају. У оквиру те прилагођености проблем треба да садржи тешкоћу. Под проблемом подразумевамо, пре свега, питања и задатке који могу да покрену мисаону активност ученика. Задатком се може тражити од ученика да запамти чињенице, да тумачи садржај користећи познате податке и слично. Проблем је специфичан задатак јер садржи следеће одлике: непознато, несклад између познатог и непознатог, више могућности за решавање, велику комплексност, стваралачки приступ и искуство, усвајање нових структура сазнавања и развијају менталне способности. Пошто сви проблеми немају исте вредности, потребно је да сваки проблем буде степеник за следећи. Тај корак који отвара пут ка новом проблему биће сигуран знак да су ученици добро вођени кроз наставни процес. Проналазак решења проблема ученику ће представљати велико задовољство за уложен напор у његово решавање (Д. Росандић, 1980: 161-162).

1.7.2. Разноликост приступу класификације проблема

У литератури се могу уочити многе поделе проблема. Тако постоји подела на *проблеме стицања, примене, односно, провере знања*. Постоји и подела на *мисаоне и практичне*, иако је мисаона активност присутна и у једном и у другом типу проблема. У зависности од начина решавања, деле се на: *проблеме који се решавају прикупљањем чињеница, проблеме са присећањем решења и проблем до чијег решења се долази објашњавањем ситуације* (оглед). Помињу се и семантички богати (који располажу са значајним подацима и значењима) и

семантички сиромашни проблеми (са мало података, информација, сазнања). Разлика се прави и између *добро* и *лоше дефинисаних проблема*, као и *добро* и *лоше структурираних проблема*. Може се извршити подела на *детерминишуће проблеме* (који одређују сазнајни ниво проблема) и тзв. *доказне проблеме* (усмерене на доказивање или оповргавање неке тврдње). „Сви покушаји дефинисања проблема заустављају се на појмовима: *тешкоћа*, *нерешено питање*, *препрека задатак*, *тежња да се превлада препрека на путу до циља тј. спознавања проблема*“ (Д. Росандић, 1980: 159).

Појам проблема се и код страних аутора класификује разнолико. Руски педагог Мирза Исмаилович Махмутов (1970: 49-57) проблеме сврстава у три групе: проблеми практичног карактера, интелектуални (теоријски) проблеми и уметнички проблеми. Овакву поделу не треба схватити у буквалном смислу, пошто је за решавање практичних проблема неопходно учешће интелектуалних снага. Проблеми практичног карактера, у складу са својом природом захтевају деловање у практичним правцима. Интелектуални проблеми развијају потребу за разумевањем, тако да појединац настоји да нешто разуме, схвати и сазна. Поред теоријских и практичних проблема М. И. Махмутов помиње и уметничке проблеме који подразумевају уметничко одражавање стварности на основу стваралачке имагинације која је присутна у стварању литерарних дела, ликовних радова, стваралаштва у области музике, игре и сл. Ови проблеми су специфични и не решавају се искључиво рационално, већ и емоционално, доживљајно, целокупном структуром личности. Научник Владимир Пољак (1989: 97) наводи различите категорије проблема. У питању су:

- проблеми који су теоријски и практично решени (ученици поново откривају оно што је већ откривено и решено у науци);
- проблеми који су у довољној мери теоријски расветљени, али се решења не примењују у пракси;
- проблеми који нису теоријски потпуно решени, али су због потребе друштва у неким појединостима решени у пракси;
- проблеми који се наслућују и запажају, али нису решени ни теоријски ни практично.

У проблемској настави решава се прва група проблема које ученици, због непознавања решења, осећају као проблем и које претежно самосталним радом (поново) решавају.

Између проблема који се решавају у науци и проблема који се решавају у настави, педагог Анте Вукасовић (1976: 26) прави значајну разлику.

Не постоји јединствен приступ класификацији проблема. Различита схватања су резултат тога што аутори немају иста полазишта и што при утврђивању типологије проблема не користе исте критеријуме. У сваком случају, било која врста проблема захтева од ученика мисаону активност, самосталан рад, коришћење претходног искуства, истраживање и увиђање веза и односа међу подацима, постављање и доказивање хипотеза.

Сваки задатак или питање којим се од ученика очекује самостално истраживање и решавање, има проблемски карактер у настави граматике. То могу бити задаци продуктивног и репродуктивног карактера. Проблемским задацима продуктивног типа очекује се од ученика да схвата суштину језичке појаве, добро уочава узрочно-последичне односе, има способност организовања, поређења, сређивања и уопштавања података. Репродуктивне проблемске задатке ученик може решити ослањајући се углавном на познавање граматичких чињеница онако како их је првобитно прихватио (З. Јоцић, 2010).

1.7.3. Проблемска ситуација као полазиште у проблемској настави

Од савремених наставника се тражи да у настави стварају проблемске ситуације, да код ученика развију интерес за решавање уочених проблема, да покрећу и усмеравају то решавање трудећи се при том да ученици буду што самосталнији (М. Баковљев, 1984). У настави граматике најпре је потребно стварање проблемске ситуације из које ће искрснути проблем. Њега треба решавати, затим решења проверавати и најзад решења усвојити. Проблемске ситуације у настави књижевности настају из вишезначности етичких и естетичких вредности текста и могућности њиховог различитог интерпретирања. Међутим, у настави језика оне произилазе из недоумица везаних за његову практичну употребу (П. Илић, 1998: 502). Овај методичар још каже да за стварање проблемске ситуације у настави граматике треба користити

свакодневну говорну праксу ученика као и њихово писмено изражавање. Проблемску ситуацију ствара и недоумица око исправности ученичких решења неког језичког проблема, као и решавање задатака којима се од њих тражи да стваралачки примене знања из граматике, правописа и стилистике.

У проблемској настави полази се од почетне тачке проблема, тј. полазишта која дефинишу проблемску ситуацију. Научници који су истраживали проблемску ситуацију, наглашавају њену улогу као средства за мисаоно активирање ученика. Џон Дјуи (1970: 28) каже: „Проблемска ситуација је стање напетости, немира услед уочене потешкоће које субјект настоји да превлада и постигне духовно смирење“. Иако се у неким литературама проблемска ситуација и проблем не разликују, присутније је становиште по коме се ова два појма не поистовећују. педагог Јован Ђорђевић истиче разлику између проблема и проблемске ситуације следећим речима: „Када су у задатку дати одређени подаци, претпоставке и релације и ако је постављен одређен циљ, који на основу њих треба постићи, онда говоримо о проблему, а ако при датим подацима претпоставкама и релацијама није формулисан циљ, онда је реч о проблемској ситуацији“ (1972: 93).

Процес ученикових усвајања нових знања се поклапа са процесом појаве непознатог у проблемској настави. Због тога је управљање знањем управљање процесом открића непознатог у различитим типовима проблемских ситуација.

За проблемску ситуацију у настави је карактеристично:

- познати су неки елементи те ситуације
- неки елементи нису познати
- треба јасно уочити у чему је проблем, тј. шта се конкретно тражи
- ученици сами бирају шта им је још потребно од података за решавање тог проблема, креирају или бирају пут, начин решавања проблема и проверу добијеног решења.

Педагог Горан Никић (1984) истиче значај проблемске ситуације јер омогућује инвентивност ученика, слободно дириговање мисаоним активностима, слободно рађање идеја, слободно бирање, комбиновање,

уочавање и издвајање битних чињеница. Из одговарајућих проблемских ситуација долази се до формулисања проблема. При том се покреће стваралачка имагинација ученика, развија се иницијатива, ствара се емоционална напетост и интелектуални немир, изазивају се дилеме и тражи се опредељење. Дакле, формулисању проблема претходи спознавање да је ситуација заиста проблемска, тј. да проблем постоји. Ситуација проблема се може створити уз помоћ проблемских питања и задатака, изрицањем тврдње и упућивањем ученика да се на њу критички осврну, при чему се ствара сумња у њену истинитост коју треба доказати, потврдити, мењати или потпуно одбацили. Зачињање проблемске ситуације могуће је и навођењем алтернатива за које се треба одредити, погодном причом, интересантним визуелним ефектима, заправо нечим што ће заинтересовати ученике за решавање проблема који из те ситуације настаје.

Кључно за проблемску ситуацију је произвести код ученика чуђење, тј. побудити његову знатижељу толико неопходну за покретање свих мисаоних процеса учења и спознаје. Добро је ако се ученику омогући да увиди одређене релације и да сам одређује проблеме, јер је то у многоме стваралачки рад, каже професор психологије Мајкл Л. Андерсон (2002: 4-6).

1.7.4. Кораци у решавању проблема

У решавању проблема најчешће се у литератури разматрају четири основне фазе. То су фазе из гешталт теорије: фаза припреме, фаза инкубације, фаза илуминације и фаза верификације. Аутори истичу да се учење путем решавања проблема може организовати на основу више различитих наставних ситуација. Тако педагог Магдалена Јовановић-Илић (1977: 46) наводи следеће кораке:

истицање проблема и потреба да се проблем реши;

јасно постављање и одредба проблема;

израда плана за решавање и предвиђање могућих решења (постављање хипотезе);

сакупљање одговарајућих релевантних чињеница, података и материјала;

анализа проблема у светлости датих података;

процењивање вредности решења;

доношење решења и систематизовање прикупљеног материјала.

Методичар Милија Николић (1980: 91), издваја следеће етапе наглашавајући да се избор и комбиновање радњи подешава према врсти проблема:

изазивање проблемске ситуације;

постављање и образлагање проблема;

упућивање у метод рада;

рашчлањавање проблема;

решавање проблема са вођењем, без вођења и комбиновано;

проверавање решења;

функције и примена решења;

прелажење у нову тематику из проблемског контекста.

У решавању проблема постоје два дела: прво, изведени или интуитивни скок од чулних података до хипотезе до које се долази повезивањем спољних информација са унутрашњим мисаоним моделом и друго, провера хипотезе укључивањем нових чулних података који треба да је потврде или оборе (Вилотијевић, 2000: 246).

Да учење путем решавања проблема има своју особену структуру и свој особени процес је врло јасно. У том смислу потребно је да сваки модел буде динамичан, отворен, флексибилан и адаптиван. О томе је потребно посебно водити рачуна у настави граматике јер је ред на језичким садржајима специфична активност ученика и наставника која подразумева не само високо организоване напоре, него и висок ниво креативности и инвентивности. Мислимо да се, у складу са специфичностима наставе граматике, решавање граматичких проблема може успешно остварити кроз четири основне фазе:

- посматрање и уочавање језичког проблема најчешће у погодном лингвистичком тексту;
- конкретизација и рашчлањавање проблема;

- постављање хипотезе;
- верификација хипотезе.

Карактеристично за фазу посматрања и уочавања језичког проблема је то што ученик упознаје елементе проблема настојећи да сагледа међусобне везе и односе. За те активности потребно је користити погодан лингвометодички текст у складу са методичким императивом наставе граматике да сва језичка сазнања треба да извиру из текста. То значи да се у учењу граматике путем решавања проблема полази од погодног текста са пратећом методичком апаратуром која садржи одговарајућа проблемска питања и задатке.

Професор Драгутин Росандић (1980: 161) сматра да се процес решавања проблема одвија кроз четири фазе:

- уочавање проблема и буђење осећаја тешкоће и недоумице;
- тражење решења;
- постављање питања, хипотеза кроз креативно реаговање и
- верификација хипотеза.

Имајући у виду оно што је задато, ученик тражи начин решавања проблема анализирајући дате податке и увиђајући оно што недостаје. Тада се старо искуство примењује у потпуно новој ситуацији, конструише се нови метод решавања проблема и проналазе се нова значења датих података. Да би ученици могли решавати граматичке проблеме, морају овладати читавим системом мисаоних операција: анализом, синтезом, апстракцијом, конкретизацијом, поређењем, увиђањем, допуњавањем, уопштавањем, сређивањем и аналогijом. Важну улогу игра и конструктивна машта, јер ученици снагом своје имагинације настоје да претпоставе решење, изразе нове идеје, антиципирају откриће. Локализовањем и сагледавањем проблема ученик поставља једну или више хипотеза за његово решење. Уз помоћ аргумената следи опредељивање за једну хипотезу која не сме бити наметнута сугестивним питањима, већ треба да буде резултат размишљања појединца. Хипотеза је могуће решење чију исправност треба проверити. Да би проверио, тј. доказао хипотезу, појединац користи мисаоне операције, анализу, упоређивање, закључивање и слично, служи се

аргументима и објашњењима. Врло је битно да се ученик у овом процесу заинтересује за проблем, да планира његово решавање и да зна да му је допуштено да погреша и иде некада и нелогичним путевима у тражењу решења проблема. При томе треба имати у виду да усвајање знања на овакав начин осим образовних, има и васпитне ефекте као што су: формирање свесне, сигурне, самосталне, интелектуално богате и надасве оспособљене личности за самообразовање (М. Баковљев, 1984). Можемо закључити да нема универзалног проблема и да поступак проблематизовања треба да има варијабилну структуру.

1.7.5. Нивои у извођењу проблемске наставе

Најчешће уочљиви нивои проблемске наставе су: *проблемско излагање, проблемски дијалог, самостално решавање проблема и самостално постављање и решавање проблема*. Психолог Љиљана Миочиновић (2002) сматра да је проблемско излагање или проблемски монолог најнижи ниво проблемске наставе. Наставник поставља и решава проблем, а ученици слушају и настоје да схвате и запамте обрађиване садржаје. Наставник ствара проблемску ситуацију у облику у којем се она појавила у науци тако што дати проблем обликује и у решавању настоји да прође кроз исте фазе кроз које је наука пролазила на путу до открића. У том смислу, француски дидактичар и лингвиста Жан-Пјер Кук (2005: 26) наглашава: „Наставник формулише проблем, а затим без захтева да ученици решавају проблем, саопштава ученицима своја размишљања, износи могуће хипотезе, проверава их, одбацуја погрешне, изводи закључке и налази решење које поткрепљује аргументима и провером“.

Следећи ниво проблемске наставе представља проблемски дијалог. Сада ученици нису само пасивни посматрачи, већ активни учесници у решавању проблема. Наставни дијалог никако не сме да се претвори у неку врсту ученичких одговарања на наставникова питања. Он мора прерасти у прави дијалог који ће у себи садржати могућност да наставник одговара на ученикова питања. За проблемску наставу у облику проблемског дијалога битно је да проблемска ситуација заинтересује ученике, да проблем буде прилагођен њиховим могућностима и да се правилно изврши декомпозиција главног проблема на више малих.

Највиши ниво проблемске наставе ја самостално постављање и решавање проблема. За ову наставну ситуацију је карактеристично то што наставник припрема и реализује проблемску ситуацију, а од ученика се тражи да сами формулишу проблем и изврше решавање потпроблема и проблема. Формулисањем проблема наставник добија увид да ли су ученици схватили проблемску ситуацију и противуречности које она садржи. Овај ниво наставе не може да се остварује увек. Примениће се само за оне садржаје у којима ће ученици моћи да формулишу проблем и да га самостално и успешно реше (Исто, 2005). Усмеравајућа помоћ наставника треба да се сведе на најнеопходније интервенције у смислу правилног и дискретног усмеравања. Вишеструко је важно да ученици знају да имају право да погреше, што ће их ослободити треме, осећања несигурности, неодлучности и инертности.

1.8. АКТИВНОСТИ НАСТАВНИКА У ПРОБЛЕМСКОЈ НАСТАВИ

Без обзира на промене до којих долази кроз различите образовне иновације, наставник је неизоставан фактор наставног процеса. У традиционалној настави он је предавач и испоручилац готових знања. Међутим, у савременом наставном процесу наставник постаје руководилац наставе, менаџер, онај ко управља процесима учења и поучавања. Способности и знања наставника која треба да поседује наставник нису иста у традиционалном и у савременом концепту наставе. Од наставника у савременој школи очекује се да води ученика кроз процес учења, да организује интерактиван процес у који ће бити укључени различити извори знања и да код ученика изграђује самокритички однос и одговорност за сопствено постигнуће у процесу стицања знања.

„Компетенције наставника не би требало да представљају само листу знања и способности које треба да поседује, већ захтева оперативно знање наставника из различитих области, неопходно за успешну реализацију наставе“ (С. Смиљковић, Б. Стојановић, 2011: 107).

Настава у којој ученик има централно место даје наставнику улогу водитеља, сарадника, помагача, саветодавца на који начин треба доћи до знања, које стратегије учења користити, на који начин превазићи евентуалне препреке на

том путу, сматра професор Ненад Хавелка (1998: 142-5). На тај начин се временом, тежиште наставног процеса са наставника премешта на ученика који овладавајући овим стратегијама и вештинама долазећи до знања, оспособљавају за самосталан, целоживотни процес учења.

Не може се очекивати од једне особе да поседује неограничен фонд знања. Наставник не може имати одговоре на сва питања нити може знати све. У проблемској настави наставник настоји да сваког ученика доведе у расположење да сам посегне за граматичким знањима.

О важности улоге наставника у процесу стицања знања и на његов утицај на квалитет и квантитет стечених знања ученика, научници Стана Смиљковић и Миомир Милинковић сматрају да наставников профил мора да буде комплексан, свестран и вишеслојан: „Поред неопходних стручних знања, он мора показивати снажну вољу, љубав и хтење, а нарочито креативност духа и методичко умеће да на ученике пренесе расположива знања и мотивише их на максимално ангажовање свести“ (2010: 14).

У фази одабирања и формулисања проблема, активности наставника веома су конкретне. Потребно је пре свега наћи адекватне проблемске задатке који ће бити у складу са могућностима ученика, али имајући у виду и то да су захтеви нешто изнад способности ученика ефикаснији за њихов интелектуални развој. Наставник мора добро одмерити тежину проблема који се решава према интелектуалном, образовном и мотивационом нивоу ученика. Није довољно само одабрати адекватан проблем, него се истовремено морају поштовати и уско стручни, граматички, а такође и дидактичко-методички захтеви. Проблем не сме бити ни сувише лак ни сувише тежак за решавање, мора произилазити из граматичких садржаја и бити повезан са одређеним чињеницама преко којих ће га ученици моћи сагледати и решити. Пожељно је да наставник на часу граматике дискретно руководи из другог плана препуштајући ученицима да буду максимално активни. Проблем мора бити померен у жижу ученичког интересовања и стваралачког мишљења, сматра проф. др Милија Николић, да би створио услове за изазивање и испољавање чак и погрешних мишљења која ће обавити своју *изазовну улогу*. То ће значити да се проблемска ситуација већ зачала и питање је уздигнуто на ниво *проблемског интересовања* (1992: 280).

Наставник ствара такве наставне ситуације у којима ученици самосталним радом решавају граматичке проблеме и тако долазе до нових знања, уместо што мисли уместо ученика и не даје им све у готовом облику. Централни положај ученика у наставним активностима подразумева њихову већу самосталност, истраживачки и креативни приступ сваком граматичком проблему. На тај начин се стварају погодне околности да деца откривају, проналазе, питају, уочавају, процењују, образлажу и закључују. Када је ученицима потребно вођење да би дошли до решења неког граматичког проблема, наставник постаје ненаметљив саговорник. Ученици треба да осете подршку и помоћ наставника али да ипак самостално и слободно решавају проблеме.

Проблемско учење тражи уместо наставника предавача, наставника истраживача, креатора, планера, организатора истраживачке и стваралачке активности ученика. Он мора још бити динамичан, предузимљив, комуникативан и креативан изнад свега, мора имати и висок степен стручности и методичности, мора познавати могућности ученика, њихово знање и интересовање, мора чувати снаге ученика и располагати њима у нормалним границама прихватљивог напрезања, да би правилно организовао час и извршио адекватан избор проблема. Разлике у погледу функција и улога наставника у савременој у односу на традиционалну наставу, према професору Мајклу Л. Андерсону (2002: 5) могу се сагледати у табели 1:

Табела 1: *Преглед улога и функција наставника у традиционалној и савременој настави*

Традиционална оријентација	Савремена оријентација
Наставник поставља питања	Наставник подстиче ученике да постављају питања
Наставник је „преносилац“ знања	Наставник је тренер и фацитатор (особа која омогућава и олакшава)
Наставник користи традиционална наставна средства	Наставник се труди да самостално креира изглед наставне јединице
Наставник не добија благовремену повратну информацију	Наставник добија благовремену повратну информацију
Преовладавају монолошка и дијалошка метода	Преовладава хеуристичка метода и метода стваралачког рада ученика
Мања активности у току израде припреме за час	Знатно већа активност и креативност у припремању за час
Наставник је активан у току часа за разлику од ученика	Наставник је мање активан у односу на самосталну стваралчку активност ученика

Наставници у школама свесни су чињенице да доласком у школу деца доживљавају један другачији језички свет. Суочавају се са нивоима формалног и неформалног говора и наглашавањем стандарда исправности, упознају мноштво језичких стилова везаних за одређене наставне предмете, уче низ нових језичких вештина – читање, писање и правопис. Сви ти сложени језички захтеви који се стављају пред ученика обавезују наставника да повеже различите врсте језичког учења тако што ће писање приближити дететовом читалачком искуству, читање довести у везу са са способношћу употребе говорног језика, оралне вештине допунити вежбањем слушања и разумевања. Осим тога, све више се истиче чињеница да је језички капацитет ученика веома битан фактор који утиче на њихов успех у учењу других предмета.

Да би испунио задатке које подразумева квалитетна и добро организована проблемска настава заснована на самосталном истраживачком раду ученика, наставник би требало да је прилагодљив, флексибилан, вешт у осмишљавању и реализацији задатих проблема, али и добар познавалац своје струке, како би успешно оспособљавао своје ученике за самообразовање.

1.9. АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА У ПРОБЛЕМСКОЈ НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ

Истраживања су показала да самосталан рад ученика на диференцираним задацима, организован у групама хетерогеног састава, при чему групу чини 3 до 5 ученика различитих интелектуалних способности, има низ предности и позитивних ефеката. У оваквом раду, помажући својим друговима, напреднији ученици су често принуђени да своје знање сагледају из других углова, да у њему издвоје упоришне тачке и да га реорганизују, систематизују, реструктуришу (З. Ковачевић, 2007: 444). На тај начин долази до промена у њиховом интелектуалном развоју, они улажу одређен напор, поједностављују своју терминологију, речник, не би ли својим друговима објаснили одређене појмове, везе међу подацима и слично, осећајући при том задовољство, јер су њихова помоћ и знање драгоцени другима. Ученици, који иначе имају мање успеха у учењу, у самосталном групном раду много једноставније и брже усвајају предвиђене садржаје, доживљавају успех који би иначе изостао да су радили индивидуално, а оно што је претходно било њихова зона наредног развоја сада

постаје зона актуелног развоја (према Л. С. Виготском, 1983). За разлику од Пијажеа, Виготски је велики значај придавао управо социјалној интеракцији сматрајући да „развој детета може на прави начин да подстакне само особа која поседује више знања од њега и о томе шта оно може и о реалности која је објекат њихове заједничке акције.“ (Н. Игњатовић-Савић, 1990: 147). Концепција Виготског, насупрот Пијажеовој, темељи се на тези да учење не мора да буде пратиља развоја (биолошке зрелости) нити мора ићи упоредо са њим, већ може да иде испред, односно може га подстицати и убрзавати. Између наставе и мисаоног развоја постоји извесно временско растојање. Те две категорије напредују различитим темпом, сустижу се и удаљавају. Кад сазнања у учениковој глави прерасту у начела и законитости, развој нагло креће напред и ствара ширу подлогу за савладавање сложенијих садржаја. Захваљујући томе настава може да подстиче развој. Суштину његове теорије можемо сагледати на основу следећих ставова:

- социјална интеракција има веома значајну улогу; знање је творевина настала у интеракцији двоје или више људи;
- саморегулација се развија путем интернализације (развијањем унутрашњих представа) акција и менталних операција које се дешавају у оквиру социјалне интеракције;
- људски развој се одвија путем културне трансмисије средстава (језика и симбола);
- језик је најзначајније средство социјалне интеракције. Развија се од друштвеног ка унутрашњем говору;
- зона наредног развоја представља разлику између онога што деца могу самостално да ураде и онога што могу да ураде уз нечију помоћ.

Интеракција са одраслима и вршњацима у оквиру зоне наредног развоја условљава развој мишљења (Д. Х. Шунк, 2004: 677). У основи људског развоја, према његовој теорији, јесте „процес усвајања културе која опет представља екстернализацију развојних постигнућа претходних генерација.“ Начини мишљења, осећања, понашања који представљају резултат историјског развоја људске врсте, постају саставни делови културе коју потом усваја сваки њен

новорођени члан. Виготски је сматрао да се ментални и емоционални развој ученика може остварити само постављањем захтева и задавањем задатака различите тежине, али за чије успешно решавање је неопходно улагање одређеног мисаоног напора од стране ученика. Све док ученик размишља, покушава и мора да затражи помоћ да би успешно решио неки задатак или проблем, настава је адекватна и обрнуто. Уколико ученик одређени задатак решава без проблема, не улажући већи мисаони напор, рутински, не тражећи помоћ одраслих – развоја нема. Реч је само о вежбању функције која је већ развијена. Такво понашање ученика у савременој настави има све мање додирних тачака са активностима традиционалног ученика. Разлике међу њима се, према М. Л. Андерсону (2005: 8), могу сагледати у табели 2:

Табела 2: Улога и активност ученика у традиционалној и савременој настави

Традиционална оријентација	Савремена оријентација
Комуникација на часу која полази само од наставника	Комуникација на часу која полази и од наставника и од ученика
Крута дисциплина са примесамa досаде	Ненаметнута дисциплина настала услед заинтересованости за градиво
Нема ученичких питања	Присутна ученичка питања у свим деловима часа
Нема мотивације за истраживањем	Присутна је мотивација и већа мисаона ангажованост ученика
У раду на часу учествује мали број ученика, обично истих	У раду на часу учествује већи број ученика јер је дозвољено погрешити
Ученички одговори су у складу са очекиваним реакцијама	Ученички одговори и коментари су спонтани, осликавају лични доживљај наставног садржаја

У традиционално организованој настави ученик је у пасивном положају, усваја садржаје уз минималну мотивацију за истраживањем и активност. Изузетно мало се подстиче самосталан стваралачки рад ученика, приликом којег је он активни учесник наставног процеса, а у којем наставне садржаје усваја самосталним откривањем, анализом, закључивањем, разменом искустава са другим ученицима. Сматрамо да оваквом организацијом наставе у школама ученику није омогућен партнерски однос у процесу комуникације и да се његова индивидуалност не развија и не подстиче у довољној мери.

1.10. НАСТАВА ГРАМАТИКЕ И МЕТОДИЧКИ СИСТЕМИ

Кроз наставу граматике ученици усвајају одређене језичке законитости. Учење граматике у школи има велики образовни, васпитни и интелектуални значај. У човековом интелектуалном одрастању има подстицајну улогу и она изолована из од живота нема никаквог смисла. Сва језичка правила се морају схватити у функцији човекових говорних и уопште изражајних вредности, односно морају бити у функцији развоја његовог интелекта.

Однос међу три основна фактора – наставник, ученик и наставни садржај, може у настави бити различит, па отуда и различити методички системи. На обликовање система утичу и поједине теорије учења, а највише природа и специфичност наставног предмета. За дефинисање методичких система важни су и организациони облици наставе, методички поступци који се примењују, образовно-васпитни циљеви које треба постићи, као и задаци преко којих ће се ти циљеви остварити (П. Илић, 2006: 99).

За наставу граматике, како истиче проф. др Стјепко Тежак (1980), најчешће се везују три методичка система: догматско-репродуктивни, аналитичко-експликативни и проблемско-стваралачки. Сваки од њих има своје место и улогу у развоју ове наставе. Примена неких система је ограничена, стерилна и добрим делом превазиђена, док други веома брзо стичу своју афирмацију све широм применом у настави.

1.10.1. Догматско-репродуктивни методички систем

Догматско-репродуктивни методички систем подразумева запамћивање што већег броја граматичких чињеница, правила и парадигми и њихову правилну репродукцију. Знања се стичу на принципу *ex cathedra*. Наставник поставља језичка правила која се морају научити напамет и примењивати у говору и писању. Такво проучавање граматике је догматско и формалистичко, усмерено на развијање памћења код ученика, али не и на њихово самостално, критичко и креативно језичко испољавање. Као императив се поставља количина усвојених граматичких чињеница и то је једино што је битно и што се мери (Росандић, 1980). „ГраMATика се тако учи одвојено од животних ситуација и вредних књижевноуметничких текстова“ (М. Стевановић, 1982: 268).

Овај методички систем је напуштен, али у наставној пракси он још увек има своје корене, а понекад се деси да буде доминантан. Охрабрује чињеница да постоје бројни покушаји да се ученик доведе у наставну ситуацију где неће бити пасиван прималац готових језичких знања, већ истраживач који сопственим напорима решава одређене граматичке проблеме.

1.10.2. Аналитичко-експликативни методички систем

Ученик је у овом систему у нешто повољнијем положају и добија већу самосталност у раду. Проучавајући и анализирајући текст он сагледава одређене граматичке појаве, изводи дефиниције, правила и парадигме. Практично, присутан је индуктивни начин сазнања и то тако што се полази од посматрања текста, затим се уочавају и анализирају језичке појаве, утврђује се њихово значење и изводе се правила и дефиниције. То је пут од конкретних чињеница до уопштених правила. Недостаје дедуктивна провера и примена граматичких феномена, не води се рачуна о методичком поступку синтезе којом се повезују чињенице у једну језичку целину. Лексичко-синтаксичка и значенска целина која је нарушена анализом појединих речи треба поново да се успостави уз помоћ граматичке синтезе (М. Стевановић, 1982: 268).

Аналитичко-експликативни систем дозвољава наставнику доминантну улогу, он је централна личност наставног процеса који се ретко одвија у двосмерној комуникацији. Такво учење граматике обично има формалистички карактер. Методичар Стјепко Тежак (1980: 50) констатује да се у развоју овог система очитују две етапе: *старија* која инсистира на књижевнојезичкој норми и *новија* која укључује целокупну ученикову говорну праксу (дијалекатску, жаргонску и књижевнојезичку).

У овом методичком систему доминирају наставникова предавања и давање готових оцена и судова. То подразумева стереотипну и једноличну организацију часа која не доводи до ослобађања од клишеа и шаблона, Ученици најчешће пасивно слушају и повремено репродукују чињенице, са slabим могућностима за самосталан рад и критичко расуђивање.

1.10.3. Проблемско-стваралачки методички систем

За разлику од претходних методичких система, проблемско-стваралачки систем је „корак даље у ученичком осамостаљивању при тумачењу језичких појава и књижевних дела“ (П. Илић, 2006: 98). Суштину овог система чини учење путем решавања проблема којим се знања, умења и навике богате и умножавају, постају моћнија и трајнија. Ученик се ставља у улогу истраживача који својим сопственим мисаоним напорима треба да реши одређени граматички проблем (Д. Росандић, 1980: 9). Тиме што сам истражује и открива одређене граматичке парадигме ученик их боље памти и ефикасније се њима служи.

Методичар Марко Стевановић (1982: 268) истиче да у свакој наставној ситуацији неће доћи до мисаоних процеса и активности ученика. Они ће бити пасивни ако им се при усвајању апстрактних граматичких чињеница нешто само показује или им се одређена језичка правила преносе у готовом облику. Много ће бити ефикасније ако се ученици доведу у околности у којима решавају граматичке проблеме самостално, слободно, аутентично и оригинално, додајући свему обележје своје властите стваралачке личности. Граматички проблеми стваралачког карактера имају одређене одреднице које ће повући ученика да и даље од обичног, искуственог, свакодневног, да мобилише своју личност у трагању за новим, удаљеним, другачијим (С. Тежак, 1980 : 129).

Час граматике по начелима проблемског учења мора се пажљиво припремити организовати. Проф. др Драгутин Росандић (1980: 162) помиње следеће фазе часа: *стварање проблемске ситуације и дефинисање проблема, утврђивање начина његовог решавања, самосталан рад ученика, анализа и корекција резултата, усвајање прихватљивог решења и задавање нових задатака*. Наравно да није неопходно по сваку цену структурно придржавање такве ситуације, сваке фазе и њиховог редоследа, јер би то водило у шематизам и формализацију. Изложене фазе не треба да се схвате као крута шема од које не треба одступити, уколико то наставне околности захтевају. Методичар Милија Николић (1992: 294) сматра да ће се разложни проблеми у језичко стилским вежбама или током тумачења уметничког текста увек наметати, а да наставник не сме дозволити да га они изненаде. „Ваља их благовремено предвиђати, припремати за њих и себе и ученике и функционално их уклапати у структуре часа“.

Проблемско учење егзистира у разним врстама наставе, облицима учења, техникама и методама наставног рада. Оно је неопходно да се у настави граматике подстакну, развијају и негују виши облици језичких знања: применљивост и стваралаштво. О томе ће бити речи у методолошком приступу.

II МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

2.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Када дете пође у први разред основне школе, оно је спремно да прима нова сазнања. Његова спремност за сазнавање и интересовања не зависе толико од врсте наставног рада, колико од карактера његове сопствене делатности. Дете је активније уколико се настава базира на његовом ангажовању, не његовом интелектуалном напрезању. Постоје подаци да су интересовања код ученика од I до IV разреда повезана са таквом организацијом наставе која изазива код ученика интелектуалну активност. Дете на тај начин усваја извесна знања и умења која стварају потребу за новим достигнућима и изазивају код детета осећање успеха. Ученике I и II разреда највише у учењу привлачи њихова озбиљност и обавезност. Сложенији начин рада их више привлачи, јер он их више ангажује на интелектуалном плану, активира мисаоно, даје нова знања и умења, ангажује личност итд. Исто тако је за овај узраст карактеристично стремљење ка новом. Њихов интерес је усмерен, првенствено на одвојене чињенице и догађаје, да би у III и IV разреду дошло до промене у смислу стварања афинитета више за један предмет, а мање за други.

Овај рад има за предмет истраживања експериментално испитивање и проучавање ефикасности примене учења путем решавања проблема кроз кооперативне облике рада у настави граматике.

Потреба за успостављањем наставе граматике у којој се ученик доводи у позицију да истражује и решава проблеме самосталним радом, размишљањем и властитим напорима довела је до дефинисања проблема истраживања.

Веома је мало радова из ове области и углавном се свде на презентовање личног искуства аутора и декларативно указивање на неопходност промена. С обзиром на стално истицање проблема неактивности ученика и на чињеницу да је ово питање без јасних одговора и решења конструисали смо моделе проблемског учења граматичких садржаја у којима смо ставили акценат самосталне групе и индивидуалне активности ученика при овладавању граматичким знањем путем решавања проблема. Применом ових модела желели

смо да омогућимо ученицима да учествују у процесу стварања граматичких знања, да елиминишемо крутост и шаблонизам традиционалног начина рада на граматичким садржајима, да подстакнемо њихову радозналост и доведемо их у ситуацију да граматичка знања ефектно примењују у новим ситуацијама. Дакле, експериментом смо желели да проверимо оправданост, успешност и ефикасност нашег методичког модела проблемског учења граматике. Основни предмет нашег истраживања усмерен је на испитивање ефеката учења граматичких садржаја српског језика путем решавања проблема у трећем и четвртном разреду основне школе.

Сазнања стечена овим истраживањем треба да буду помоћ наставницима у смислу давања смерница, на основу којих ће изграђивати сопствени стил подстицања и неговања самосталног мисаоног ангажовања ученика кроз проблемску наставу граматике.

2.2. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Језик је одувек привлачио пажњу и то са два становишта: 1. као језик са својом сасвим одређеном структуром коју означавају лингвисти, и 2. као наставни предмет који се налази у сфери интересовања свих оних стручњака који се баве наставом. Да би се могло расправљати о језичким категоријама, односно њиховом усвајању, неопходно је истражити сам процес усвајања знања. Познато је да је процес интериоризације знања веома сложен процес и да постоје расправе о моделу Скинеровог учења, који репрезентује одређени тип учења: улаз – излаз. Све оно што се у међувремену догађа, односно сам процес прерађивања добијене информације није довољно познат. У овом истраживању реч је о активности у настави која има различите облике и чијим извршавањем ученик усваја нова знања. Свака делатност се састоји од низа радњи, чијим извршавањем ученик постиже циљ

Циљ овог рада је да сагледа и испита да ли и у којој мери коришћење учења путем решавања проблема у настави граматике позитивно утиче на успех ученика. Експерименталном провером смо желели да сазнамо да ли примена модела проблемског учења граматичких садржаја утиче на мисаоно активирање и постизање бољих резултата тј. виши ниво постигнућа ученика.

Карактер и смер овако дефинисаног циља је у непосредној функционалној вези са следећим задацима истраживања:

Испитати, да ли постоје статистички значајне разлике у погледу обима и квалитета знања ученика који усвајају граматичка знања путем решавања проблема, у односу на ученике који граматичке садржаје буду усвајали на уобичајен начин;

Утврдити да ли ће ученици са бољим општим успехом и вишим оценама из српског језика постићи боље резултате на финалним тестирањима након примене експерименталног програма;

Анализирати и утврдити, да ли ће ученици који су учили граматику решавањем проблема постићи бољи успех на финалним тестовима репродуктивних и продуктивних граматичких знања, у односу на резултате иницијалног тестирања;

Установити да ли је проблемску наставу граматике могуће успешно изводити и на млађем основношколском узрасту ученика, тј. да су ученици трећег и четвртог основношколског узраста способни за решавање граматичких проблема, у ситуацији када су проблеми прилагођени њиховим узрастним и интелектуалним капацитетима;

Испитати, да ли је наставу граматике могуће учинити интересантном за ученике и за наставнике, те је тако унапредити и осавременити применом експерименталног модела проблемског учења граматичких садржаја.

Да би се реализовали постављени циљеви и задаци, требало је утврдити концепцију експерименталног програма који би, у овом случају, представљао модел ефикасног учења граматичких садржаја путем решавања проблема у млађим разредима.

2.3. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Основна хипотеза гласи:

Претпоставља се, да ће примена проблемске наставе граматике српског језика позитивно утицати на постигнућа ученика у односу на устаљен начин извођења наставе граматике.

Посебне хипотезе гласе:

1. Претпостављамо да ће у раду на граматичким садржајима учење путем решавања проблема повећати обим и квалитет знања ученика из граматике у односу на ученике који граматичке садржаје буду усвајали на уобичајен начин, те да ће постојати статистички значајна разлика међу њима;

2. Очекујемо да ће ученици са бољим оценама из српског језика и вишим општим успехом постићи боље резултате на финалним тестирањима након примене експерименталног програма;

3. Очекујемо да ће ученици који су учили граматику решавањем проблема постићи бољи успех на финалним тестовима репродуктивних и продуктивних граматичких знања, у односу на резултате иницијалног тестирања;

4. Претпостављамо, да је проблемску наставу граматике могуће успешно изводити и на млађем основношколском узрасту ученика, тј. да су ученици трећег и четвртог основношколског узраста способни за решавање граматичких проблема, у ситуацији када су проблеми прилагођени њиховим узрастним и интелектуалним капацитетима;

5. Претпостављамо, да је наставу граматике могуће учинити интересантном за наставнике и за ученике, те је тако унапредити и осавременити применом експерименталног модела проблемског учења граматичких садржаја.

2.4. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

Начином реализације наставе и избором наставних метода условљени су активност ученика и наставника на часовима, а самим тим и квалитет и трајност знања ученика која су том приликом усвојена. У нашем истраживању методичка организација процеса учења применом групног истраживачког рада у

проблемској настави на часовима граматике српског језика у одељењима која су чинила експерименталну групу и уобичајена организација рада на часовима граматике српског језика у контролним одељењима представљали су *независне варијабле*. Обележја испитаника према којима је извршено уједначавање група – *школски успех ученика постигнут на крају трћег и четвртог разреда* и *оцена из предмета Српски језик и књижевност на крају трћег и четвртог разреда* чинили су *контролне варијабле*, а независним се могу сматрати и наставни садржаји, јер су обе групе ученика изучавале потпуно исте садржаје.

Зависне варијабле представљали су ефекти настали под утицајем примене проблемски обликоване наставе граматике српског језика изражени у:

квалитету знања (број освојених поена, ниво репродукције, примена) и

заинтересованости и мотивацији ученика за даљу примену таквог начина рада на часовима граматике српског језика.

2.5. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању смо користили експерименталну методу, методу моделовања и дескриптивну методу. Прихватили смо класификацију метода и техника педагошког истраживања коју предлажу научници Вељко Банђур и Никола Поткоњак (1996: 46), методе теоријске анализе, генетичкоразвојну, системско-структурално-функционалну, методу моделовања, експерименталну и дескриптивну.

Експерименталну методу смо користили у поступку утврђивања ефикасности експерименталног модела наставе граматике.

Методу моделовања смо користили у току истраживања, односно у поступку одређивања за експериментални модел наставе граматике.

Дескриптивну методу смо користили у процесу прикупљања, обраде и интерпретације података, извођењу закључака и предлагању решења за савршавање наставе граматике кроз примену учења кроз решавања проблема.

2.5.1. Технике и инструменти

Приликом прикупљања података користили смо следеће технике истраживања: *посматрање, анкетирање, тестирање и анализу садржаја*.

У току истраживања примењен је већи број тестова и инструмената како би се плански и организовано припремало истраживање и прикупили поуздани подаци о променама које настају под утицајем експерименталног фактора и како би се пратили ефекти проблемске наставе.

Инструменти истраживања који су коришћени су:

1. иницијални тест репродуктивних граматичких знања;
2. иницијални тест продуктивних граматичких знања;
3. финални тест репродуктивних граматичких знања;
4. финални тест продуктивних граматичких знања;
5. анкетни упитник о искуствима наставника у примени експерименталног модела;
6. анкетни упитник за ученике.

Међу професорима разредне наставе који раде у трећем и четвртном разреду основне школе је спроведено индивидуално испитивање да бисмо утврдили како учитељи реализују наставу граматике. Метод испитивања је анкетирање. Од инструмената је примењен упитник отвореног типа. На основу циља испитивања постављени су следећи задаци:

- утврдити шта учитељи више преферирају: књижевност или граматику и који су разлози за такво опредељење;
- утврдити коју врсту наставе, методе, облике и средства примењују приликом рада на граматичким садржајима;
- испитати мишљење учитеља о предностима проблемске наставе граматике.

Иницијални тест репродуктивних граматичких знања је стандардизован тест који је коришћен са циљем да се утврде репродуктивна граматичка предзнања ученика трећег и четвртог разреда.. Тест представља низ задатака објективног типа и садржи граматичке задатке који су тако конципирани да их ученик може решити ослањајући се на већ научене граматичке моделе. Да би решио дате задатке ученик не мора да има употребна граматичка знања применљива у другачијим граматичким ситуацијама.

Такође је коришћен иницијални тест продуктивних граматичких знања са циљем да се утврде продуктивна граматичка знања ученика. Овим тестом ученици се стављају у положај да самостално откривају језичке законитости и примењују их у новим околностима. На основу постојећег ученик ствара ново знање и нове језичке продукте тако што трага за адекватним решењем, долази до логичних конструкција при чему све добијено садржи његов оригинални печат властите стваралачке личности.

Финални тест репродуктивних граматичких знања садржи задатке – проблеме којима се испитује познавање граматичких чињеница и њихово класификовање, тј. обим стечених граматичких знања ученика у трећем и четвртом разреду. Ови задаци често почињу захтевима: допиши, подвуци, заокружи, допуни, одговори...

Финални тест продуктивних граматичких знања је конструисан тако да се проблемским задацима поред испитивања обима стечених граматичких знања испитује и примена тог знања. У питању су задаци отвореног типа карактеристични по одређаном степену слободе коју ученик има у формулисању одговора. Овакви проблемски задаци увек подразумевају више захтева који се стављају пред ученика. Да би их решио ученик мора да схвати суштину језичке појаве, да има способност уопштавања и организовања података, да добро уочава узрочно-последичне везе и сл. Најбитније, овакви задаци дају ученику простор за критичке и креативне приступе.

Иницијални и финални тестови продуктивних и репродуктивних знања граматичких знања су садржали по 10 проблемских задатака. Бодовна скала је била дефинисана тако што је сваки тест имао укупно 30 поена. Оцена два се

кретала у распну од 7 до 12 бодова, оцена три од 13 до 18 бодова, оцена четири од 19 до 24 бодова и оцена пет од 25 до 30 бодова.

Анкетни упитник о искуствима учитеља у примени експерименталног модела се састојао од питања отвореног типа. Попуњавали су га професори разредне наставе који су учествовали у реализацији проблемске наставе граматике трећег и четвртог разреда. Они су требали да одговоре на питања: Да ли је овакав начин рада динамичан и занимљив? Какви су резултати у односу на класичан начин? На који начин се постижу бољи и конкретни ефекти? и Како је примена утицала на ученике?

Међу професорима разредне наставе који раде у трећем и четвртом разреду основне школе је спроведено индивидуално испитивање, да бисмо утврдили како учитељи реализују наставу граматике српског језика. Метод испитивања је анкетирање. Од инструмената је примењен упитник отвореног типа. Број испитаника је 60.

2.5.2. Обрада података

Када је у питању општи успех ученика остварен у претходним разредима, оценама које су ученици целокупног узорка имали из српског језика на крају другог и трећег разреда и резултата иницијалног тестирања, израчунавањем просечних вредности–аритметичке средине (AS), стандардне девијације (SD) и независног t -теста, настојали смо да утврдимо да ли су, према поменутиим параметрима групе међусобно уједначене, односно да ли међу ученицима контролне и експерименталне групе постоје одређене разлике.

За обраду добијених података, као и за опис узорка, коришћена је дескриптивна статистика – проценти и фреквенције, док је за утврђивање разлика између категорија независних варијабли у односу на зависне, коришћена значајност разлика између процената и χ^2 теста. Примењена је логичка валидација теста чија је релијабилност проверена поступком Спирман-Брауновог обрасца. Ефекте примене зависне варијабле – самосталног истраживачког рада применом проблемске методе на квалитет граматичких знања ученика, односно разлике у знањима ученика Е и К групе након експерименталног дела истраживања, утврдили смо израчунавањем и

упоређивањем просечних оцена и броја бодова које су ученици остварили на финалном тестирању. Ради лакшег тумачења и интерпретације добијених резултата, податке смо приказали графички и табеларно.

2.6. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Ово истраживање је организовано у два основна школа у Новом Пазару и то у Основној школи „Јован Јовановић Змај“ и Основној школи „Стефан Немања“. И у једној и у другој школи била су обухваћена сва одељења трећег и четвртог разреда, од којих је формирана контролна и експериментална група ученика. Број ученика обухваћених истраживањем био је 280 (по 140 ученика у групи), док је број анкетираних учитеља био 60. Ученици експерименталне и контролне групе уједначени су према општем успеху, оцени из српског језика у другом и трећем разреду и броју бодова остварених на иницијалном тесту знања. С обзиром да је сваки ученик током истраживања требало да буде три пута присутан – приликом тестирања знања (иницијално тестирање продуктивних и репродуктивних граматичких знања и финално тестирање продуктивних и репродуктивних граматичких знања) и анкетирања, број ученика чије смо податке статистички обрадили након истраживања био је у извесној мери смањен због недостајућих података. Након уједначавања експерименталне и контролне групе величина узорка је укупно 232 ученика, и то 116 ученика у експерименталној групи (60 ученика трећег и 56 ученика четвртог разреда) и 116 ученика у контролној групи (60 ученика трећег и 56 ученика четвртог разреда).

Упитник су учитељи попуњавали анонимно, како би прикупљени подаци били што објективнији, а њихова мишљења анализирали смо са становишта степена стручне спреме и година радног стажа.

Карактеристике изабраног узорка су:

1. Овај узорак спада у групни пригодни узорак који се образује од група сродних јединица и може се користити у педагошком истраживању;
2. У узорак улазе групе јединица окупљене по неком критеријуму (одељење, разред...);

3. Урађено је уједначавање експерименталне и контролне групе, да би се избегла тешкоћа да се установе што сличније групе јединица.

Иницијално тестирање граматичких знања ученика обављено је на крају првог полугодишта, тачније последње недеље децембра, а обрада садржаја по моделима започела је почетком другог полугодишта. Експериментални програм трајао је до краја фебруара, после чега је, прве недеље марта, уследило финално тестирање ученика. Током марта обавили смо и анкетање, најпре ученика експерименталне групе, а затим и учитеља основних школа у којима је спроведено истраживање, без обзира на разред у коме тренутно раде.

Иницијалним тестирањем били су обухваћени сви ученици трећег и четвртог разреда из две основне школе. Методом парова направљене су експериментална и контролна група, тако да сваком испитанику из експерименталне групе одговара испитаник из контролне групе по параметрима школског успеха, оцене из граматике српског језика као и резултата теста репродуктивних и продуктивних граматичких знања. На основу фреквенција утврдили смо однос између података преко χ^2 теста за успех ученика из српског језика. За податке који се односе на варијабле општи успех, иницијални тест репродуктивних граматичких знања, иницијални тест продуктивних граматичких знања користили смо t-тест како би проверили значајност разлика просечних вредности аритметичких средина.

Изабрали смо ученике трећег разреда зато што наш експериментални модел садржи проблемско учење граматике кроз претежно кооперативне форме рада, а истраживања говоре да „деца од девете године живота показују већу тежњу за рад у групама“ (Стевановић, 1982: 24). Овај узраст такође обележавају прави почеци извођења вишеструких операција које су значајне за учење путем решавања проблема. Ученици почињу да увиђају да ниједна појава није апсолутна, већ да зависи од тога са које тачке гледишта се она посматра. „На овом узрасту дете употребљава сада више апстрактних израза, али у конкретно-предметном смислу“ (Ц. Лангер, 1981: 114).

Такође смо изабрали ученике четвртог разреда, ради провере успешности експерименталног модела, јер су већ имали искуства у групном раду. У овом узрасту се са конкретног мишљења прелази на формалне операције. Деца су у

могућности да проникну у нове везе и односе. Развија се критичност, односно успостављање критичког односа према предмету сазнања и социјалним односима (Пијаже, 1977: 159-81). Све ове способности су веома важне за процес решавања граматичких проблема.

Код избора учитеља који су учествовали у истраживању водило се рачуна да сви имају прописану школску спрему за радна места која обављају и приближан број година радног искуства.

Први критеријум по којем смо уједначавали групе је општи успех ученика на крају претходне школске године (табела 3).

Табела 3: Општи успех ученика Е и К групе

Успех ученика на крају претходне школске године			
Група	III разред	IV разред	Општи успех
Експериментална	4,41	4,28	4,34
Контролна	4,40	4,26	4,33
Средња вредност	4,405	4,27	4,335

Табела 3 садржи успех ученика експерименталне и контролне групе посматран на крају претходне школске године. Одступања и код експерименталне и код контролне групе од максималних 5,00 следећа: 0,59 експериментална група и 0,60 контролна група трећег разреда, односно, 0,72 у експерименталној групи, а 0,74 и контролној групи четвртог разреда.

Следећи критеријум по којем смо уједначавали групе је успех ученика из српског језика (табела 4).

Табела 4: Општи успех и успех из српског језика ученика Е и К групе

Успех ученика из српског језика			
Група	III разред	IV разред	Општи успех из српског језика
Експериментална	4,16	3,90	4,03
Контролна	4,15	3,88	4,01
Средња вредност	4,155	3,89	4,02

Када је реч о успеху из српског језика одступања обе групе од максималних 5,00 су следећа: 0,84 и 0,85 у трећем разреду и 1,10 и 1,12 у четвртог разреду

код успеха из српског језика. Експериментална група има нешто бољи успех, али су разлике у односу на контролну групу занемарљиве.

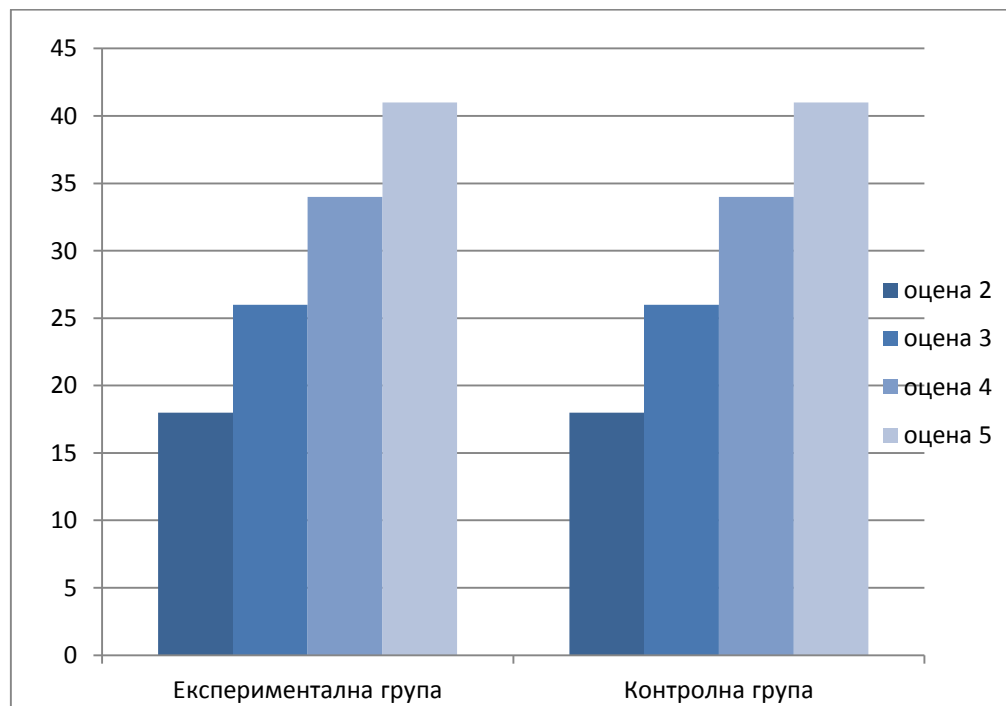
Табела 5: Успех из српског језика нученика Е и К групе

Група		Оцена из српског језика				Укупно
		2	3	4	5	
Екпериментала	f	17	26	32	41	116
	%	15,1	21,8	28,6	34,5	100
Контролна	f	17	26	32	41	116
	%	15,1	21,8	28,6	34,5	100
Укупно	f	34	52	64	82	232
	%	15,1	21,8	28,6	34,5	100

	Вредност	df	p
χ^2	0,000	3	1,000

На основу статистичке анализе преко израчунатог $\chi^2=0,000$, на задатим степенима слободе $df=1,000$ можемо закључити да не постоји статистички значајна разлика између контролне и експерименталне групе у погледу успеха из српског језика и групе су изједначене у том смислу.

Слика 1: Успех ученика из српског језика Е и К групе



Трећи критеријум по којем смо уједначавали групе су резултати постигнућа ученика на иницијалним тестовима продуктивних и репродуктивних граматичких знања (табела 6).

Табела 6: Резултати постигнућа ученика на ИТРГЗ и ИТПГЗ

Варијабле	Групе	N	AS	SD	t	df	p
Иницијални тест репродуктивних граматичких знања	Експериментална	116	22,5574	4,2128	0,415	220	0,935
	Контролна	116	22,1424	4,2283			
Иницијални тест продуктивних граматичких знања	Експериментална	116	17,7816	5,3893	0,846	220	0,425
	Контролна	116	19,4229	5,4966			
Општи успех	Експериментална	116	4,1487	0,6724	0,012	220	0,745
	Контролна	116	4,1472	0,6601			

ИТРГЗ – иницијални тест репродуктивних граматичких знања

ИТПГЗ - иницијални тест продуктивних граматичких знања

Разлика просечних вредности аритметичких средина коју показује израчунати t тест експерименталне и контролне групе није статистички значајна у погледу општег успеха јер је $t=0,012$ при степену слободе 220 и на нивоу значајности 0,745.

Израчунатим тестом од 0,415 за степен слободе 220 и на нивоу значајности 0,935, закључујемо да не постоји статистички значајна разлика у резултатима иницијалног теста репродуктивних граматичких знања између обе групе.

Статистички значајне разлике нема између експерименталне и контролне групе након остварених резултата на иницијалном тести продуктивних граматичких знања, јер је $t=0,846$ за степен слободе 220 и на нивоу значајности 0,425.

Скраћенице за варијабле у овој и осталим табелама се односе на следеће елементе:

N – број ученика,

AS – аритметичка средина,

SD – стандардна девијација,

t – разлике просечних вредности аритметичких средина,

df – степен слободе,

p – поузданост закључивања.

Уочава се да су ученици и експерименталне и контролне групе успешнији у решавању тестова репродуктивних граматичких знања у односу на резултате тестова продуктивних граматичких знања. Такав исход је очекиван јер су проблемски задаци из теста репродуктивних знања једноставнији и лакши за решавање јер углавном захтевају уочавање и препознавање језичких појава, док је потребно имати виши ниво граматичких знања у погледу препознавања и примене у новим околностима приликом решавања проблемских задатака из теста продуктивних знања.

Можемо закључити, да су експериментална и контролна група уједначене по општем успеху, успеху из српског језика, као и према резултатима иницијалног теста продуктивних и репродуктивних знања. Тиме су створени услови за спровођење експерименталног програма и анализу података.

2.7. ИЗВОРИ, ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ЕКСПЕРИМЕНТА

Проблем усвајања граматичких садржаја је веома сложен и захтева интердисциплинарни приступ. Било би веома погрешно само проучавати литературу која се директно односи на неуспех усвајања одређених знања, због тога што би се добила једнострана слика овог проблема. Уколико се на ученике гледа са аспекта могућности развоја, односно формирања способности за учење граматичких садржаја, онда треба користити веома различите теоријске и експерименталне изворе истраживања.

Сматрамо, пре свега, да треба проучити литературу која се односи на опште проблеме учења и развоја, васпитања и образовања.

За ово истраживање коришћени су следећи извори:

1. теоријска литература из области: методике српског језика и књижевности, методике матерњег језика у млађим разредима, дидактике и педагогије;

2. истраживачки радови који се односе на учење, односно успех ученика у школи;
3. наставни планови и програми за III и IV разред основне школе;
4. постојећа школска документација.

Такође је неопходно сагледати наставне ефекте једног од најсавременијих дидактичко-методичких система проблемске наставе граматике српског језика. Експеримент је реализован у току школске 2012/2013. године у редовној настави српског језика на садржајима из граматике у трећем и четвртном разреду основне школе. Експериментална и контролна група су направљене од ученика трећег и четвртог разреда ОШ „Јован Јовановић Змај“ (експериментална група) и ОШ „Стефан Немања“ (контролна група). Обе школе се налазе на градској територији Новог Пазара.

Експериментални програм је конципиран ради успешне реализације учења граматике. Сви учитељи су учествовали у организацији и реализацији наставних часова у експерименталним одељењима, придржавајући се експерименталног програма рада који садржи наставне јединице модификоване према проблемском учењу граматичких садржаја.

Према састављању експерименталног програма пошли смо од званичног Правилника о наставном плану и програму који је за трећи разред објављен у Службеном гласнику РС – Просветном гласнику број 2 из 2006. године и за четврти разред број 6 из 2007. Године у којем стоји да у настави граматике треба примењивати следеће поступке који су се у пракси потврдили својом функционалношћу:

- подстицање свесне активности и мисаоног осамостаљивања ученика;
- сузбијање мисаоне инерције и ученикових имитаторских склоности;
- заснивање тежишта наставе на суштинским вредностима, односно на битним својствима и стилским функцијама језичких појава;
- уважавање ситуационе условљености језичких појава;

- повезивање наставе језика са доживљавањем уметничког текста; - откривање стилске функције, односно изражајности језичких појава;
- коришћење уметничких доживљаја као подстицаја за учење матерњег језика;
- систематска и осмишљена вежбања у говору и писању;
- што ефикасније превазилажење нивоа препознавања језичких појава;
- неговање примењеног знања и умења;
- континуирано повезивање знања о језику са непосредном говорном праксом;
- остваривање континуитета у систему правописних и стилских вежбања;
- побуђивање учениковог језичког израза животним ситуацијама;
- указивање на граматичку сачињеност стилских изражајних средстава;
- коришћење прикладних илустрација одређених језичких појава.

„У настави граматике изразито су функционални они поступци који успешно сузбијају ученикову мисаону инертност, а развијају радозналост и самосталност ученика, што појачава њихов истраживачки и стваралачки однос према језику“ (Службени гласник РС, Просветни гласник, број 2, 2005). Наведена усмерења наставног рада подразумевају његову чврсту везаност за животну, језичку и уметничку праксу, односно за одговарајуће текстове и говорне ситуације. Због тога је указивање на одређену језичку појаву на изолованим реченицама, истргнутим из контекста, означено као изразито непожељан и нефункционалан поступак у настави граматике. Усамљене реченице, лишене контекста, постају мртви модели, подобни да се формално копирају, уче напамет и репродукују, а све то спречава свесну активност ученика и ствара погодну основу за њихову мисаону инертност. Међутим, у упутству како организовати наставне ситуације не постоји ни методичка стратегија подстицања ученика на активност и самостално мисаоно ангажовање. То је препуштено наставнику, његовој

креативности, методичкој способности и вештини осмишљавања најпогоднијег начина за усвајање граматичких феномена.

Обе групе су, најпре, урадиле иницијални тест репродуктивних граматичких знања. Добијени резултати су показали да су разлике између експерименталне и контролне групе занемарујуће јер су у истраживачким елементима испод нивоа релевантних значајности.

У контролној групи настава граматике је реализована на класичан начин, при чему су учитељи припремили и реализовали наставу српског језика по уобичајеним методама рада. Експериментална група је на једном часу припремљена за интерактиван рад, тј. за рад у малим кооперативним групама: у пару, тиму и групама које се укрштају.

И у експерименталној и у контролној групи је по завршетку наставног рада урађен финални тест репродуктивних граматичких знања и тест продуктивних граматичких знања који су имали за циљ да измере образовне ефекте у контролној и експерименталној групи.

Настава је осмишљена кроз интерактивне кооперативне групе које заједнички уче и усвајају наставно граматичко градиво где се остварује сарадња и међузависност група. Водили смо рачуна о избору метода, техника, поступака и облика рада приликом осмишљавања унутрашње структуре часова. Да бисмо избегли сувопарне и апстрактне граматичке садржаје, посебну пажњу смо поклонили лингвометодичким текстовима који ће заинтересовати ученике по својој тематици: љубав, пријатељство, патриотизам или њима блиске актуелне теме из свакодневног живота. Све ово је имало за циљ да унесемо динамику у наставни рад и да мотивишемо ученике на континуирану наставну активност.

Структура часа на коме ће бити примењен проблемски приступ у настави граматике графички би се могла представити на следећи начин:

УВОДНИ ДЕО ЧАСА (5-10 минута)	
1. Мотивација	
интелектуална ←	→ емоционална
2. Формирање група ученика	
3. Дефинисање граматичког проблема	
ГЛАВНИ ДЕО ЧАСА (25-35 минута)	
1. Подела граматичких проблема	
2. Самосталан рад група	
3. Извештавање представника група (усмено и писмено – формирање записа на табли и истицање закључака)	
4. Стваралачка примена и увежбавање наученог	
5. Извештавање ученика	
ЗАВРШНИ ДЕО ЧАСА (10-15 минута)	
1. Понављање кроз краћи проблемски задатак	
2. Проблемски домаћи задатак	

У уводном делу часа ученици се занимљивим активностима уводе у рад и својом знатижељом покрећу мисаоне процесе и процесе учења. Тада долази и до дефинисања конкретног граматичког проблема. Водили смо рачуна да проблемска ситуација и проблем буду примерени узрасту и могућностима ученика и њиховим претходним знањима.

Тежња за дружењем и радом у већим заједницама и мањим колективима је својствена деци од девете године живота. Овакав облик наставног рада је зато веома занимљив. Формирају се групе од три до девет чланова у зависности од проблема који треба да се реши. Узимајући у обзир квалитативни аспект група, ученици су формирали хетерогене групе. У хетерогеним групама ученици су се

разликовали по претходним постигнућима из граматике, али је вођено рачуна да се чланови групе не разликују превише, да не би дошло до смањења успеха целе групе. Приликом решавања дилеме да ли у истраживању треба користити хомогене или хетерогене групе имали смо у виду резултате истраживања (Рудерс, 2003: 82-85) која указују да групе са хомогеним саставом показују слабије резултате у усвајању нових наставних садржаја, а да за групе са хетерогеним саставом важи супротно. Зато смо приликом усвајања то јест обраде новог градива користили хетерогене групе.

У делу часа одвојеном за самосталан рад група ученика на решавању проблема водили смо рачуна да проблемски задаци буду у функцији дефинисаног циља и задатака часа граматике. Циљ је да кроз групно решавање проблемског задатка ученици савладају одређене граматичке чињенице. Проблемски задаци су тако осмишљени да треба да привуку и заинтересују ученика да се упусте у њихово решавање. Битно је рећи да су ученици добијали могућност да слободно одговарају, дискутују, размењују идеје и тако налазе решење. За то време је наставник дискретно управљао групама и процењивао да ли су све групе по динамици у раду подједнаке, да ли некој од њих треба сугестија или помоћ чинећи да на часу влада активан стваралачки рад

У овој фази стваралачке примене и увежбавања наученог ученици су у групама и фронтално увежбавали стечена граматичка знања. Након тога је следило решавање новог проблемског задатка, али овог пута у индивидуалном облику организације наставе. Циљ ове индивидуалне провере стечених граматичких знања био је да сваки ученик буде стављен у позицију да без ичије помоћи, само својим ангажовањем и трудом, реши граматички проблем и тако провери колико је овладао новом материјом. Битно је да је ученику јасно шта је научио, а шта је то што кочи његов даљи напредак. За наставника је битно да од сваког ученика добије повратну информацију о решавању језичког проблема и на тај начин оцени сваки индивидуални задатак. Оваква пракса индивидуалних задатака на часовима је веома позитивна, јер ученици знају да се у једном делу часа морају самостално ангажовати и показати ниво наученог што доводи до тога, да се од самог почетка наставе труде да схвате и реше проблем колико је то у њиховој моћи.

На крају часа наставник задаје домаћи задатак. Проблемски домаћи задатак у себи садржи елементе засноване на претходним подацима, али су по тежини нешто изнад могућности ученика. Уколико проблемски задаци садрже елементе новина, утолико ће бити интересантнији ученицима и мотивисаће их да се стваралачки односе према језику. Домаћи задатак ће наставнику пружити повратну информацију о томе колико су његови напори уродили плодом и били ефикасни и колико су омогућили ученицима да њиховим решавањем стекну граматичка знања. Реч је о продуктивним домаћим задацима који упућују на стваралачки рад, траже већу ангажованост и самосталну активност ученика. Потребно је у решавању тестова уврстити проблемске задатке које су ученици решавали кући, јер ће на тај начин развијати позитиван однос према оваквим активностима, као и свест о важности континуитета у учењу. Дobar наставник ће свако иновативно, оригинално и посебно решење проблемског задатка истаћи и похвалити пред одељењем.

2.8. ПРИМЕРИ МОДЕЛОВАНИХ НАСТАВНИХ ЈЕДИНИЦА

За наш експериментални програм избор наставних јединица из граматике које су проблемски моделоване извршен је из Наставног програма и уз сагласност професора разредне наставе. Он обухвата следеће наставне јединице:

ТРЕЋИ РАЗРЕД:

1. Глаголи: појам и значење;
2. Управни говор;
3. Речи које означавају време, место и начин вршења радње;
4. Умањено и увећано значење речи;
5. Речи истог облика, а различитог значења;
6. Бројеви, основни и редни;

ЧЕТВРТИ РАЗРЕД:

1. Описни придеви;
2. Род и број придева;
3. Самогласници, сугласници и слоготворно р;
4. Писање речце не уз глаголе, придеве и именице;
5. Објекат;
6. Глаголска времена.

Наведене садржаје сматрали смо најадекватнијим за реализацију применом проблемског приступа, јер је реч о садржајима који су погодни за примењивање самосталне мисаоне ангажованости и активности ученика и омогућавају такав вид иновирања и интензивирања наставе. По карактеру одабрани садржаји односе се на елементарна знања из граматике српског језика која би требало конкретизовати и систематизовати како би ученицима било олакшано касније усвајање и разумевање садржаја у старијим разредима. У трећем и четвртом разреду основне школе од оперативних задатака наставе граматике издвајају се: савладавање просте реченице (појам, главни делови), стицање основних појмова о именицама, глаголима и придевима, овладавање усменим и писменим изражавањем према захтевима програма (препричавање у неуправном говору, причање, описивање, извештавање), постепено продубљивање градива о глаголским временима и прилошким одредбама, проширивање знања о простој реченици и њеним деловима и савладавање основних појмова о променљивим и непроменљивим речима (Наставни план и програм основног образовања и васпитања).

- Обрада проблемски моделованих наставних јединица подразумева примену следећих методичких радњи:
 - Коришћење погодног полазног текста на коме се објашњава одговарајућа језичка појава, а која представља проблем наставног часа;
 - Коришћење исказа (примера из погодних говорних ситуација);

- Подстицање ученика да полазни текст схвате и доживе у целини и појединостима;
- Упућивање ученика да у тексту, односно у записаним исказима из говорне праксе, уочавају примере језичке појаве која је предмет сазнавања;
- Најављивање и бележење наставне јединице и подстицање ученика да језички проблем истраживачки сагледају;
- Сазнавање битних својстава језичке појаве (облика, значења и функције);
- Дефинисање проблема наставне јединице као и дефинисање језичког појма и уочених законитости и правилности;
- Примена сазнатог граматичког градива у новим околностима и примерима које наводе сами ученици и
- Утврђивање, обнављање и примена стеченог знања и умења код куће.

Овим моделованим наставним јединицама желимо да пружимо практичну помоћ учитељима да замене предавачку наставу, при обради граматике, за креативну реализацију путем интерактивних метода рада. Такође желимо да постигнемо јачање професионалних компетенција учитеља за креативнију наставу граматике и иновирање приступа обраде граматике у циљу функционалнијег усвајања знања.

2.8.1. Модели наставних јединица у трећем разреду основне школе

- **I Модел: Глаголи: појам и значење**

Ову наставну јединицу смо уврстили у проблемски моделоване наставне часове, јер смо сматрали да су ученици у претходном разреду уочили функцију глагола и њоме у мањој мери овладали у језичкој пракси разликујући глаголе који означавају радњу, глаголе који означавају стање и глаголе који означавају збивање. Проблемским приступом желимо да усвојена знања проширимо кроз ученицима занимљиве активности и на тај начин их учинимо трајнијим.

- Садржај наставне јединице: Глаголи: појам и значење
- Тип наставног часа: Обрада
- Разред: Трећи
- Циљ часа: Усвајање знања о појму и значењу глагола. Развијање способности разликовања значења глагола. Неговање функционалних и стваралачких језичких знања ученика кроз решавање граматичких проблема. Подстицање индивидуалне и групне одговорности као и сарадничких односа у групи.
- Облици наставног рада: Фронтални и индивидуални облик наставног рада; Кооперативно учење у малим групама
- Наставне методе: Монолошка (проблемско излагање), дијалогска (хеуристички разговор), истраживачко-стваралачка
- Наставна средства: Српски језик за трећи разред, стикери, пано, припремљени листићи
- Етапе наставног рада:

Емоционално-интелектуална припрема:

Сваки ученик добија по 3 стикера различите боје на којима ће написати:

- бели – шта све могу да раде људи, а да су при томе у неком покрету,
- жути – шта могу да раде људи, а да не праве неке веће покрете,
- зелени – шта може да се дешава у природи без утицаја човека (појаве)?

Свако дете стикере са одговорима лепи на посебан пано.

Наставник показује на пано са ученичким одговорима, разврстава их по боји у три колоне и пита их како се зову те речи. Ученици ће одговорити да су те речи глаголи. Закључује се да се неке радње изводе тако што:

- померамо тело, користимо снагу, активни смо,
- не померамо се много, мирни смо, пасивни,
- постоје радње које се дешавају у природи око нас и у човеку.

Проблем наставне јединице: Сагледавање појма и значења глагола

Усвајање новог граматичког садржаја:

Формирање 4 групе тако што ученици бирају папире беле, жуте, зелене и плаве боје. Групе извлаче папир са задацима, пажљиво читају и договарају се ко ће саопштавати резултате. Ученике увек треба подсетити на поступке решавања проблема: пажљиво прочитајте проблем, анализирајте постављени проблем, решавајте проблем на основу датих задатака и онога што је задато, постављајте могућа решења, изаберите једно могуће решење и проверите га. Све групе добијају следећи задатак:

У свакој колони је по један глагол на погрешном месту. Пронађите их и распоредите на одговарајуће место.

І група – бели папири

кувати	пиркати	севати
пећи	спавати	фијукати
ћутати	дремати	мислити

ІІ група – жути папири

причати	олистати	грмети
брисати	сијати	дувати
сањати	живети	ћутати

III група – зелени папири

пецати	гледати	вејати
кидати	становати	месити
куњати	ставити	туговати

IV група – плави папири

пожелети	мерити	желети
сећи	кречити	листати
купити	подмладити	завејати

У овом делу часа ученици у групама самостално раде на решавању проблема. Након одређеног времена представници група извештавају о току рада на решавању проблема уз анализу и тако дају коначне одговоре.

На табли се записује закључак да су глаголи речи који означавају радњу коју неко врши, стање у коме се неко налази и збивање које се дешава у природи или у човеку. Ученици га преписују у својим свескама. Следи увежбавање и примена наученог кроз решавање нових проблема

Ученици су још увек подељени у 4 групе према боји папира које су добили током решавања проблема у главном делу часа.

Све групе треба да на цртама допишу шта све може да ради:

- I група: дете: _____, _____, _____, _____, _____
- II група: киша: _____, _____, _____, _____, _____
- III група: ветар: _____, _____, _____, _____, _____
- IV група: облак: _____, _____, _____, _____, _____

Извештавају представници група, а остали ученици прате, исправљају евентуалне грешке и преписују примере у школске свеске.

Сваки ученик треба индивидуално да састави 3 реченице користећи понуђене глаголе: *размишља, свиће, напише*. Уколико неко од ученика успе да сва три глагола смислено уметне у једну реченицу биће стимулисан и награђен на начин

који наставник осмисли. Занимљив би био одговор у додатном и наградном задатку на пример: *Док свиће нови дан, размишљам како да напишем ово писмо.*

Провера тачности урађеног се врши фронтално, а неки примери се записују на таблу.

Ученици се деле у три хетерогене групе подељене према редовима у којима седе. Представници ученика прилазе до наставника који им даје листиће на којима су написана по три глагола који означавају радњу, стање и збивање. Први глагол објашњава представник групе, а затим ученици који први дају тачан одговор. Ученици треба да пантомимом објасне и што боље представе задате глаголе. Успешнија група ученика се награђује додатним поенима или похвалом.

Домаћи задатак:

Ученици добијају листиће са следећим задатком:

Потребно је обојити поља одговарајућом бојом тако да глаголи означавају:

радњу – жутом, стање – плавом и збивање – зеленом

воли	сија	сања	грми
пљушти	мисли	тугује	радује
сади	гради	плива	сева
меси	слика	чита	хода

Изглед табле:

Глаголи појам и значење		
Проблем: Уочавање и разликовање значења глагола		
РАДЊА	СТАЊЕ	ЗБИВАЊЕ
кувати пећи ћутати причати брисати сањати пецати кидати пожелети сећи	пиркати спавати дремати олистати сијати живети гледати становати мерити кречити	севати фијукати мислити грмети дувати ћутати вејати туговати желети листати
Глаголи су речи које означавају радњу коју неко врши, стање у коме се неко налази и збивање које се дешава у природи или у човеку.		

Евалуација наставног часа: Мањи број ученика је на нивоу препознавања главног значења и функције глагола. Проблемски моделованом наставном јединицом: Глаголи-појам и значење, постигли смо одличне резултате у разумевању и самосталном примењивању стечених знања о различитим значењима глагола. Анализом датих глагола у току часа већина ученика је одређивала значења глагола и самостално их примењивала у новим условима. Овом наставном јединицом смо развијали и неговање функционалних и стваралачких језичких знања ученика кроз решавање граматичких проблема и подстакли индивидуалну и групну одговорност као и сарадничке односе у групи.

- **II Модел: Управни говор**

Из области граматике и превописа српског језика издвојили смо ову наставну јединицу на предлог професора разредне наставе трећег разреда у школама у којима је вршено експериментално испитивање. Стекли смо утисак, да ученици нису у довољној мери савладали управни говор у претходном разреду, као ни на иницијалним тестовима и да би овај начин обраде наставне јединице допринео бољем усвајању знања о сва три облика управног говора.

- Наставни предмет: Српски језик
- Наставна јединица: Управни говор
- Тип наставног часа: Обрада новог градива
- Разред: Трећи
- Циљ и задаци наставног часа: Усвајање знања о сва три облика у управном говору. Развој способности потребних за решавање проблема (дефинисање проблема – увиђање проблема, анализа битних елемената, повезивање елемената на нов начин и самостално долажење до очекиваног или потпуно новог решења). Неговање способности и вештина комуникације и дијалога, договарања, сарадње, размене идеја, групног доношења одлука. Примена граматичких знања у новим околностима.
- Облици наставног рада: Фронтални и индивидуални облик наставног рада. Кооперативно учење у малим групама.
- Наставне методе: Монолошка (проблемско излагање), дијалогска (хеуристички разговор), истраживачко-стваралачка
- Наставна средства: Српски језик за трећи разред основне школе, папири на којима се пишу питања и одговори, кутија за папире
- Претходна припрема ученика: За час донети дневне новине или омиљену књигу, стрип, сликовницу и сл.

- Етапе наставног рада:

Емоционално-интелектуална припрема:

Сваки ученик свом пару са којим седи у клупи пише на папир питање које жели да постави. Парови размењују питања и пишу одговоре. Наставник купи папире са одговорима и ставља их у кутију. Након тога, показује постер на коме је написан дијалог између две девојчице од по једне реченице. Наставник истиче да су реченице које су изговориле Маја и Ивана наведене тачно онако како су их изговориле. Навођење туђих речи управо онако како су изречене назива се **управни говор**.

Проблем наставне јединице: Писање управног говора на сва три начина

Усвајање новог граматичког садржаја:

Наставник води са ученицима хеуристички одговор кроз који они стичу знања о управном говору. Одговоре на питања ученици записују у свеске и после проверавају њихову тачност тако што после упоређују своје одговоре са записом на табли.

Маја је рекла: „Ивана, где си пошла?“

Из колико делова се састоји реченица у којој се наводе туђе речи? (Два дела)

Шта објашњава први део? (Ко говори, коме припада управни говор)

Шта представља други део? (Управни говор или наведене речи)

Који знак се ставља иза пишчевих речи? (Две тачке)

Који знаци се стављају испред и иза управног говора? (Наводници „ “)

Управни говор можемо писати на три начина:

ПИШЧЕВЕ РЕЧИ	УПРАВНИ ГОВОР
Маја је рекла:	„Ивана, где си пошла?“
УПРАВНИ ГОВОР	ПИШЧЕВЕ РЕЧИ
„Ивана, где си пошла?“,	рекла је Маја.

УПРАВНИ ГОВОР	ПИШЧЕВЕ РЕЧИ	УПРАВНИ ГОВОР
„Ивана“,	рекла је Маја,	„где си пошла?“

Формирање четири хетерогене групе тако што се ученици разврставају по називима годишњих доба. Ученике треба подсетити на поступке решавања проблема: пажљиво прочитајте проблем, анализирајте постављени проблем, решавајте проблем на основу датих задатака и онога што је задато, постављајте могућа решења, изаберите једно могуће решење и проверите га.

Групе извлаче из кутије папире са одговорима које су дали у претходној активности. Пажљиво читају проблем. Потребно је да реченицу напишу у виду управног говора на три начина.

Самосталан рад група на решавању проблема. Решења могу бити следећа:

Прва група:

Ема каже: „Ја ћу купити чоколаду.“

„Ја ћу купити чоколаду“, каже Ема.

„Ја ћу купити чоколаду“, каже Ема, „а ти купи сладолед.“

Друга група:

Мама рече: „Увече идемо код баке.“

„Увече идемо код баке“, рече мама.

„Увече идемо код баке“, рече мама, „а код тетке сутра.“

Трећа група:

Денис је рекао: „Опрао сам руке.“

„Опрао сам руке“, рекао је Денис.

„Опрао сам руке“, рекао је Денис, „а сада ћу опрати зубе.“

Четврта група:

Мој тата кеже: „Јуче је падала киша.“

„Јуче је падала киша“, мој тата кеже

„Јуче је падала киша“, мој тата кеже, „а и данас ће опет.“

Извештавање представника група уз разговор о току рада на решавању проблема.

Следи увежбавање и стваралачка примена наученог кроз решавање нових проблема. Групе су већ формиране у претходним активностима и има их 4.

Све групе имају задатак да из Читанке изаберу по једну реченицу и да је напишу у виду управног говора на три начина. Представници група ученика извештавају о урађеном уз анализу тока рада на решавању проблема.

Сваки ученик самостално треба да састави реченицу од задатих речи, а затим да је напише у виду управног говора на три начина: *рекла, је, сестра, ми, собу, да, поспремим, своју.*

Наставник обилази ученике и провера тачност урађеног. Након тога се један пример записује на табли, а ученици га преписују у школске свеске.

Домаћи задатак

Потребно је следеће реченице написати у управном говору на један од три начина по избору:

Пожури да не закаснимо рече деда.

Данас ме учитељица похвалила рече Ана

Боље је да сада учим рече Сима него да сутра добијем слабу.

Мама узвикну склони се са кише.

Ако ти нећеш код мене рече Мане онда ћу ја код тебе.

Ако добро урадиш домаћи рече ми тата ићи ћемо у шетњу.

Изглед табле:

Управни говор								
Проблем: Писање управног говора на три начина								
Реченица у којој се наводе туђе речи састоји се из два дела. Први део објашњава ко говори (коме припада управни говор). Други део је управни говор или наведене речи.								
Иза пишчевих речи стављамо две тачке (:). Испред и иза управног говора стављамо наводнике („ “).								
Управни говор можемо писати на три начина:								
<table border="1"> <tr> <td>ПИШЧЕВЕ РЕЧИ</td> </tr> <tr> <td>Маја је рекла:</td> </tr> </table>	ПИШЧЕВЕ РЕЧИ	Маја је рекла:	<table border="1"> <tr> <td>УПРАВНИ ГОВОР</td> </tr> <tr> <td>„Ивана, где си пошла?“</td> </tr> </table>	УПРАВНИ ГОВОР	„Ивана, где си пошла?“			
ПИШЧЕВЕ РЕЧИ								
Маја је рекла:								
УПРАВНИ ГОВОР								
„Ивана, где си пошла?“								
<table border="1"> <tr> <td>УПРАВНИ ГОВОР</td> </tr> <tr> <td>„Ивана, где си пошла?“,</td> </tr> </table>	УПРАВНИ ГОВОР	„Ивана, где си пошла?“,	<table border="1"> <tr> <td>ПИШЧЕВЕ РЕЧИ</td> </tr> <tr> <td>рекла је Маја.</td> </tr> </table>	ПИШЧЕВЕ РЕЧИ	рекла је Маја.			
УПРАВНИ ГОВОР								
„Ивана, где си пошла?“,								
ПИШЧЕВЕ РЕЧИ								
рекла је Маја.								
<table border="1"> <tr> <td>УПРАВНИ ГОВОР</td> </tr> <tr> <td>„Ивана“,</td> </tr> </table>	УПРАВНИ ГОВОР	„Ивана“,	<table border="1"> <tr> <td>ПИШЧЕВЕ РЕЧИ</td> </tr> <tr> <td>рекла је Маја,</td> </tr> </table>	ПИШЧЕВЕ РЕЧИ	рекла је Маја,	<table border="1"> <tr> <td>УПРАВНИ ГОВОР</td> </tr> <tr> <td>„где си пошла?“</td> </tr> </table>	УПРАВНИ ГОВОР	„где си пошла?“
УПРАВНИ ГОВОР								
„Ивана“,								
ПИШЧЕВЕ РЕЧИ								
рекла је Маја,								
УПРАВНИ ГОВОР								
„где си пошла?“								

Евалуација наставног часа: Са сваким следећим задатком активност и интересовање за рад на решавању проблемских задатака су расли. Наставници су мишљења да су ученици у великој мери савладали ову наставну јединицу примењујући сва три облика управног говора: правилно су користили знакове интерпункције у првом и другом облику управног говора и схватили разлику између пишчевих речи и управног говора. Трећи облик управног говора је мањем броју ученика представљао проблем. Важну улогу у процесу стицања знања на овом часу имали су сараднички односи у групама и међу њима па су и слабији ученици својом активношћу и интересовањем узели учешће у решавању овог проблема. На крају часа наставници су осетили самоувереност и елан у плановима израде домаћег задатка.

- **III Модел: Речи које означавају место, време и начин вршења радње**

Из Наставног плана и програма наставници су издвојили наставну јединицу Речи које означавају време, место и начин вршења радње, као примерену за обраду проблемским приступом настави граматике. Приметили су пасивност на часу изазвану незнањем и несигурношћу у самосталном раду и код већине ученика током разликовања и примењивања глаголских додатака. Сматрали смо је погодном за проблемски вид наставе јер су ученици на овај начин обрадили и глаголе.

- Наставни предмет: Српски језик
- Наставна јединица: Речи које означавају време, место и начин вршења радње
- Тип наставног часа: Обрада
- Разред: Трећи
- Циљеви часа: Усвајање основних знања о прилошким одредбама за време, место и начин као глаголским допунама. Поновити претходно стечена знања о главним речима у реченици, тј. о субјекту и предикату. Развијање способности самосталног препознавања и именовања прилошких одредби у реченици. Подстицање логичког и критичког мишљења ученика кроз решавање проблема у вези са прилошким одредбама. Неговање истраживачког и такмичарског духа. Оспособљавање ученика за примену наученог у практичним ситуацијама.
- Облици наставног рада: Фронтални и индивидуални облик наставног рада. Кооперативно учење у малим групама.
- Наставне методе: Проблемско излагање, хеуристички разговор, истраживачко-стваралачка
- Наставна средства: Српски језик за трећи разред основне школе, листићи са унапред припремљеним задацима;
- Етапе наставног рада:

Емоционално-интелектуална припрема:

Наставник на табли пише реченицу: Дека прича.

Од којих се врста речи састоји ова реченица? (Садржи субјекат и предикат)

Дакле, каква је ова реченица по саставу? (проста)

Ко врши радњу? Која реч у реченици је субјекат? (дека)

Која врста речи је дека? (именица)

Која врста речи је прича? (глагол)

Коју радњу врши дека? Која реч у реченици је предикат? (прича)

Наставник се обраћа ученицима: „Сигурно смо сви радознали и желимо да сазнамо нешто више о овој радњи. Зато је потребно проширити реченицу одређеним речима.“

Проблем наставне јединице: Проширивање просте реченице речима које означавају време, место и радњу

Усвајање новог граматичког садржаја:

Формирање шест група тако што се ученици разврставају на месеце од јануара до јуна. Ученике треба подсетити на поступке решавања проблема: пажљиво прочитајте проблем, анализирајте постављени проблем, решавајте проблем на основу датих задатака и онога што је задато, постављајте могућа решења, изаберите једно могуће решење и проверите га.

Приступамо самосталном раду група на решавању задатог проблема. Све групе добијају листић са три просте реченице. Потребно је да одговоре на задата питања:

I група (јануар)

1. Сања чита _____ .(где?)
2. Мама _____ (како?) плете.
3. _____ (када?) ветар фијуче.

II група (февруар)

1. (када?) _____ Сања чита.
2. Мама плете _____ .(где?)
3. Ветар _____ (како?) фијуче.

III група (март)

1. Сања _____ (како?) чита.
2. _____ (када?) мама плете.
3. Ветар фијуче _____. (где?)

IV група (април)

1. Деда шета _____ (где?).
2. Киша _____ (како?) пада.
3. _____ (када?) петао кукуриче

V група (мај)

1. _____ (када?) деда шета.
2. Киша пада _____ (где?).
3. Петао _____ (како?) кукуриче.

VI група (јун)

1. Деда _____ (како?) шета. Вв
2. _____ (када?) киша пада.
3. Петао кукуриче _____ (где?).

Резултати самосталне ученичке активности ће бити усмено образложени, а након тога их треба записати на табли. Извештавање представника група уз разговор о току рада на решавању проблем. Решења могу бити следећа:

I група (јануар)

1. Сања чита **за столом**
2. Мама **вешто** плете.
3. **Свакодневно** ветар фијуче.

II група (февруар)

1. **Увече** Сања чита.
2. Мама плете **у фотељи**.
3. Ветар **снажно** фијуче.

III група (март)

1. Сања **врло лепо** чита.
2. **Увече** мама плете.
3. Ветар фијуче **кроз град**.

IV група (април)

1. Деда шета **парком**.
2. Киша **непрестано** пада.
3. **У зору** петао кукуриче

V група (мај)

1. **Увече** деда шета.
2. Киша пада **на мору**.
3. Петао **гласно** кукуриче.

VI група (јун)

1. Деда **полако** шета.
2. **Цео дан** киша пада.
3. Петао кукуриче **на плоту**.

Следећи корак у решавању проблема се састоји у груписању реченица са све три одредбе на следећи начин:

Сања чита за столом.	Деда шета парком.	У зору петао кукуриче.
Увече Сања чита.	Увече деда шета.	Петао гласно кукуриче.
Сања врло лепо чита.	Деда полако шета.	Петао кукуриче на плоту.

Наставник пита да ли се ове реченице могу написати као једна? Како би она гласила?

Увече Сања врло лепо чита за столом.

Деда полако увече шета парком.

У зору петао гласно кукуриче на плоту.

Киша цео дан непрестано пада на мору.

Увече мама вешто плете у фотељи.

Свакодневно ветар снажно фијуче кроз град.

Наставник води хеуристички разговор са ученицима:

Шта означавају речи: *у фотељи, кроз град, на плоту, парком за столом, на мору*? Казују место где се врши радња, односно место вршења глаголске радње. Добијају се на питање : ГДЕ?, КУДА?

Шта означавају речи: *увече, у зору, свакодневно*? Ове речи казују када се врши радња. Оне означавају време вршења радње. Добијају се на питање: КАДА?

Шта казују речи: *гласно, полако, врло лепо, снажно и вешто*? Ове речи казују начин вршења радње. Добијају се на питање: КАКО?

Заједнички се констатује да реченице које су проширене дају потпуну слику о вршењу радње. Зна се ГДЕ, КАДА и КАКО се врши та радња. Закључује се да су речи које означавају МЕСТО, ВРЕМЕ и НАЧИН вршења радње додаци глаголу, односно предикату и да заједно са њим чине *предикатски скуп*. Када се простој реченици додају речи које означавају место, време и начин вршења радње добија се *простопроширена реченица*.

Следи увежбавање наученог кроз самостални ученички рад. Сви ученици добијају од наставника исте задатке и труде се да их што успешније реше.

У следећим реченицама издвојте речи које означавају место, време и начин вршења радње.

Брат и ја свако јутро шетамо по плажи боси.

Место: _____ Време: _____ Начин: _____

Киша током лета упорно пада на планини.

Место: _____ Време: _____ Начин: _____

Допуните реченицу речима које означавају место, време и начин вршења радње:

Ана пева. _____

Ветар дува. _____

Сунце сија. _____

Беба плаче. _____

Бака меси. _____

Могући су следећи одговори:

Ана сваке суботе у хору дивно пева.

Сваке ноћи са планине ветар снажно дува.

Усред ноћи беба у свом кревету гласно плаче.

Бака недељом у својој кухињи с љубављу меси колаче.

Домаћи задатак

Наставник дели листиће свим ученицима уз објашњење да је потребно је из песама издвојити речи које означавају место, време и начин вршења радње.

Јагње

*У рано пролеће овца у тору,
у слатком болу, срећног лица, -
ојагњила је јагње у зору, -
бело и влажно ко пахуљица.*

Сима Ранковић

Јежева прича

*Поштована публико, почуј
Па шта, па шта?
Пуж Пера пуже!
- Па где, па где?
- По путићу, по прутућу.
- Па како. Па како?
- Пажљиво, полако.
- Па када, па када?
- Пре подне, после подне,
предвече, па и сада.
- Па, побогоу, причајте, пожурите!
- Па поштовани, није пристojно
пожуривати пужа.*

С. М.

Изглед табле

Речи које означавају време, место и начин вршења радње
Проблем: Проширивање просте реченице речима које означавају време, место и начин вршења радње.
<ol style="list-style-type: none">1. Увече Сања врло лепо чита за столом2. Деда полако шета парком увече.3. У зору петао гласно кукуриче на плоту.4. Цео дан киша непрестано пада на мору.5. Увече мама вешто плете у фотељи.6. Свакодневно ветар снажно фијуче кроз град.
Место: Време: Начин:
ГДЕ? КАДА? КАКО?
<i>Речи које означавају место, време и начин вршења радње додаци су глаголу и заједно да њим чине предикатски скуп. Када се простој реченици додају речи које означавају место, време и начин вршења радње, добија се простопроширена реченица.</i>

Евалуација наставног часа: Успешно одређивање главних речи у реченици као и службе коју оне врше, представљао је основ за даљи рад ученика на проширивању глагола одредбама. Ученици су одмах били заинтересовани за даљи ток часа нестрпљиво очекујући формирање група и проблемске задатке. Таква атмосфера је погодовала обради ове наставне јединице. Самосталном

истраживачком активношћу ученици су долазили до решења проблемских задатака што је произvelo развијање такмичарског духа у групама и међу групама. Наставник је заједно са ученицима уобличио појам и значење дате наставне јединице подстичући логичко мишљење. Ученици су показали способност самосталног примењивања стечених знања у новим околностима.

- **IV Модел: Умањено и увећано значење речи**

У претходном разреду ученици су обрађивали Умањено и увећано значење речи, али су се примери углавном сводили на именице. Представити умањенице и увећанице ученицима не само на именицама, већ и на глаголима и придевима разлог је због којег су наставници издвојили и ову наставну јединицу из Оперативног плана рада наставника.

- Наставни предмет: Српски језик
- Наставна јединица: Умањено и увећано значење речи
- Тип наставног часа: Обрада
- Разред: Трећи
- Циљ и задаци наставног часа: Усвајање знања о речима које значе нешто умањено и увећано, тј. усвајање појмова умањенице и увећанице. Стицање нових знања о увећаном и умањеном значењу именица, глагола и придева. Развијање функционалних и стваралачких језичких знања ученика кроз решавање граматичких проблема. Подстицање сарадничких односа, размена идеја и групног доношења одлука. Неговање самосталног рада ученика и примене наученог у новим ситуацијама.
- Облици наставног рада: Фронтални и индивидуални облик наставног рада; кооперативно учење у малим групама.
- Наставне методе: Монолошка (проблемско излагање), дијалогска (хеуристички разговор), истраживачко- стваралачка.
- Наставна средства: Српски језик за трећи разред основне школе, стикери, постер, коверат са апликацијама
- Етапе наставног рада:

Емоционално-интелектуална припрема:

Ученици су подељени у три групе, по редовима у којима се налазе и добијају задатак да по групама мимиком, гестикулацијом и гласовима опишу: прва група дива, друга група клоуна и трећа група ветар.

Након имитирања представници група прилазе наставнику по своје задатке.

Прва група: Нацртајте велики шешир и мали шешир;

Друга група: Нацртај плави цвет и плавкаст цвет

Трећа група: Нацртај неког ко гризе и неког ко грицка храну.

Након обављеног задатка представници група лепе на табли цртеже својих задатака. Заједно са наставником се тако долази до заједничког формулисања проблема.

Проблем наставне јединице: Речи са умањеним и увећаним значењем

Усвајање новог граматичког садржаја:

Ученици су већ подељени у три групе и бирају папире на којима је написано: именице, глаголи и придеви. Ученике треба подсетити на поступке решавања проблема: пажљиво прочитајте проблем, анализирајте постављени проблем, решавајте проблем на основу датих задатака и онога што је задато, постављајте могућа решења, изаберите једно могуће решење и проверите га

Ученици посматрају цртеже које су нацртали, а налазе се на табли. Потребно је да одреде врсте речи које су добили да илуструју. (именица, придев и глагол). Наставник саопштава да ће се у даљем раду групе звати управо тако.

Следи самосталан групни рад ученика у решавању проблема. Групе добијају следеће задатке:

I група (*именице*): У песми Драгана Радуловића: *Слон на сокаку*, подвуците све именице било да су умањеног или увећаног значења. Потребно је наставити песму користећи речи *лав* и *воз*.

Слон на сокаку

Наређује слончић, слон, слончина

Нек дође авиончић, авион, авиончина...

II група (*придеви*): Подвуците придеве у следећем одломку који такође могу имати умањено и увећано значење и наставите песму користећи нове придеве као: *плав* и *умањеницу* и *пун* и *увећаницу*.

*Један је облак сив сивкаст,
прекрио зрак жуто жућкаст,
донео снег бело белцат
и покрио брег цео целцат...*

III група (глаголи): У одломку из песме *Мали живот*, коју је написао Душан Радовић, уочите и подвуците глаголе.

Мали живот

*Док неко пије – ја пијуцам.
Док неко гризе – ја само грицкам.
Док неко глође – ја само глоцкам.
Док неко боде – ја само боцкам...*

Шта значе подвучене речи: пије-пијуцам, гризе-грицкам, глође-глоцкам и боде-боцкам? Покушајте да наставите песму користећи глаголе *шити, гледати, радити и јести*.

Представници група изводе закључак да:

- неке именице у нашем језику означавају умањена и увећана бића, предмете и појаве
- међу придевима постоје они који означавају умањену особину нечега.
- међу глаголима постоје они који означавају умањену радњу

Следи увежбавање и примена наученог кроз самостални стваралачки рад ученика. Ученици се и даље налазе у својим групама. Задаци су следећи:

I група: Треба да напишу умањена и увећана значења следећих речи: риба, лутка, зуб, гума, звоно, жаба, киша, кров, птица и мајмун.

II група: Треба да напишу увећана значења следећих речи: момак, капа, цео, бело, кућа, стена, комад, део, нов, стар, трава и рука.

III група: Треба да следеће речи увећаног значења напишу у облику умањеног значења: торбетина, брадурина, књижурина, ножурда, ципелетина, кућетина, флашетина, кесетина и лончина.

Домаћи задатак

Састави два текста од по три реченице у којима ће главни ликови бити див (користећи речи увећаног значења) и патуљак (користећи речи умањеног значења). Нацртај свог дива и патуљка.

Изглед табле

Умањено и увећано значење речи
Проблем: Речи које имају умањено и увећано значење
<p>1. Неке именице имају умањена и увећања значења бића, предмета и појава (слончић, слончина; ексерчић, ексерчина; кишица, кишетина)</p> <p>2. Неки глаголи такође могу имати умањена значења (пијуцкати, радуцкати, читуцкати...)</p> <p>3. И међу придевима постоје они који имају умањену особину (црнкаст, буцкаст, слаткаст...) или када истичемо неку изразиту особину .</p> <p>Речи са умањеним значењем још зовемо и умањенице, а са увећаним значењем увећанице.</p>

Евалуација наставног часа: Наставници су мишљења да су ученици схватили појмове умањеног и увећаног значења речи и да су им у томе помогле илустрације задатака које су решавали у групама. Радом на текстовима које су већ обрадили ученици су увежбавали научено и самостално закључили да су граматика и правопис у односу нераскидиве повезаности са књижевношћу српског језика чиме је испуњен један од задатака наставне јединице. Усвојили су неопходна знања о умањеницама и увећаницама глагола, именица и придева. У току наставног рада развијала се истраживачка свесна активност, самопоуздање и креативност проткана дискретним хумором што је допринело опуштеној сарадничкој атмосфери у одељењу. Ученици су развили функционална и стваралачка језичка знања која могу самосталном активношћу применити у новонасталим околностима.

- **V Модел: Речи истог облика, а различитог значења**

У настави граматике и правописа српског језика у млађим разредима, изучавају се речи истог облика, а различитог значења и речи различитог облика, а истог значења. Наставници су мишљења да већина ученика не схвата суштину, значење и разлику међу овим лексичким појмовима. Одабрали смо једну од наведених наставних јединица, како би проблемским поступком ученици усвојили знања о њој и тако их суштински раздвојили.

- Наставни предмет: Српски језик
- Наставна јединица: Речи истог облика, а различитог значења
- Тип наставног часа: Обрада
- Разред: Трећи
- Циљ и задаци наставног часа: Усвајање знања о речима које могу имати исти облик, а различит смисао и значење. Стицање нових знања о различитом значењу именица, глагола и придева иако имају исти облик. Развијање функционалних и стваралачких језичких знања ученика кроз решавање граматичких проблема. Подстицање сарадничких односа, размена идеја и групног доношења одлука. Неговање самосталног рада ученика и примене наученог у новим ситуацијама.
- Облици наставног рада: Фронтални и индивидуални облик наставног рада; кооперативно учење у малим групама.
- Наставне методе: Монолошка (проблемско излагање), дијалогска (хеуристички разговор), истраживачко- стваралачка.
- Наставна средства: Српски језик за трећи разред основне школе, стикери, коверат са апликацијама
- Етапе наставног рада:

Емоционално-интелектуална припрема:

Наставник дели ученике на 4 групе тако што се разбрајају на четири годишња доба. Представници група добијају своје задатке.

I група: Нацртај косу падину, косу страну планине или брда.

II група: Нацртај девојку која има дугу косу.

III група: Нацртај девојку која се зове Коса.

IV група: Нацртај алатку косу.

Представници група доносе своје стикере са цртежима и лепе их на таблу. Ученици примећују да је реч *коса* присутна на четири различита значења стикера.

Наставник чита песму *Исто је, и јесте и није* коју је написао Михаило Радовановић да би потврдио различита значења једне речи.

Исто је, и јесте и није

Коса је алатка која коси траву,

а коса на глави украс је за главу.

Брдо има косу коју купа роса,

Имам другарицу име јој је коса.

У планини расте танковрха јела,

девојчица Јела јела разна јела.

Оружје ратника стрела је и лук,

лук дугин на небу и у башти лук.

Тако наставник, заједно са ученицима, формулише проблем наставне јединице.

Проблем наставне јединице: Речи које имају исти облик, а различито значење

Усвајање новог граматичког садржаја:

Ученици су већ подељени на 4 групе током решавања претходног задатка. Треба их подсетити на поступке решавања проблема: пажљиво прочитајте проблем, анализирајте постављени проблем, решавајте проблем на основу датих задатака и онога што је задато, постављајте могућа решења, изаберите једно

могуће решење и проверите га. Приступа се самосталном раду група на решавању граматичких проблема.

Групе ученика добијају следеће задатке:

I група: Напишите реченицу у којој ћеш употребити речи Дуња и дуња.

II група: Напишите реченицу у којој ћеш употребити речи Нада и нада.

III група: Напишите реченицу у којој ћеш употребити речи Јагода и јагода.

IV група: Напишите реченицу у којој ћеш употребити речи Ружа и ружа.

Представници група извештавају изнесећи своја решења:

I група: Бака Дуња има пуну корпу дуња.

II група: Девојка Нада мом се писму нада.

III група: Мама Јагода прави слатко од јагода.

IV група: Комшиница Ружа гаји у врту много ружа.

Подела ученика на три групе и то тако што прву групу чине девојчице, другу дечаци, а трећу и девојчице и дечаци. Све три групе добијају исти задатак: да од датих речи саставе што занимљивији састав. Најуспешнији ће бити награђен и похваљен. Речи су: **Месеџ** (*небеско тело*), **месеџ** (*временски период*), **зора** (*доба дана*), **Зора** (*властито име*), **град** (*насеље*) **и град** (*временска непогода*).

Представници група извештавају и бира се најбољи састав.

Овај задатак треба да решавају сви ученици. Одреди којој врсти припадају наведене речи и од њих састави пет реченица.

реци – реци; Коса – коса; Рада – рада; маца – маца; њушка – њушка.

Ученици записују на таблу занимљивије тачне одговоре. Неки од њих могу бити:

- Хајде реци, кад си се купала у реци.
- Коса воли да њена коса буде уpletена.
- Рада је уморна од рада.

Домаћи задатак

На почетку часа наставник је прочитао ученицима песму *Исто је, и јесте и није* Михаила Радовановића. Ученици добијају листиће за домаћи задатак на којима се налази песма. Потребно је да из дате песме ученици издвоје све речи са истим обликом, а различитим значењем.

Исто је, и јесте и није

Коса је алатка која коси траву,

а коса на глави украс је за главу.

Брдо има косу коју купа роса,

Имам другарицу име јој је коса.

У планини расте танковрха јела,

девојчица Јела јела разна јела.

Оружје ратника стрела је и лук,

лук дугин на небу и у баити лук.

Изглед табле

Речи које имају исти облик, а различито значење
Проблем: Постојање и разумевање речи истог облика, али различитог значења
<p><i>Бака Дуња има пуну корпу дуња.</i></p> <p><i>Девојка Нада мом се писму нада.</i></p> <p><i>Мама Јагода прави слатко од јагода.</i></p> <p><i>Комшиница Ружа гаји у врту много ружа.</i></p> <p><i>У нашем језику постоје речи које су истог облика, а притом је њихово значење различито.</i></p> <ol style="list-style-type: none"><i>1. Хајде реци кад си се купала у реци.</i><i>2. Коса воли да њена коса буде уплетена.</i><i>3. Рада је уморна од рада.</i>

Евалуација наставног часа: Већина ученика је са лакоћом усвојила знања о овом лексичком појму размењујући мисли и идеје међу групама и уз помоћ

пажљиво одабраних пригодних текстова из књижевности. Ученичка мисаона активност, самосталност и креативност у продуктивним задацима је довела до сазнања о различитом значењу именица, глагола и придева када имају исти облик. Овим наставним часом отклоњене су недоумице у смислу јасног дефинисања и разликовања од речи са истим значењем, а различитим обликом. Решавањем граматичких проблема развијала су се функционална и стваралачка језичка знања ученика, сараднички односи и групно доношење одлука.

- **VI Модел: Бројеви, основни и редни**

Честа је појава неправилног писања и изговарања редних и основних бројева. Овај проблем је присутан и на часовима математике. Како је познавање књижевног српског језика битан предуслов разумевања и правилног интерпретирања градива осталих предмета, сматрали смо ову наставну јединицу пригодном за проблемско моделовање.

- Наставни предмет: Српски језик
- Наставна јединица: Бројеви, основни и редни
- Тип наставног часа: Обрада
- Разред: Трећи
- Циљ и задаци наставног часа: Усвајање знања о бројевима. Развијање способности за разликовање основних и редних бројева и њихово правилно изговарање и записививање. Утврдити стечена знања о именицама. Формирање функционалних и стваралачких језичких знања ученика кроз решавање граматичких проблема. Подстицање сарадничких односа, размена идеја и групног доношења одлука. Неговање самосталног рада ученика и примене наученог у новим ситуацијама.
- Облици наставног рада: Фронтални и индивидуални облик наставног рада; кооперативно учење у малим групама.
- Наставне методе: Монолошка (проблемско излагање), дијалогска (хеуристички разговор), истраживачко- стваралачка, илустративна метода.
- Наставна средства: Српски језик за трећи разред основне школе, постер, коверат са апликацијама и унапред припремељени листићи са задацима
- Етапе наставног рада:

Емоционално-интелектуална припрема:

За психолошку припрему ученика и увођење у наставну јединицу предвиђен је фронтални облик рада. Наставник лепи на таблу постер на којем се налазе

бродови, риболовци и деца. Сву ученици посматрају постер. Заједно анализирају слику.

- Колико је риболоваца на обали? (Пет)
- Између којих риболоваца лежи пас? (Између другог и трећег)
- Колико се бродова види на пучини? (Три)
- Колико је чамаца везано за обалу? (Један)
- Колико девојчица прави куле од песка? (Четири)

Тако наставник, заједно са ученицима, формулише проблем наставне јединице.

Проблем наставне јединице: Основни и редни бројеви

Усвајање новог граматичког садржаја:

Бројеви којима се казује колико је чега на броју зову се *основни бројеви*. Стоје уз именице и означавају колико је онога што именица казује. Записују се без тачке на крају.

Бројеви којима се казује редослед предмета и бића у времену и простору јесу *редни бројеви*. Записују се са тачком на крају.

Наставник формира четири групе ученика тако што их разбраја редом по називима четири годишња доба. Треба их подсетити на поступке решавања проблема: пажљиво прочитајте проблем, анализирајте постављени проблем, решавајте проблем на основу датих задатака и онога што је задато, постављајте могућа решења, изаберите једно могуће решење и проверите га. Приступа се самосталном раду група на решавању граматичких проблема. Представници група долазе по своје задатке.

I група (пролеће): Нацртајте пет оса на седам цветова, са другог и шестог цвета су одлетеле.

II група (лето): Нацртајте шест лептира: пет плавих, а трећи нека буде црвен.

III група (јесен): Нацртај зграду са осам спратова, а на четвртном и петом доцртај балконе.

IV група (зима): Нацртај дрво у чијој се крошњи налази четири гнезда, пет птица, а у трећем и четвртом гнезду је по два птића.

Представници група доносе своје цртеже које наставник лепи на таблу и заједно проверавају тачност упутства независно од групе у којој се налазе.

У следећем низу бројева ученици треба да подвуку основне, а да заокруже редне бројеве. Већ су подељени на четири хетерогене групе. Представници група долазе по своје задатке, анализирају их и уз интерактивно деловање осталих учесника групе долазе до решења.

I група: сто, пет, пети, осамдесет, шеснаести, десет, једанаеста, осмо, први;

II група: тринаест, девети, седамнаесто, хиљаду, пети, четврти, двадесет два;

III група: седамдесет пети, девет, педесет и осми, осамдесети, три, други, један;

IV група: педесет пето, пет, педесет, друга, два, осми, седам, седамдесет седма.

Представници група извештавају о решеном проблему записујући на таблу редом који број са листића припада групи редних бројева, а који припадају основним.

Сада ученици мењају исте задатке међу групама и то пролеће са летом, а јесен са зимом. Потребно је да свака група у свеске правилно запише дате основне и редне бројеве. Наставник још једном подсећа ученике на правила писања ових бројева.

I група – (III група): 75. 9 58. 83 2. 1 34. 6

II група – (IV група): 55. 5 50 2. 2 8. 7 77

III група – (I група): 100 5 5. 80 16. 10 11. 8.

IV група – (II група): 13 9. 17. 1000 5. 4. 22 1.

Ученици се деле на три групе према редовима у којима седе: Свака група добија посебан задатак. Следи самостална стваралачка активност ученика и

примењивање научног. Од датих основних и редних бројева састави две до три реченице. Групу која састави успешнију, креативнију реченицу наставник ће похвалити или наградити бодовима.

I група: три, други, десет, пет, два;

II група: два, први, осам, осми

III група: пет, шести, три, десети, двадесет.

Могући одговори:

I група: Три друга су шетала парком. Други дечак пронађе на путу десет динара, раситни их и даде по пет динара двојници сиромаша.

II група: У соби имам два будилника. Први је много гласнији па ме лако буди у осам сати. У том тренутку и велики зидни сат откуцава осми гонг и тада смо сви будни.

III група: Пет бубамара живи у великој кућици. На шестом спрату су и три мрави, а на десетом спрату је забавиште са двадесет бубица и мравића.

Домаћи задатак

У следећем тексту пронаћи и у табелу упиши редне и основне бројеве:

У школској библиотеци се налази девет полица на којима су смештене књиге. На првој и другој полици се налазе лектире за трћи и четврти разред, а на петој, шестој и седмој полици су књиге за ученике који имају четрнаест или тринаест година. Ја волим трећу полицу јер се ту налазе бојанке које ја прелиставам и бојим по један сат дневно.

Изглед табле

Бројеви
Проблем: Основни и редни бројеви
<i>Бројеви којима се казује колико је чега на броју зову се основни бројеви. Стоје уз именице и означавају колико је онога што иманица казује. Записују се без тачке на крају.</i>
<i>Бројеви којима се казује редослед предмета и бића у времену и простору јесу редни бројеви. Записују се са тачком на крају.</i>
<i>I група – (III група): 75. 9 58. 83 2. 1 34. 36</i>
<i>II група – (IV група): 55. 5 50 2. 2 8. 7 77</i>
<i>III група – (I група): 100 5 5. 80 16. 10 11. 8.</i>
<i>IV група – (II група): 13 9. 17. 1000 5. 4. 22 1.</i>

Евалуација наставног часа: Овако моделованом наставном јединицом, Бројеви, основни и редни, остварени су постављени циљеви и задаци часа: ученици су усвојили знања о редним и основним бројевима јасно уочавајући разлике међу њима; већина ученика правилно изговара и записује бројеве друге, треће и четврте десетице где су наставници на претходним часовима приметили веће сметње; формирали су функционална и стваралачка ученичка знања о бројевима. На овом часу је доминирала сарадња међу групама као и сарадња и размена идеја унутар група. Ученици су оспособљени да самостално примењују знања у новим ситуацијама.

2.8.2. Модели наставних јединица у четвртом разреду основне школе

- **VII Модел: Описни придеви**

Наставним планом и програмом за четврти разред планирана је обрада описних, присвојних и градивних придева. Наставници су мишљења да би обрада описних придева проблемским приступом представљала угледни час на основу којег би проблемски моделовали, и ученицима успешније представили, наставно градиво о присвојним и градивним придевима које следи.

- Наставни предмет: Српски језик
- Наставна јединица: Описни придеви
- Тип наставног часа: Обрада
- Разред: Четврти
- Циљ и задаци наставног часа: Усвајање знања о описним придевима. Примена знања о описним придевима у новим околностима. Стимулисање ученичке активности, радозналости и истраживачке делатности кроз решавање проблемских задатака. Развијање мисаоних способности ученика (анализе, синтезе, генерализације и закључивања) и вештина потребних за решавање проблема (дефинисање проблема, увиђање проблема, анализа битних елемената, повезивање елемената на нов начин и самостално долажење до очекиваних решења или потпуно новог решења).
- Облици наставног рада: Фронтални и индивидуални облик наставног рада; кооперативно учење у малим групама.
- Наставне методе: Монолошка (проблемско излагање), дијалогска (хеуристички разговор), истраживачко- стваралачка.
- Наставна средства: Српски језик за трећи разред основне школе, постер са сликом природе и стикери.
- Етапе наставног рада:

Емоционално-интелектуална припрема:

Ученици од наставника добијају листиће на којима су представљена бића, предмети и појаве и на тај начин се разврставају на 3 хетерогене групе.

На питање наставника која врста речи означава имена бића, предмета и појава, ученици истичу да дате појмове означавају именице. Речи се записују на табли:

Бића	Предмети	Појаве
бубамара	аутомобил	светло
медвед	столица	киша
дете	клупа	ноћ
бака	капут	грмљавина
слон	виљушка	водопад
дрво	књига	ветар
трава	патике	јесн
цвет	телевизор	олуја
ласта	лопта	облаци

Да би се означиле и истакле особине бића, предмета или појава које речи је потребно додати? Тим додацима бисмо добили јаснију слику о бићу, предмету или појави о којој говоримо. Потребно је додати описне придеве.

Проблем наставне јединице: Описни придеви

Усвајање новог граматичког садржаја:

Наставник дели ученике у 3 групе по редовима у којим седе. Представници група, које ученици сами изабери, прилазе наставнику и извлаче папире на којима су нацртани пласт сена, сунце и чобанин. Ученике треба подсетити на поступке решавања проблема: пажљиво прочитајте проблем, анализирајте постављени проблем, решавајте проблем на основу датих задатака и онога што је задато, постављајте могућа решења, изаберите једно могуће решење и проверите га

На табли је залепљен постер на коме се налази природа. Ученици лепе слике које су добили од наставника и на тај начин попуњавају слику стварајући сеоски амбијент. За описивање треба користити речи које описују особине датих именица. Потребно је поред стикера написати што више речи, тј. придева који описују: пласт сена, сунце и чобанина.

Ученици у свескама записују закључак самосталног решавања проблема:

ОПИСНИ ПРИДЕВИ
КАКАВ, КАКВА, КАКВО?

Кроз решавање следећих проблема ученици стваралачки примењују научено. Формирање 3 хетерогене групе тако што се ученици разврставају на бројеве 1, 2 и 3.

Наставник објашњава ученицима следећи проблем, за чије решавање је неопходна стваралачка активност и групни, тимски рад. Све групе треба да саставе краћу песму посматрајући песму **Јабука**, и да, при томе, употребе што више описних придева како би песма била лепша. Групе добијају посебне задатке:

I група: Напиши сличну песму о трешњи.

II група: Напиши сличну песму о кући.

III група: Напиши сличну песму о торти.

Јабука

Јабука крупна, сочна, румена.

Јабука ситна, жута, зелена...

Јабука, квргава, кисела, глатка,

Мирисна, сласна, зрела и слатка.

Али има једна златна јабука:

То је дедина мала унука!

С. М.

Представници група читају састављене песме, врши се критичка процена њихових вредности и избор најбоље.

Следи ученичка активност у пару. Наставник објашњава ученицима да треба описати свог друга или другарицу из школске клупе. При том се могу користити следећи описни придеви: *драг, вредан, лењ, љут, весео, радознао, марљив, педантан, тих и најбољи.*

Домаћи задатак

Наставник дели листиће са проблемом који ученици решавају кући.

Позно јесење јутро

(одломак)

На ивици јендека летошњи чкаљ разапео своје крте, осушене стабљике, са пободеним ћелавим лопатицама, а на увелом листи лежи мртав један од оних финих баитенских наукова што падају на распуштене косе малих девојчица и спавају у круницама белих јоргована.

Исидора Секулић

Изглед табле

Описни придеви
Проблем: Описни придеви – речи које описују какво је нешто
<p><i>Описни придеви су речи које описују какво је нешто. Они означавају особине појмова уз чија имена стоје, односно њихову каквоћу тј. квалитет.</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"><p>ОПИСНИ ПРИДЕВИ</p><p>КАКАВ, КАКВА, КАКВО?</p></div> <p>Јабука</p> <p><i>Јабука крупна, сочна, румена.</i></p> <p><i>Јабука ситна, жута, зелена...</i></p> <p><i>Јабука, квргава, кисела, глатка,</i></p> <p><i>Мирисна, сласна, зрела и слатка.</i></p> <p><i>Али има једна златна јабука:</i></p> <p><i>То је дедина мала унука!</i></p> <p>С. М.</p>

Евалуација наставног часа: Обрадом наставне јединице: Описни придеви, проблемским приступом ученици су утврдили стечена знања о именицама, а затим и усвојили појам описних придева као додатка именицама. Проблемским задацима код ученика су активирани мисаоне способности и вештине потребне за решавање проблема: проналажење проблема, његова анализа и решавање. Занимљиво је запажање једног ученика који је реченицу лишена описних придева упоредио са цртежом начињеним графитном оловком који је сив и досадан, док је реченицу проширену овом врстом придева упоредио са богато обојеним, живописним цртежом. Таква компарација се допала ученицима, а разменом мисли и идеја међу ученицима постигнута је самосталност, сигурност и креативност у раду.

- **VIII Модел: Род и број придева**

Након обраде описних, присвојних и градивних придева, у Наставном плану предвиђеном за четврти разред стоји обрада наставне јединице: Род и број придева. Наставници сматрају да ће овим проблемски моделованим наставним часом уједно стећи увид у ниво усвојених знања из претходно обрађених наставних јединица о придевима и именицама и тако лакше представити ученицима овај граматички феномен. Разликовањем рода и броја придева ученици ће се поступно и логички уводити не само у морфолошке већ и у синтаксичне законитости нашег језика.

Наставни предмет: Српски језик

- Наставна јединица: Род и број придева
- Тип наставног часа: Обрада
- Разред: Четврти
- Циљ и задаци наставног часа: Поновити стечена знања на претходним часовима о придевима. Стицање знања о роду и броју придева. Уочавање односа између рода и броја придева и именице уз коју стоји. Оспособљавање ученика за самостално учење и приману знања о роду и броју придева. Развијање самосталности код ученика путем стваралачке активности на решавању граматичких проблема. Развијање љубави и интересовања за граматичке феномене матерњег језика.
- Облици наставног рада: Фронтални и индивидуални облик наставног рада; кооперативно учење у групама.
- Наставне методе: Проблемско излагање, хеуристички разговор, истраживачко-стваралачка и илустративна;
- Наставна средства: Српски разред за четврти разред основне школе, унапред припремљени листићи са граматичким проблемом;

- Етапе наставног рада:

Емоционално-интелектуална припрема:

Наставник ученике дели у три групе, по редоследу у дневнику, разбрајајући их на прва три редна броја. Потребно је обновити стечена знања о роду и броју именица. Наставник објашњава ученицима шта су њихови задаци.

I група: Треба нацртати смеђег јелена, смеђу кошуту и смеђе лане;

II група: Треба нацртати белог медведа, белу мечку и бело мече;

III група: Треба нацртати црног коња, црну кобилу и црно ждребе

Представници група лепе своје цртеже на табли и у табелу на табли уписују именице разврставајући их по роду.

ИМЕНИЦЕ		
МУШКИ РОД	ЖЕНСКИ РОД	СРЕДЊИ РОД
јелен	кошута	лане
медвед	мечка	мече
коњ	кобила	ждребе

Ученици запажају, да уз сваку именицу у задатку стоје исти придеви (смеђ, смеђа, смеђе, бели, бела, бело, црн, црна, црно). Такође примећују да су придеви променили свиј облик у зависности уз који род именице стоје. Поставља се још питање: Како би гласиле дате реченице у множини? Представници група информишу наставника и ученике о томе (смеђи јелени, смеђе кошуте, смеђа ланад, бели медведи, беле мечке, бела мечад, црни коњи, црне кобиле и црна ждребад). Заједнички се формулише проблем:

Проблем наставне јединице: Одређивање рода и броја придева

Усвајање новог граматичког садржаја:

Наставник врши поделу ученика на 6 хетерогених група. Ученике треба подсетити на поступке решавања проблема: пажљиво прочитајте проблем, анализирајте постављени проблем, решавајте проблем на основу датих задатака

и онога што је задато, постављајте могућа решења, изаберите једно могуће решење и проверите га.

Групе ученика извлаче коверте са проблемима – задацима. Потребно је да попуне задате колоне, одреде род и број именица и закључе да ли се придеви које су уписали слажу са именицама из које стоје у роду и броју.

I група

тужан дан

_____ песма

_____ дете

_____ састави

_____ филм

III група

срећно дете

песма

_____ живот

_____ детињства

V група

модерна хаљина

_____ дете

_____ аутомобил

_____ жене

_____ спортови

II група

плаво око

_____ планета

_____ кит

_____ хаљине

_____ шалови

_____ година

IV група

тешка песма

_____ питање

_____ предмет

_____ књиге

_____ догађаји

Представници група извештавају, а остали ученици прате, исправљају евентуалне грешке и записују примере у своје школске свеске. Изводи се

закључак да се придеви увек слажу са именицом уз коју стоје у роду и броју – кога рода и броја је именица, тога рода и броја је и придев.

У овом делу наставног часа нема групног облика рада. Наставник свима дели листове за рад на тексту. Сви ученици добијају задатак да у задатом тексту обележе придеве, а након тога треба придевима одредити род и број.

Бескрајна прича

(одломак, Смешна кућа)

„На крају дрвореда појави се кућа. Приближавајући се, Бастијан примети да је то најсмешнија кућа коју је икада видео. Висок, шпицаст кров, као ноћна капица, био је насађен на кућу, која је пре личила на огромну бундеву, јер је била округла, а зидови су на многим местима имали велике избочине, такорећи, дебеле стомаке, што је кући давало весело и пријатан изглед“

Михаел Енде

Један ученик треба да прочита први придев и именицу уз коју стоји (*бескрајна прича*). Следећи ученик одређује род и број именице *прича*, а самим тим и придева *бескрајна* који стоји уз њу. Затим следи давање одговора следећих ученика: *најсмешнија кућа; висок, шпицаст кров; ноћна капица; огромна бундева...*

Сваки ученик треба самостално да задатим именицама пронађе одговарајуће придеве, а затим да парове придева и именица напише у множини.

стар	кућа	(стари возови)
модерна	лопта	(модерна хаљина)
половна	ограда	(половни компјутер)
београдски	сајам	(београдски сајмови)
памучна	компјутер	(памучне мајице)
камена	хаљина	(камене ограде)
вунена	воз	(вунене рукавице)
модро	небо	(модра небеса)
кожна	рукавица	(кожне рукавице)
офарбана	мајица	(офарбане куће)

Уз следеће именице је потребно додати одговарајуће придеве, па их искористити у састављању приче: *дечак, ветар, лопта, замак, чаробњак, срећа, пријатељ*. Пожељно је да прича буде још проширена у зависности од могућности ученика.

Изглед табле

Род и број придева					
Проблем наставне јединице: Род и број придева					
МУШКИ РОД		ЖЕНСКИ РОД		СРЕДЊИ РОД	
ПРИДЕВ	ИМЕНИЦА	ПРИДЕВ	ИМЕНИЦА	ПРИДЕВ	ИМЕНИЦА
<i>тужан</i>	<i>дан</i>	<i>модерна</i>	<i>хаљина</i>	<i>плаво</i>	<i>око</i>
<i>тужни</i>	<i>дани</i>	<i>модерне</i>	<i>хаљине</i>	<i>плаве</i>	<i>очи</i>

Придеви се увек слажу са именицом уз коју стоје у роду и броју – кога рода и броја је именица, тога рода и броја је и придев.

Евалуација наставног часа: Наставници су мишљења да су стечена знања о придевима и именицама са претходних часова сасвим задовољавајућа и да су им омогућила лаган и једноставан приступ у обради ове наставне јединице. Индивидуални облик рада, иако доминантан у односу на рад у кооперативним групама на овом часу, представља одличан избор и доказ је вештог и умешног комбиновања облика и метода наставног часа као једног од битних предуслова у остваривању његових циљева и задатака. Ученици су уочили везу између рода и броја придева и именица уз које стоје. Самостално су решавали проблемске задатке и, када је било потребно, показали креативност у продуктивним задацима. И ученици и наставници су позитивним коментарима оценили овај наставни час.

- **IX Модел: Самогласници, сугласници и слоготворно р**

Област: Писано изражавање у српском језику и књижевности се реализује кроз разноврсне облике самосталне стваралачке активности ученика млађих разреда, као што су писане вежбе (домаће и школске), писани задаци, диктати, аутодиктати, препричавање, описивање, причање, преписивање, проширивање, писање извештаја и писама и састављање реченица на основу датих речи. Прагматичка вредност учења гласова велика је – ученици се оспособљавају да стечено знање повезују са личним искуствима и запажањима о изговору вокала и консонаната. Савлађивањем различитих правила о подели речи на слоге и уочавањем слоготворне функције сонанта *р* доприноси се побољшању писмености и језичке културе ученика и утиче се на успешну примену стеченог знања.

- Наставна јединица: Самогласници, сугласници и слоготворно р
- Тип наставног часа: Обрада новог градива
- Разред: Четврти
- Циљ и задаци наставног часа: Усвајање знања о самогласницима, сугласницима и слоготворном р. Проверавање усвојених знања на претходним часовима о слоговима у речима и реченицама. Подстицање ученичке радозналости, истраживачке активности и мисаоних потенцијала кроз решавање проблемских задатака. Неговање способности ученика за уочавање проблема, увиђање битних детаља и прикупљање података за доказивања. Развијање сарадничких односа у групи као и индивидуалне и групне одговорности за решавање проблемских задатака. Оспособљавање ученика за примену стечених знања у новим околностима, тј. кроз решавање нових проблема.
- Облици наставног рада: Фронтални и индивидуални облик наставног рада. Кооперативно учење у малим групама.
- Наставне методе: Монолошка (проблемско излагање), дијалогска (хеуристички разговор), истраживачко-стваралачка
- Наставна средства: Српски језик за четврти разред основне школе, папири на којима се пишу питања и одговори, кутија за папире

- Етапе наставног рада:

Емоционално-интелектуална припрема:

Фронтално увођење ученика у наставне садржаје. Наставник са ученицима води опуштен разговор о граматички и правопису српског језика, као и о књижевности. Истиче значај правилног говора и писања, као и вредности читања књига. Наставник исписује на табли мисао Франсоа Мориса: „*Реци ми шта читаш, па ћу ти рећи ко си, то је истина, али ја ћу те боље упознати ако ми кажеш шта поново читаш*“. Ученици дају своја тумачења и објашњења ове мисли и треба да одговоре да ли се слажу са речима овог писца. Наставник усмерава разговор ка говору и познавању граматике и правописа код људи и о томе колико је значајно да ли правилно говоримо. Можемо ли да на овом часу створимо нашу заједничку мисао и како би она гласила? (*Дозволи ми да те чујем како говориш, па ћу ти рећи ко си* или *Дозволи ми да видим како пишеш, па ћу ти рећи ко си*). Шта се све може сазнати о људима из њиховог говора? Шта се све може сазнати о људима из њихових писаних текстова и састава? Заједнички се формулише проблем наставне јединице:

Проблем наставне јединице: самогласници, сугласници и слоготворно р

Усвајање новог граматичког садржаја:

Наставник ученицима дели листиће на којима се налази песма „Пада киша“, коју је написао Момчило Тешић.

Пада киша

Пада киша ситница

да порасте пиеница

да се деда радује

када снопље везује.

Да се бака насмеје

када брашно просеје

и меси колачиће

за унуке – ђачиће.

Потребно је, у овој песми, усправним линијама поделити речи на слокове.

Следи самосталан рад ученика на тексту. Ученици дају одговоре тако што са својих листића читају подељене речи по стиховима, један по један.

Наставник сада дели ученике у пет група тако што се разбрајају редом: 1, 2, 3, 4 и 5. Групе ученика бирају са стола по један папир са задатком. Потребно је да певуше задати глас и да изведу закључак како се он изговара.

I група – глас **а**

II група – глас **е**

III група – глас **и**

IV група – глас **о**

V група – глас **у**

Представници група извештавају и изводи се заједнички закључак да се ови гласови изговарају отегнуто и певушећи. Ови гласови се могу дуго певати и звуче као тонови. Због тих особина се називају *самогласници*. У нашем језику самогласника има пет: а, е, и, о, у.

Наставник говори о следећем проблему: Црвеном дрвеном бојицом означити или заокружити самогласнике у песми. Овај проблем решавају сви ученици.

Исте групе добијају задатак да речи поделе у слокове и да у њима препознају самогласнике.

I група – домовина, до-мо-ви-на

II група – граматика, гра-ма-ти-ка

III група – пећина, пе-ћи-на

IV група – музика, му-зи-ка

V група – дискотека, ди-ско-те-ка

Извештавање представника група, записивање одговора на табли и извођење закључка да сваки слог мора имати неки самогласник.

Представници група од наставника добијају по пет листића на којима се налази по један глас (сугласник). Сви чланови група покушавају да певају те гласове. Уз помоћ наставника закључују да се осим пет самогласника остали гласови не могу певати. Сви гласови који се овако изговарају зову се *сугласници*. У нашем језику је двадесет и пет сугласника и пет самогласника.

Исте групе добијају задатак да задате речи поделе на слоге и да увиде који сугласник дозвољава дељење речи на слоге осим 5 самогласника (који је сугласник носилац слога).

I група – црвено, цр-ве-но

II група – мрзовољан, мр-зо-во-љан

III група – срљати, ср-ља-ти

IV група – прснути, пр-сну-ти

V група – дрвена, др-ве-на

Представници група извештавају и изводи се закључак да се у овим примерима на самогласник р може творити слог, због чега га називамо *слоготворно р*. Из примера се види да је глас р самогласник кад се нађе у средини речи између два сугласника (врх, трн, крв, поцрвенети, посрнути...).

Формирање шест група ученика. Именоване су по самогласницима и слоготворним р. Групе ученика бирају листиће на којима се налази по једна реченица. Речи у реченици треба поделити на слоге и разврстати сва слова на самогласнике и сугласнике. Ученике треба подсетити на поступке решавања проблема: пажљиво прочитајте проблем, анализирајте постављени проблем, решавајте проблем на основу датих задатака и онога што је задато, постављајте могућа решења, изаберите једно могуће решење и проверите га.

I група – Сунце је на западу.

II група – Идемо у позориште.

III група – Мачка преде поред пећи.

IV група – Бака прави медене колаче.

V група – Дете је весело и раздрагано.

Представници група извештавају о урађеном, а остали ученици прате, исправљају евентуалне грешке и преписују пример у школске свеске.

Домаћи задатак

Следеће реченице треба поделити на слоге, па издвојити самогласнике.

Жуто лишће се лагано љуљушка на танкој грани.

Плави зец изненада искочи из пишчеве торбе.

Царев син вешто прескочи високу ограду.

Црвена марама одлете високо у небо.

Изглед табле

Самогласници, сугласници и слоготворно р
Проблем: самогласници, сугласници и слоготворно р у српском језику
„Реци ми шта читаш, па ћу ти рећи ко си, то је истина, али ја ћу те боље упознати ако ми кажеш шта поново читаш“.
„Дозволи ми да те чујем како говориш, па ћу ти рећи ко си“, мисао одељења.
Самогласници су: а, е, и, о, у. Сугласници су сви преостали гласови српског језика.
домовина, до-мо-ви-на;
граматика, гра-ма-ти-ка;
пећина, пе-ћи-на;
музика, му-зи-ка;
дискотека, ди-ско-те-ка
Самогласничко р као носилац слога назива се слоготворно р.

Евалуација наставног часа: Ученици су успешно уочавали разлике у изговору сугласника и самогласника. Усвојили су знања о слогу и правилима за поделу речи на слоге, као и слоготворну функцију сугласника Р. Ученици су

оспособљени да стечана знања примењују у новим околностима. Током часа се развијала истраживачка активност ученика која је допринела развијању мисаоних потенцијала ученика. Сви ученици су, према својим могућностима, активно радили на решавању проблемских задатака. Развијали су се сараднички односи у групама и индивидуална одговорност.

- **X Модел: Писање речце НЕ уз глаголе, придеве и именице**

Сматрали смо да ова проблемски моделована наставна јединица може ученицима да буде занимљивија и интересантнија у процесу усвајања знања од традиционалног приступа наставном часу граматике. Наставници сматрају да ученици у претходном разреду нису у потпуности усвојили потребна знања о овој граматичкој појави.

- Наставна јединица: Писање речце не уз глаголе, придеве и именице
- Тип часа: Обрада
- Разред: Четврти
- Циљ и задаци наставног часа: Усвајање основних знања о писању речце не уз глаголе, придеве и именице. Подстицање критичког и логичког мишљења кроз решавање проблема у вези писања речце *не*. Развијање истраживачког духа као и групног и самосталног рада. Подстицање сарадничких односа, групног доношења одлука, интерактивне размене идеја и мишљења.
- Облици наставног рада: Фронтални, индивидуални и кооперативно учење у групама
- Наставне методе: Проблемско излагање, хеуристички разговор и истраживачко-стваралачка метода
- Наставна средства: Српски језик за четврти разред, наставни листићи
- Етапе наставног рада:

Емоционално-интелектуална припрема:

Наставник дели ученике на три групе којима даје имена: *именице, глеголи и придеви*. Групе добијају наставне листиће са упутством за рад:

У тексту подвучи глаголе (за групу глаголи), придеве (за групу придеви) и именице (за истоимену групу):

Не идем радо на утакмице јер ми се не допада невероватна гужва која настане на излазу из стадиона. Старији се често понашају као нељуди, непажљиви су и нестрпљиви. Зато ја радије сачекам и не изађем међу првим.

Повратну информацију даје представник групе тако што пише одговор на табли, а остали проверавају тачност одговора у својим свескама. Наставник истиче да су дате реченице у одричном облику и да је речца *не* присутна у тексту, што ће и ученици потврдити. Речи исписане на табли сада поново тражимо у тексту и уочавамо да су многе у одричном облику и да се одрична речца *не* уз именице и придеве пише заједно, а уз глаголе одвојено. Наставник истиче проблем.

Проблем наставне јединице: како се речца *не* пише уз глаголе, придеве и именице

Усвајање новог граматичког садржаја:

Наставник формира три хетерогене групе тако што сваки ред представља по једну групу. Ученике треба подсетити на поступке решавања проблема: пажљиво прочитајте проблем, анализирајте постављени проблем, решавајте проблем на основу датих задатака и онога што је задато, постављајте могућа решења, изаберите једно могуће решење и проверите га. Следи самосталан рад група на решавању проблема.

Представници група долазе до наставника по своје задатке. Листићи садрже девет речи и то по три глагола, три придева и три именице . Свих девет речи су написане у правилном и неправилном одричном значењу. Потребно је да представници група напишу на табли тачне одговоре, правилно написане облике негације датих речи до којих су дошли међусобном интеракцијом.

Изводи се закључак да се речца *не* (одрична речца) увек пише одвојено од глагола уз који стоји, а одриче његово значење. Изузеци су глаголи: нисам, немој, немам и нећу. Када стоји испред придева или именице и даје им супротно значење од онога које имају пише се заједно са њима.

Решавање нових проблема кроз увежбавање и стваралачку примену наученог почиње тако што се ученици деле на шест хетерогених група. Групе су разврстане по првих шест месеци у години и ученици се разбрајају тим редом. Свака група добија свој задатак: да неправилно написане реченице напишу исправно.

1. Недаовденерадиоднедавно.
2. Неједемисеовојелојерјенеукусно.
3. Нисамрешииовајзатакзатоштојенејасан.
4. Немањанемасвојукњигупајенепажљив.
5. Незнамнегдесамјевидеонесећамсегде.
6. Незнамзаштонекоиманеисправнуиграчку.

Извештава представник једне групе, а остали ученици прате, исправљају евентуалне грешке и записују примере у школске свеске.

Следи фронтално увежбавање наученог кроз самосталну ученичку активност на решавању нових проблема. Сваки ученик треба да у свој свесци напише одрично значење (негирање) следећих речи исписаних на табли:

читам _____	јесам _____	имама _____
човек _____	пријатељ _____	спавам _____
уморан _____	пажња _____	свакидашњи _____
јасан _____	правда _____	ред _____
срећа _____	знам _____	хоћу _____

(На пример: не читам, нечовек, неуморан...)

Ученици исписују одговоре на табли, па затим у својим свескама,

Домаћи задатак

Потребно је следећи текст написати у облику негације:

Бакин рецепт

Унапред припремљене намирнице сјединити. Прво умутити шећер и јаја. Све помешати са павлаком и кувати на пари десетак минута. Након тога филовати коре, па све прелити растопљеном чоколадом. Посластица се служи заслађена шећером у праху. Пријатно!

Изглед табле

Писање речце не уз глаголе, придеве и именице		
Проблем: Како се речца не пише уз глаголе, придеве и именице?		
<i>Непливач, неистина, нечовек, немиран, незрео, нејасан, не спавам, не знам, не долазим, не пазим</i>		
<i>Речца не се пише састављено са придевима и именицама, а одвојено се пише од глагола (осим у следећим случајевима: нећу, нисам, немам и немој).</i>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Неда овде не ради онедавно.</i> 2. <i>Не једе ми се ово јело јер је неукусно.</i> 3. <i>Нисам решио овај задатак зато што је нејасан.</i> 4. <i>Немања нема своју књигу па је непажљив.</i> 5. <i>Не знам, негде сам је видео не сећам се где.</i> 6. <i>Не знам зашто неко има неисправну играчку.</i> 		

<i>читам</i>	<i>јесам</i>	<i>имам</i>
<i>човек</i>	<i>пријатељ</i>	<i>спавам</i>
<i>уморан</i>	<i>пажња</i>	<i>свакидашњи</i>
<i>јасан</i>	<i>правда</i>	<i>ред</i>
<i>срећа</i>	<i>знам</i>	<i>хоћу</i>

Евалуација наставног часа: Да би ученици успешно савладали наставну јединицу: Писање речце НЕ уз глаголе, придеве и именице, неопходно је да поседују усвојена знања о поменутиим променљивим речима. Уводна активност је одмах створила радну атмосферу у учионици и самосталну мисаону активност ученика. Током наставног часа интересовање за следеће проблемске задатке је расло чему је погодно и групни облик рада. Кроз нове ситуације и проблемске задатке ученици су показали потребна знања усвојена на овом часу, која ће самостално моћи да примене на решавању задатка планираном за домаћу активност.

- **XI Модел: Објекат**

У настави граматике и правописа српског језика четвртог разреда, изучавају се глаголски додаци: прилошке одредбе за време, место и начин и објекат. На претходним часовима ученици су усвојили неопходна знања о прилошким одредбама. Наставници су мишљења да би проблемским приступом овој наставној јединици јасније и комплетније представили појам глаголских додатака у матерњем језику и на тај начин их ученицима учинили интересантнијим.

- Наставни предмет: Српски језик
- Наставна јединица: Објекат, појам и значење
- Тип наставног часа: Обрада
- Разред: Четврти
- Циљ и задаци наставног часа: Поновити стечена знања на претходним часовима о прилошким одредбама као глаголским додацима. Стицање знања о објекту. Оспособљавање ученика за самостално учење и приману знања о глаголским додацима. Развијање самосталности код ученика путем стваралачке активности на решавању граматичких проблема. Развијање љубави и интересовања за граматичке феномене матерњег језика.
- Облици наставног рада: Фронтални и индивидуални облик наставног рада; кооперативно учење у малим групама.
- Наставне методе: Проблемско излагање, хеуристички разговор, истраживачко-стваралачка;
- Наставна средства: Српски разред за четврти разред основне школе, унапред припремљени листићи са граматичким проблемом, креде у боји;
- Етапе наставног рада:

Емоционално-интелектуална припрема:

Наставник може започети час, наизглед уобичајеним реченицама, које ће, затим, записати на табли и тиме привући пажњу ученика;

Саша донеси креду.

Денисе обриши таблу.

Мајо покупи папириће.

Прво треба плавом кредом подвући именице у реченицама. Облик наставног рада у овом делу часа је фронтални. Ученици на табли подвлаче именице: *Саша, креду, Денис, таблу, Мајо, папириће*, а затим и у својим свескама. Сада је потребно црвеном кредом подвући глаголе у реченицама. Ученици подвлаче речи: *донеси, обрише и покупи*.

Уколико изоставимо објекте у реченицама оне ће гласити:

- Саша донеси.
- Денисе обриши.
- Мајо покупи.

Ученици заједно са наставником закључују да ове реченице нису смислене без објекта. Наставник истиче да уз глаголе стоје речи и говоре нам над чим или над ким је извршена радња. Белом кредом подвлачи глаголе и објекте у реченицама:

- Донеси креду.
- Обриши таблу.
- Покупи папириће.

Глаголски додаци (прилошке одредбе и објекат) стоје уз глаголе и додатно их објашњавају и описују. Наставник истиче проблем:

Проблем наставне јединице: Објекат - глаголски додатак

Усвајање новог граматичког садржаја:

Наставник формира шест хетерогених група тако што сваки ред столица на којима ученици седе представља групе ученика. Групе добијају имена по редним бројевима: прва, друга... Ученике треба подсетити на поступке решавања

проблема: пажљиво прочитајте проблем, анализирајте постављени проблем, решавајте проблем на основу датих задатака и онога што је задато, постављајте могућа решења, изаберите једно могуће решење и проверите га. Следи самосталан рад група на решавању проблема.

Представници група, које ученици сами бирају, прилазе код наставника по своје проблемске задатке. Треба комплетирати реченице са што више објеката. Група која напише више објеката за дату реченицу ће бити награђена и похваљена. Ако одређивање објекта представља тешкоћу, ученици ће најлакше тај проблем решити постављањем питања помоћу *кога* или *шта*.

Прва група: Урош носи _____, _____, _____, _____, _____,
_____, _____, _____, _____, _____, _____.

Друга група: Јелена прави _____, _____, _____, _____,
_____, _____, _____, _____, _____, _____.

Трећа група: Дечак гледа _____, _____, _____, _____,
_____, _____, _____, _____, _____, _____.

Четврта група: Мама говори о _____, _____, _____,
_____, _____, _____, _____, _____, _____.

Пета група: Убрали смо _____, _____, _____,
_____, _____, _____, _____, _____, _____.

Шеста група: У школи учимо о _____, _____, _____,
_____, _____, _____, _____, _____, _____.

Представници група читају одговоре. Сваки тачан одговор доноси један поен. У току рада се развијају сараднички односи у групама, самостална активност на решавању проблема као и такмичарски дух.

Наставник објашњава деци да реченица не мора увек да садржи објекат и да без овог глаголског додатка оне имају смисао и значење:

1. Милан фарба ограду. Милан фарба.
2. Мила дозива другарицу. Мила дозива.

Домаћи задатак:

Сви ученици добијају листиће са следећом садржином:

Заокружи број испред реченица које имају објекат, а реченицама које га немају допиши одговарајући.

1. Добро свирам гитару.
2. Мама ми је дала новац.
3. Одлучио је да оде са своје планете.
4. Дуго смо пливали.
5. Будила ме је свако јутро песма птица.
6. Много је волео.
7. Ветар је носио опало лишће.
8. Дечак је дуго трчао.
9. Девојчица је прелепо павала.
10. Мали принц је живео на својој планети.

Изглед табле

Објекат
Проблем: Објекат – глаголски додатак
<p><u>Саша донеси</u> креду.</p> <p><u>Денисе обриши</u> таблу.</p> <p><u>Мајо покупи</u> папириће.</p> <p><i>Глаголски додаци (прилошке одредбе и објекат) стоје уз глаголе и додатно их објашњавају и описују.</i></p> <p><i>У српском језику постоје глаголи који траже објекте, али и они други којима таква допуна није потребна.</i></p>

Евалуација наставног часа: Након уводне активности на часу обраде проблемским приступом, наставници су приметили интересовање за рад на задацима. Оно се појачавало у главном делу часа. Рад у мањим групама је допринео ангажовању већег броја ученика и по мишљењу наставника кооперативне групе у проблемској настави заиста не треба да буду веће од шест ученика. Такав рад даје жељене резултате. Кроз проверу наученог ученици су самостално и активно решавали нове проблемске задатке. Усвојеност знања на овом часу је веома задовољила очекивања наставника. Ученицима је представљало проблем преписивање решења других група са табле јер су са нестрпљењем очекивали следеће задатке.

- **XII Модел: Глаголска времена**

Проблемским приступом овој наставној јединици ученици развијају логичко мишљење, али свакако и брзину истог, растерећују се страха од оцењивања, а самим тим одговори су опуштенији, потпунији и креативнији. Износе ставове, уче да одвоје битног од небитног и да искористе те податке у циљу победе или истицања како себе тако и групе. Знање о глаголским временима стечено на овај начин је трајније и применљивије у даљем школовању.

- Садржај наставне јединице: Глаголска времена

- Тип наставног часа: Обрада

- Разред: Четврти

- Циљ часа: Понављање о појму и значењу глагола у српском језику. Усвајање знања о глаголским временима. Разликовање радњи, стања и збивања које се дешавају у прошлом, садашњем и будућем времену. Развијање способности разликовања времена и њихово примењивање у новим околностима кроз самосталну активност ученика. Неговање функционалних и стваралачких језичких знања ученика кроз решавање граматичких проблема. Развијање љубави и интересовања према граматичким феноменима матерњег језика. Подстицање индивидуалне и групне одговорности, сарадничких односа у групи, договарања, сарадње и групног доношења одлука.

- Облици наставног рада: Фронтални и индивидуални облик наставног рада; Кооперативно учење у малим групама

- Наставне методе: Монолошка (проблемско излагање), дијалогска (хеуристички разговор), истраживачко-стваралачка

- Наставна средства: Српски језик за четврти разред, стикери, припремљени листићи

- Етапе наставног рада:

Емоционално-интелектуална припрема:

Наставник може започети час временском прогнозом о којој ће причати са ученицима наводећи их да му кажу какво је време било **јуче**, какво је **данас** и

шта су на вестима јавили о временским приликама за **сутра**. Кроз овакав ненаметљив и опуштајући разговор са ученицима наставник врши психолошку припрему ученика за данашњу наставну јединицу.

Ученике може поделити у три групе према редовима у којима седе. Представници група долазе по своје проблемске задатке који су написани на листићима. Групе ученика добијају називе према проблему који решавају: *прошлост, садашњост и будућност*.

Прва група (*прошлост*) треба да напише по две реченице чија се радња десила јуче;

Друга група (*садашњост*) треба да напише по две реченице чија се радња дешава управо сада;

Трећа група (*будућност*) треба да напише по две реченице чија ће се радња десити сутра.

Представници група извештавају о решењима задатака. Заједно са својим наставником анализирају реченице које су записане на табли и закључују да се глаголи могу наћи у три основна времена: прошлом, садашњем и будућем.

Наставник истиче проблем:

Проблем наставне јединице: Глаголска времена: прошло, садашње и будуће време.

Усвајање новог граматичког садржаја:

Наставник дели ученике у четири групе које су настале разбрајањем ученика редом 1, 2, 3 и 4. Групе са непарним бројевима чине ученици који имају број 1 или 3, а групу са парним бројевима чине ученици који имају број 2 или 4. Ученике треба подсетити на поступке решавања проблема: пажљиво прочитајте проблем, анализирајте постављени проблем, решавајте проблем на основу датих задатака и онога што је задато, постављајте могућа решења, изаберите једно могуће решење и проверите га .

Две групе (парна и непарна) добијају посебне листиће са задатком да дати текст одреде према времену у којем је написан, а да га затим напишу у друга два

времена тако што ће их распodelити на подгрупе. На пример: текст написан у садашњем времену преписати у будућем (сви бројеви 1) и прошлом времену (сви бројеви 3).

Прва група (парни бројеви):

Небо над циркусом

(одломак)

„ Јован је ударце вежбао код куће. Као и у ранијим случајевима, жртва сам био ја. Он је пуцао пенале у дворишни зид, а ја сам лопту доносио на обележено место. Заморно и досадно, а помало и опасно. Бранио сам његове ударце и неретко морао да се склањам да ме лопта не би погодила.“

Ратомир Дамјановић

Друга група (непарни бројеви):

Трнова ружица

(одломак)

„ Међутим, баш се тога дана навршило оних сто година и дошао је час да се Трнова Ружица пробуди. Кад се царевих приближио трновој огради, он угледа лепо, крупно цвеће које се размаче само од себе да би га неозлеђеног пропустило, а онда се поново састави у живицу.“

Браћа Грим

Представници група читају одломке које су преписали користећи остала времена. Наставник истиче да се глаголска времена још могу називати и ***перфекат*** (прошло време), ***презент*** (садашње време) и ***футур*** (будуће време). Заједно са ученицима наставник доноси закључак о глаголским временима.

Прошло време означава радњу која се већ догодила, па се о њој говори у прошлости;

Садашње време говори о радњи која се врши у тренутку говора о њој;

Будуће време говори о радњи која ће се тек догодити, коју тек намеревамо да урадимо.

Следи провера научног кроз самосталан стваралачки рад и примењивање научног кроз нове граматичке проблеме. Решавање нових проблема кроз увежбавање и стваралачку примену научног почиње тако што се ученици деле на 3 хетерогене групе. Ученици су у групама разврстане на глаголска времена. Представници група долазе по своје задатке. Дати текст, који је исти за цео разред, треба да пажљиво прочитају, а затим да попуне табелу у свескама, а затим на табли према групама у којима се налазе: Свака група добија свој задатак.

Група „перфекат“ треба да из текста издвоји речи написане у прошлом времену и упише их у табелу;

Група „презент“ треба да из текста издвоји речи написане у садашњем времену и упише их у табелу;

Група „футур“ треба да из текста издвоји речи написане у будућем времену и упише их у табелу.

Зовем се Милан. Ученик сам четвртог разреда основне школе. У јуну ћу напунити 11 година. Радо се играм, али и читам књиге. Највише волим часове на којим разговарам о бајкама. Када сам био мали разгледао сам сликовнице. Волео сам кад ми је бака читала бајке. Откад идем у школу, сам их читам. Најсрећнији сам када добијем књигу бајки на поклон. Мислим да ћу их радо читати и када остарим.

Прошло време	Садашње време	Будуће време

Представници група у табелу уносе глаголске облике према захтевима своје групе. Заједно са наставником коментаришу тачност датих одговора.

Наставник на табли исписује следећу загонетку:

Није било,

неће бити,

а сада је?

(садашњост)

Потребно је да самосталном мисаоном активношћу ученици смисле и напишу загонетке за будућност и прошлост. За овај део часа предвиђен је фронтални облик наставног рада.

Домаћи задатак

Наставник дели листиће са домаћим задатком након што је ученике једноставно поделио у три групе према редовима у којима седе. Свака група добија свој задатак да од датих речи састави краћу причу у сва три времена по групама у којима се ученици налазе. Задате речи су: *школа, такмичење, навијачи, повреда, судија, утакмица, другови, успех, пехар, гипс, посета и пријатељство.*

Изглед табле

Глаголска времена								
Проблем наставне јединице: Глаголска времена: прошло, садашње и будуће време								
<p><i>Јуче сам шетао са дедом. Читам књигу. Ићи ћу у биоскоп ускоро.</i></p> <p><i>Гледао сам тај филм. Слушам наставника. Научићу ову лекцију.</i></p> <p>перфекат (прошло време), презент (садашње време) и футур (будуће време)</p> <p><i>Прошло време</i> означава радњу која се већ догодила, па се о њој говори у прошлости;</p> <p><i>Садашње време</i> говори о радњи која се врши у тренутку говора о њој;</p> <p><i>Будуће време</i> говори о радњи која ће се тек догодити, коју тек намеревамо да урадимо.</p> <table border="1" data-bbox="491 987 1174 1279"> <thead> <tr> <th>прошло време</th> <th>садашње време</th> <th>будуће време</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>			прошло време	садашње време	будуће време			
прошло време	садашње време	будуће време						

Евалуација наставног часа: Већина ученика је активно учествовала у формулисању својег мишљења и јавно га исказивала. Главна обележја глагола су им позната и са лакоћом су их издвајали из одломака књижевних текстова. Уочили су разлике међу глаголским времена. Током провере наученог кроз стваралачки рада на проблемском задатку ученици су показали задовоњавајуће знање. Поседују развијену културу слушања, поштовања туђег мишљења, групне одговорности и одлучност у доношењу одлука.

III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Интерпретација и анализа обухватају квантитативну и квалитативну анализу резултата до којих смо дошли у процесу истраживања. Ради потпунијег увида у резултате истраживања дали смо њихов табеларни приказ као и текстуално образложење. Циљ финалног тестирања је био сагледавање ефеката примене учења граматике путем решавања проблема. Желели смо да утврдимо да ли је учење граматике решавањем проблема на начин који је предвиђен у експерименталном програму деловао на повећање репродуктивних и продуктивних граматичких знања ученика.

3.1. УТИЦАЈ УЧЕЊА ПУТЕМ РЕШАВАЊА ПРОБЛЕМА НА ОБИМ И КВАЛИТЕТ ГРАМАТИЧКИХ ЗНАЊА УЧЕНИКА

Финално тестирање ученика обе групе уследило је након обраде садржаја о неживој природи, односно након 12 часова обраде или нешто више од два месеца колико је трајао експериментални програм. У том периоду ученици експерименталне групе садржаје из српског језика обрађивали су на основу модела (припрема) које смо сачинили за потребе истраживања. Иако смо водили рачуна да сваки сегмент истраживања буде детаљно припремљен, контролисан (колико је технички и временски било могуће) и на одговарајући начин „праћен“, било је ситуација када није све текло како смо планирали и очекивали. Већина ученика експерименталне групе није, упркос нашим очекивањима и информацијама добијеним од њихових учитеља, била довољно и на адекватан начин (у складу са узрастом) оспособљена за самосталан рад по групама. На основу њиховог понашања и коментара на самом почетку експерименталног дела истраживања, могли смо приметити да им је и распоред седења по групама на часовима српског језика био неуобичајен. Код већине није била развијена навика пажљивог слушања упутстава које је најпре фронтално давала учитељица, а затим ни детаљног читања текстова, питања и задатака на инструктивним листовима које су добијали на почетку главног дела часа. Када је у питању извештавање група, такође смо запазили да код ученика не постоји

навика међусобног слушања¹, што говори у прилог чињеници да је било тешко остварити и међугрупну комуникацију, која је, по нашем мишљењу, један од веома важних елемената који може имати утицаја на укупне резултате истраживања. Током извештавања учитељи су углавном водили разговор само са члановима групе која тренутно извештава, док међугрупне комуникације скоро да није било. Чланови групе који би први решили проблемски задатак, обично би почињали да се баве нечим другим и били недисциплиновани.

Већина уочених слабости у нашем истраживању је временом била превазиђена. Из часа у час ученици су се адаптирали на постављене услове рада, почињали све складније и продуктивније да комуницирају у оквиру групе, да ефикасније користе време које имају на располагању, да за делове самосталног истраживачког рада одређују тачно ученике који су им дорасли и у које имају поверења да ће их успешно предводити, да међусобно слушају и коментаришу делове садржаја које су истраживале друге групе ученика. Било је и ученика у појединим групама који су се по својим организаторским способностима издвојили и прихватили повећану одговорност за успех и резултате групе у целини. Очигледно је било да одабран начин рада и наставна средства, ипак врло позитивно утичу на мотивацију ученика

Кроз разговор са учитељима непосредно пре финалног тестирања граматичких знања ученика, а након реализације дванаест проблемских наставних јединица у трећем и четвртном разреду, смо сазнали да су већ тада приметили напредовања ученика по обиму и квалитету граматичких знања. То се односило на стечена граматичка знања трећег разреда о управном говору у сва три облика, о глаголима, речима које означавају њихово умањено и увећано значење, речима које означавају време, место и начин вршења радње, речима које имају исти облик, а различити значење, као и о основним и редним бројевима. У четвртном разреду та констатација се односила на описне придеве и на њихов род и број, на самогласнике, сугласнике и слоготворно р, писање речце *не*, објекат и на глаголска времена. Такође су приметили и веће ангажовање ученика из наставног часа у час, бољу групну активност и брже решавање проблема у делу часа који је предвиђен за самосталну стваралачку активност

¹ група која је завршила са извештавањем сматрала је да је у потпуности завршила са својим обавезама – напомена аутора

ученика. Наше наведене тврдње су у складу са закључцима Оливере Гајић (2004: 324) која је спровела истраживање о проблемској настави књижевности и закључила да проблемска настава као савремени наставни систем и дидактичко-методичка стратегија ставља ученике у позицију субјекта који самостално истражују, решавају проблеме, откривају, презентују, аргументују, вреднују, критички и креативно прилазе датим подацима, развијајући у том процесу креативност и способност критичког мишљења.

Финално тестирање обављено је у првој половини марта, са циљем да установимо и упоредимо да ли постоје и колике су разлике у знањима ученика контролне и експерименталне групе, са становишта укупног броја освојених бодова и оцена остварених провером знања о претходно обрађеним садржајима. Финални тест продуктивних знања (ФТПГЗ), као и финални тест репродуктивних знања (ФТРГЗ), састојао се, слично иницијалном, од 10 питања различите тежине. Тестирање је у свим одељењима трајало 45 минута (један школски час), а максималан број бодова који су ученици могли освојити давањем тачних одговора је био 30. Утицај учења граматике решавањем проблема утврдили смо у финалном тестирању репродуктивних (ФТРГЗ) и продуктивних граматичких знања (ФТПГЗ). Резултати финалних тестова на целокупном узорку показују да се постигнућа експерименталне групе статистички значајно разликују од резултата контролне групе (табела 7). Статистичка анализа преко израчунатог t теста ($t=4,138$) на задатим степенима слободе 230 и на нивоу значајности $p=0,0001$ доказује да се експериментална и контролна група статистички значајно разликују у погледу остварених резултата на финалном тесту репродуктивних граматичких знања. Што се тиче резултата на тесту продуктивних граматичких знања групе се статистички значајно разликују, што потврђује израчуната разлика просечних вредности аритметичких средина $t=4,487$ за степен слободе од 220 и на нивоу значајности $p=0,0001$.

Табела 7: Резултати финалних тестова Е и К групе

Тест	Група	N	AS	SD	t	df	p
ФТРГЗ	Експериментална	116	24,1059	3,4128	4,138	230	0,0001
	Контролна	116	21,9036	4,3967			
ФТПГЗ	Експериментална	116	23,3188	3,8454	4,487	230	0,0001
	Контролна	116	20,9781	4,2806			

Статистичка анализа резултата показује позитивно дејство проблемске наставе на постигнућа ученика. Експериментални програм је утицао на то да су ученици стекли већи обим и развили квалитет у усвајању граматичких знања кроз интерактивне облике рада. Као резултат учења граматике кроз решавање проблемских задатака настала су већа знања. Овим можемо потврдити нашу прву посебну хипотезу којом претпостављамо да ће ученици експерименталне групе, који су садржаје из граматике учили решавањем проблема, имати већи обим и квалитет знања у односу на ученике који су граматичка знања усвајали на устаљен начин.

Колики је ефекат примене проблемске наставе граматике и усвајања граматичких садржаја на уобичајен начин рада на часовима можемо приметити анализом просечних оцена ученика обе групе на финалном тесту (табела 8).

Табела 8: Просечне оцене на ФТЕ и ФТК групе

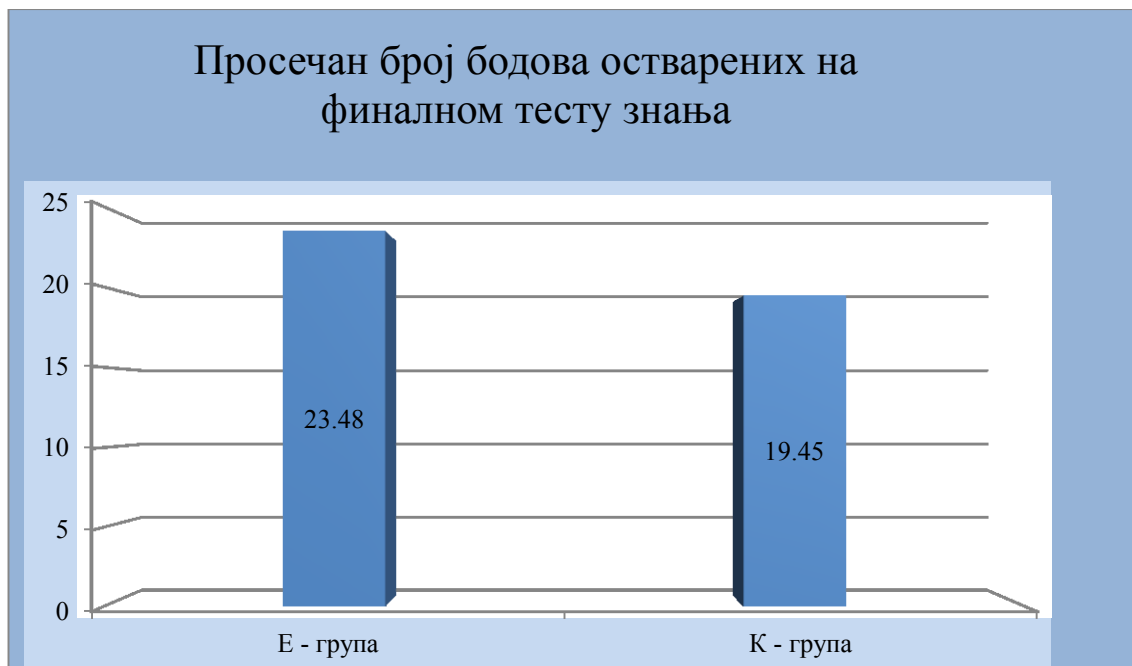
Назив школе	ОШ „Јован Јовановић Змај“			ОШ „Стефан Немања“			AS
	III-1	III-2	III-3	III-1	III-2	III-3	
Одељење							
Просечне оцене ФТЕ	3,07	3,25	3,14	4,39	3,10	4,15	3,52
Одељење				IV-1	IV-2	IV-3	
Просечне оцене ФТК	3,30	2,21	2,29	2,36	3,32	3,39	2,81

ФТЕ – финално тест. експерименталне групе; ФТК – финално тест. контролне групе

Уочавамо да су просечне оцене ученика експерименталне групе на финалном тестирању гледано појединачно веће, сем у два одељења (III/1 и III/2), али и у целини – просечна оцена ученика Е групе (3,52) већа је од оцене ученика К групе

(2,81). Да постоји разлика у постигнућима на финалном тесту у корист ученика Е групе можемо уочити и на основу просечног броја остварених бодова. Наиме, просечан број бодова ученика Е групе био је 23,48, док су ученици К групе на финалном тесту остварили у просеку 19,45 бодова (слика 2).

Слика 2: Приказ просечног броја бодова ученика на финалном тесту знања



Знања из српског језика која су ученици Е групе усвајали применом проблемске наставе на основу просечног броја бодова остварених на финалном тесту знања и просечних оцена које су том приликом добили, квалитетнија су од знања ученика К групе.

Статистички подаци и просечна разлика у бодовима од 4, 03 бода ученика Е групе у односу на ученике К групе на финалном тестирању говоре у прилог нашим очекивањима да ће примена проблемске наставе у учењу граматичких садржаја на часовима српског језика имати позитивније ефекте и допринети већем квалитету и обиму знања у односу на дотадашњи, традиционални начин рада.

Упоредним прегледом по основним статистичким подацима у иницијалном и финалном мерењу (табела 9), јасно је даје експериментална група на другом

(финалном) мерењу репродуктивних граматичких знања постигла боље резултате ($AS=24,1059$) у односу на иницијално тестирање истог $AS=22,5574$).

Табела 9: Упоредни преглед Е и К групе на ИТ и ФТ

Параметри	Експериментална група				Контролна група			
	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
	ТРГЗ	ТПГЗ	ТРГЗ	ТПГЗ	ТРГЗ	ТПГЗ	ТРГЗ	ТПГЗ
AS	22,5574	17,7816	24,1059	23,3188	22,1424	19,4229	21,9036	20,9781
SD	4,2128	5,3893	3,4128	3,8454	4,2283	5,4966	4,3967	4,2806

На финалном мерењу продуктивних граматичких знања експериментална група је такође постигла боље резултате ($AS=23,3188$) у односу на иницијални тест продуктивних граматичких знања ($AS=17,7816$). Бољи успех на финалном тестирању се може објаснити чињеницом да у првом тестирању ученици нису знали какав их тест очекује, каква су питања и задаци и како ће бити бодована њихова знања, док су за финално тестирање били припремани током експерименталног програма.

Када говоримо о контролној групи приметимо да је на финалном мерењу репродуктивних граматичких знања постигла лошије резултате ($AS=21,9036$) него на иницијалном мерењу репродуктивних знања ($AS=22,1424$). Учење се одвијало у процесу наставе која се обављала класичним начином рада и у фронталном облику рада. То сматрамо разлогом за овакве скорове на тестовима. На финалном мерењу продуктивних граматичких знања примећујемо изванредан бољитак ($AS=20,9781$) у односу на иницијално мерење продуктивних знања ($AS=19,4229$). Приликом решавања тестова продуктивних граматичких знања ученици контролне групе су били препуштени својој индивидуалној снажљивости и умешности у решавању проблемских задатака. Под утицајем класичних метода наставе овакав или сличан резултат је био сасвим очекиван.

3.2. УТИЦАЈ УСПЕХА УЧЕНИКА И ОЦЕНА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА ГРАМАТИЧКА ЗНАЊА УЧЕНИКА

Следеће табеле представљају утицај општег успеха ученика на резултате финалних испитивања репродуктивних граматичких знања. Утврдили смо

повезаност општег успеха и финалних резултата репродуктивних граматичких знања преко корелације која износи 0,631 (табеле 10 и 11). Користећи t тест анализирали смо однос општег успеха ученика као независне варијабле са резултатима на финалним тестовима репродуктивних граматичких знања као зависне варијабле.

Табела 10: Повезаност општег успеха ученика и ФТРГЗ

Варијабле	AS	N	SD
Општи успех ученика	4,1479	232	0,666
Финални тест репродуктивних граматичких знања	22,3499	232	4,2205

Табела 11: Корелација варијабли

Варијабле	N	Корелација	p
Општи успех и финални тест репродуктивних граматичких знања	232	0,631	0,0001

Табела 12: Однос општег успеха и резултата ФТРГЗ

Варијабле	AS	SD	t	df	p
Општи успех и финални тест репродуктивних граматичких знања	18,2021	3,5545	72,736	220	0,0001

Разлика аритметичких средина $AS=18,2021$ показује преко $t=72,736$ за степен слободе $df=230$ статистичку значајност на нивоу 0,0001. Однос општег успеха ученика и резултата финалног теста репродуктивних граматичких знања показује да су разлике статистички значајне, односно, експериментални програм даје боље резултате за ученике са бољим општим успехом, $t=72,736$, $p=0,0001$ (табела 12).

Табеле 13, 14 и 15 представљају однос општег успеха ученика и резултата финалних испитивања продуктивних граматичких знања. Користећи t тест анализирали смо однос општег успеха ученика као независне варијабле са резултатима на финалним тестовима продуктивних граматичких знања као зависне варијабле. Утврдили смо повезаност општег успеха ученика и финалних

результата продуктивних граматичких знања преко корелације која износи 0,619, те је нешто нижа у односу на резултате репродуктивних граматичких знања.

Табела 13: Повезаност општег успеха ученика и ФТПГЗ

Варијабле	AS	N	SD
Општи успех ученика	4,1479	232	0,666
Финални тест продуктивних граматичких знања	18,6022	232	5,4429

Табела 14: Корелација варијабли

Варијабле	N	Корелација	p
Општи успех и финални тест продуктивних граматичких знања	232	0,619	0,0001

Табела 15: Однос општег успеха и резултата ФТПГЗ

Варијабле	AS	SD	t	df	p
Општи успех и финални тест продуктивних граматичких знања	17,3499	4,4429	68,957	220	0,0001

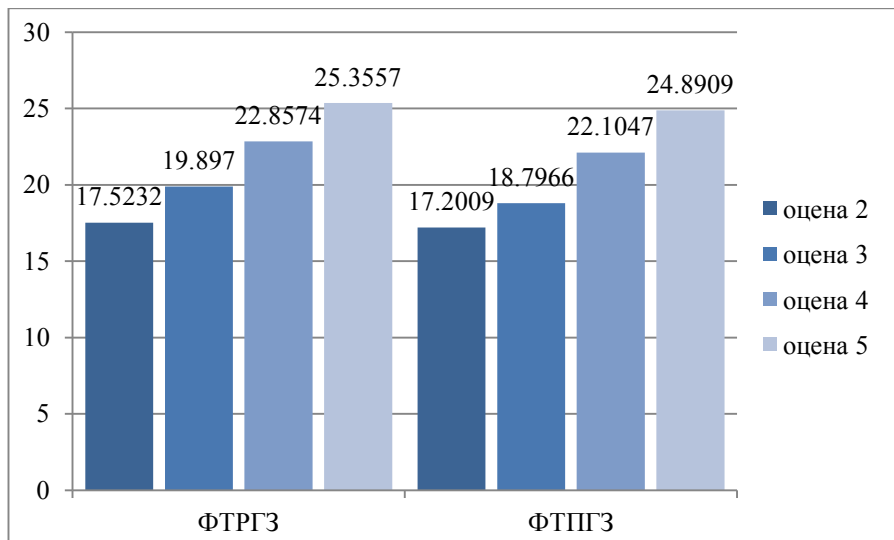
Разлика аритметичких средина $AS=17,3499$ показује преко $t=68,957$ за степен слободe $df=230$ статистичку значајност на нивоу 0,0001. Однос општег успеха ученика и резултата финалног теста продуктивних граматичких знања такође показује да су разлике статистички значајне, односно, експериментални програм даје боље резултате за ученике са бољим општим успехом, $t=68,957$, $p=0,0001$.

У оквиру целог узорка смо проверили постојање везе између оцена из српског језика као независне варијабли са финалним испитивањем репродуктивних и продуктивних граматичких знања ученика као зависних варијабли. Оцену 2 има 34 ученика, оцену 3 има 52 ученика, оцену 4 има 64 ученика и оцену 5 има 82 ученика. Анализа аритметичких средина унутар група оцена на репродуктивним и продуктивним знањима показује да су бољи резултати постигнути у оквиру репродуктивних знања што се јасно види из аритметичких средина целокупног опсега оцена $AS=23,0048$ за репродуктивна граматичка знања и $AS=22,1485$ за продуктивна граматичка знања (табела 16).

Табела 16: Однос оцена из српског језика са ФТРГЗ и ФТПГЗ

	Оцена из српског	N	AS	SD
Финални тест репродуктивних грамагичких знања	2	34	17,5232	3,1422
	3	52	19,8970	3,4767
	4	64	22,8574	2,0489
	5	82	25,3557	2,6229
	Укупно	232	23,0048	3,9047
Финални тест продуктивних грамагичких знања	2	34	17,2009	3,6445
	3	52	18,7966	3,5106
	4	64	22,1047	3,1570
	5	82	24,8909	2,5966
	Укупно	232	22,1485	4.0630

Слика 3: Аритметичке средине оцена на ФТРГЗ и ФТПГЗ



ФТРГЗ – финални тест репродуктивних грам. знања

ФТПГЗ – финални тест продуктивних грам. знања

Напредовање ученика експерименталне групе је остало у опсегу постојећих оцена из српског језика, више су се повећавала репродуктивна знања у односу на продуктивна знања код ученика са оценама 3 (AS=19,8970 код репродуктивних знања и AS=18,7966 код продуктивних знања) и 4 (AS=22,8574 код репродуктивних знања и AS=22,1047 код продуктивних знања). Код ученика који имају оцене 2 и 5 разлике међу тестовима су занемарљиве. Можемо закључити да су ученици са оценом 5 били мотивисани да задрже свој

дотадашњи успех услед присутног мотива амбиције и мотива постигнућа. Код ученика са оценом 2 резултати показују да они нису много напредовали. Разлог за то је непостојање индивидуално прилагођених проблемских задатака. Ученици са оценама 3 и 4 су највише напредовали у репродуктивним граматичким знањима јер су кроз експериментални програм добили жељу да се покрену и докажу бољим постигнућима. Следи да су ови ученици имали капацитет за учење граматике, али нису имали жељу, мотив и интересовање. Стављени у ситуацију да знања стичу на другачији начин кроз самостално ангажовање или у групном раду на решавању проблема, ученици са оценама 3 и 4 су показали да овај експериментални програм њима највише одговара. Ову констатацију треба искористити при креирању наставних програма, а посебно у планирању и осмишљавању методичких стратегија реализације часова граматике.

Са повећањем општег успеха и успеха ученика из српског језика повећавају се и репродуктивна и продуктивна знања и у експерименталној групи и у контролној групи. Разлике међу групама су статистички значајне захваљујући ученицима са вишим оценама из српског језика и бољим општим школским успехом.

Резултати статистичке анализе потврђују нашу посебну хипотезу да ће ученици са вишим општим успехом и бољим оценама из српског језика постићи веће резултате на финалним тестовима.

Са великом сигурношћу можемо нагласити да се према индивидуалним могућностима и интересовањима ученика, програми морају планирати по нивоима и прилагођавати се способностима ученика. Мањкавост овог истраживања управо лежи у недостатку проблемских задатака који би били прилагођени различитим могућностима ученика, иако је примена нашег експерименталног програма дала значајне ефекте у смислу повећања обима и квалитета граматичких знања. Коришћењем диференцираних граматичких проблемских задатака, адекватним избором облика и метода за ученике са различитим постигнућима и уважавањем особености сваког ученика можемо повећати његов ниво продуктивних и репродуктивних граматичких знања. Циљ

савремене наставне праксе је постизање оптималних наставних ефеката кроз индивидуално праћење сваког ученика.

3.3. МОГУЋНОСТИ УЧЕЊА ГРАМАТИКЕ ПУТЕМ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

На узорку подгрупе трећег разреда експерименталне и контролне групе, приметимо да се статистички значајно разликују у резултатима на финалном тесту репродуктивних граматичких знања. $t=2,376$, за степен слободe $df=117$ и на нивоу значајности $p=0,029$. У погледу резултата знања на финалном тесту продуктивних граматичких знања, $t=3,782$, за степен слободe $df=117$ и на нивоу значајности $p=0,0001$.

Табела 17: Резултати финалног тестирања ученика трећег разреда

	Група	N	AS	SD	t	df	p
Финални тест репродуктивних граматичких знања	Експериментална	60	25,1943	3,3628	2,376	117	0,029
	Контролна	60	23,9483	3,7609			
Финални тест продуктивних граматичких знања	Експериментална	60	24,7680	3,9676	3,782	117	0,0001
	Контролна	60	21,6702	3,8393			

На узорку подгрупе четвртог разреда експерименталне и контролне групе, приметимо да се статистички значајно разликују у резултатима на финалном тесту репродуктивних граматичких знања. $t=3,897$, за степен слободe $df=117$ и на нивоу значајности $p=0,0001$. док су резултати знања на финалном тесту продуктивних граматичких знања, $t=2,608$, за степен слободe $df=117$ и на нивоу значајности $p=0,005$.

Табела 18: Резултати финалног тестирања ученика четвртог разреда

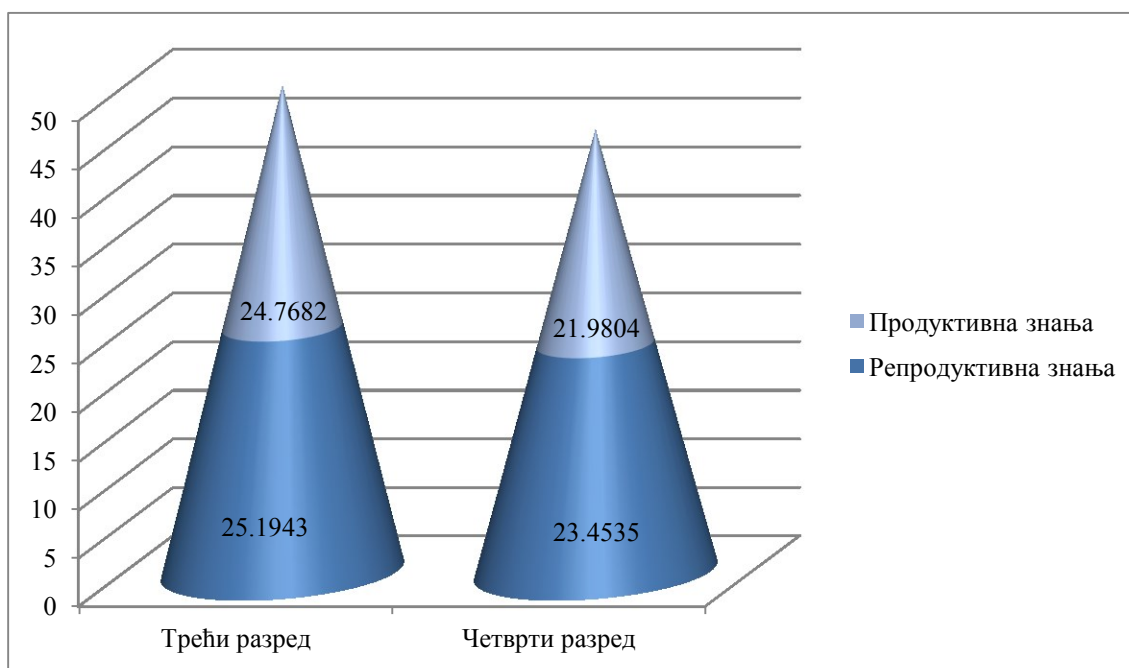
	Група	N	AS	SD	t	df	p
	Експериментална	56	23,4535	3,2742	3,897	109	0,0001

Финални тест репродуктивних граматичких знања	Контролна	56	20,1447	4,3076			
Финални тест продуктивних граматичких знања	Експериментална	56	21,9804	4,1922	2,608	109	0,005
	Контролна	56	19,8598	4,5227			

Закључујемо да се резултати на финалном тестирању репродуктивних и продуктивних граматичких знања експерименталне и контролне групе статистички значајно разликују. То доказује нашу посебну хипотезу *да је проблемску наставу граматике могуће изводити и у млађем основношколском узрасту у ситуацији када су проблеми прилагођени узрасним интелектуалним могућностима ученика.*

Напредовање ученика трећег разреда, након спроведеног експерименталног програма учења граматичких садржаја проблемски моделованих наставних јединица, је израженије у односу на постигнућа ученика четвртог разреда. Уз то су ученици експерименталне групе и трећег и четвртог разреда постигли запаженији успех у односу на резултате контролне група оба разреда, с тим што је нешто већа разлика између репродуктивног и продуктивног граматичког знања уочљива код ученика четвртог разреда јер је $AS=23,4535$ код репродуктивних, а $AS=21,9804$ код продуктивних граматичких знања, него код ученика трећег разреда где је $AS=25,1943$ код резултата репродуктивних граматичких знања, а $AS=24,7682$ приликом мерења продуктивних граматичких знања ученика (слика 4).

Слика 4: Приказ резултата финалног тестирања у млађим разредима



Чињеница је да је граматичко градиво четвртог разреда нешто сложеније и захтева већи ступањ апстрактног и критичког мишљења. Примена граматичких знања је комплекснија и захтевнија за узраст ученика четвртог разреда него за ученике трећег разреда. У настојању да теоријски размотримо и експериментално проверимо један од могућих облика интензивирања и осавремењавања наставног рада – примену самосталног истраживачког рада кроз учење граматике путем проблемских задатака при обради садржаја, учили смо извесне слабости и недостатке. Добар део времена планираног за истраживачки рад на решавању проблема „утрошен“ је на расправљање око тога који члан групе ће читати инструкције осталима у групи и бити представник те групе, на превремено и несврхисходно анализирање боје листића на којима је исписан проблем, назива који је група добила приликом њиховог формирања или су чак расправљали о саставу група мислећи да је друга група бољег састава те да су у старту осуђени на лош резултат. И поред наведених сметњи је очигледно било да одабрани начин рада и наставна средства врло позитивно утичу на мотивацију ученика. Коментари појединих учитеља на такво понашање ученика били су да ученицима не можемо и не смемо наметати да раде оно што не желе, да такве поступке ученика игноришемо и да извршавање задатака препустимо осталим члановима група који су расположени за рад.

Анализа резултата за трећи и четврти разред, како на целом узорку тако и на подгрупама трећег и четвртог разреда готово је иста и показује да експериментални програм даје значајно боље резултате у области репродуктивних и продуктивних граматичких знања у односу на контролну групу на нивоу целог узорка, а самим тим и на подгрупе трећег и четвртог разреда.

3.4. МИШЉЕЊА УЧИТЕЉА И УЧЕНИКА О ЕФЕКТИМА ПРИМЕНЕ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ У ГРАМАТИЦИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Да би се у настави било ког предмета, па и настави српског језика, примењивале одређене наставне методе, иновативни модели и савремене наставне стратегије потребно је, на једној страни, да су наставници (учитељи) за то адекватно дидактичко-методички оспособљени, и на другој, да су на одговарајући начин заинтересовани и мотивисани да своје часове припремају и реализују на „другачији“ начин од уобичајеног. У настави српског језика постоје садржаји који се без доминантне примене вербалних метода и фронталног облика рада не могу ефикасно обрадити. То су садржаји о којима ученици немају довољно претходних знања и искустава. У заједничком раду учитеља и ученика добра ученичка искуства, мишљења и решења се истичу и наглашавају, а нетачна и погрешна исправљају и објашњавају.

На другој страни, постоје наставни садржаји чију је обраду много ефикасније остварити довођењем ученика у непосредан однос са наставним садржајима, пружањем могућности да удружују и размењују своје идеје и искуства организовањем заједничког рада у групама у коме ће се они међусобно охрабривати и подстицати, питати и помагати, проверавати и (раз)уверавати једни друге. Групни рад омогућава да ученици преузму одговорност, да се свестрано и примерено времену у коме живе образују и то много више него што је то могуће традиционалним методама код којих је наставник у средишту.

Ставовe и мишљења учитеља испитали смо и утврдили коришћењем анонимног упитника, при чему је анкетирано 17 учитеља (28, 3%) првог разреда, 16 учитеља (26, 6%) другог, 14 учитеља (23, 3%) трећег и 13 учитеља (21,7%) четвртог разреда (табела 19).

Табела 19: Анкетирани учитељи по разредима у којима предају

Разред	фреквенција	%
Први	17	28,3
Други	16	26,6
Трећи	14	23,3
Четврти	13	21,7
Укупно	60	100,0

Структуру анкетираних учитеља, када је у питању ниво њиховог образовања (завршена школа) и средина у којој раде (сеоска - градска), можемо сагледати у табели 20. Од тога 53 (88, 3%) анкетираних је женског пола, а тројица испитаника (2%) су мушкарци (табела 21).

Табела 20: Структура испитаника са аспекта завршене школе и средине у којој су учитељи запослени

Завршена школа		фреквенција	%	Место рада	фреквенција	%
валидни	виша	24	40,0	град	40	66,7
	висока	35	58,3	село	15	25,0
	укупно	59	98,3	укупно	55	91,7
Укупно		60	100,0		60	100,0

Из табеле уочавамо да је већи број анкетираних учитеља (66,7%) запослен у градским школама, док, када је у питању њихово образовање, више од половине испитаника (58,3%) има високо образовање – завршили су учитељски или педагошки факултет. Од тога 53 (88,3%) анкетираних је женског пола, а тројица испитаника (2%) су мушкарци (табела 21).

Табела 21: Полна структура испитаника

Пол	фреквенција	%
Мушки	3	2
Женски	53	88,3

Укупно	56	90,3
--------	----	------

Прво изјашњавање учитеља се тичало афинитета према граматичким и књижевним садржајима. Добијени су следећи одговори: 34 учитеља (56,6%) преферира књижевност, 14 учитеља (23,3%) показује афинитет према граматичким садржајима, а 12 учитеља (12%) подједнако преферира и књижевне и граматичке садржаје (табела 22)

Табела 22: Афинитети наставника према садржајима из српског језика

Садржаји	фреквенција	%
Књижевност	34	56,6
Граматика	14	23,3
Подједнако	12	20
Укупно	60	100,0

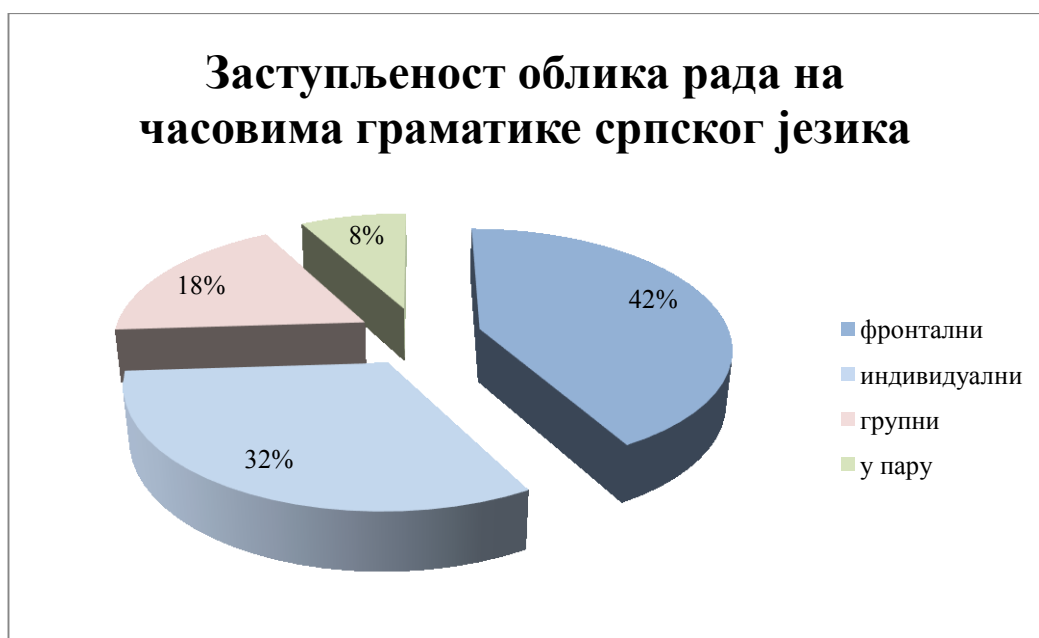
Испитали смо ставове наставника који гаје афинитет према граматичким садржајима, с обзиром да се наше истраживање тиче граматике српског језика:

- Граматика је основ лепог и правилног изражавања.
- Да би ученик постао писмен, мора познавати граматику.
- Књижевност не може да се проучава без познавања граматике.
- Једноставно сматрам да је динамична и занимљива.
- Волим више да проучавам граматику, а књижевност само кад морам.
- За савладавање граматичких садржаја треба ми мање времена, а за проучавање књижевног дела неколико часова.
- Без познавања граматике нема добре интерпретације књижевног дела;
- По граматичким знањима се познаје добар наставник српског језика.

На питање које су облике и методе приликом обраде наставних јединица из предмета српски језик са ученицима, најчешће користили, учитељи су се изјаснили на овај начин:

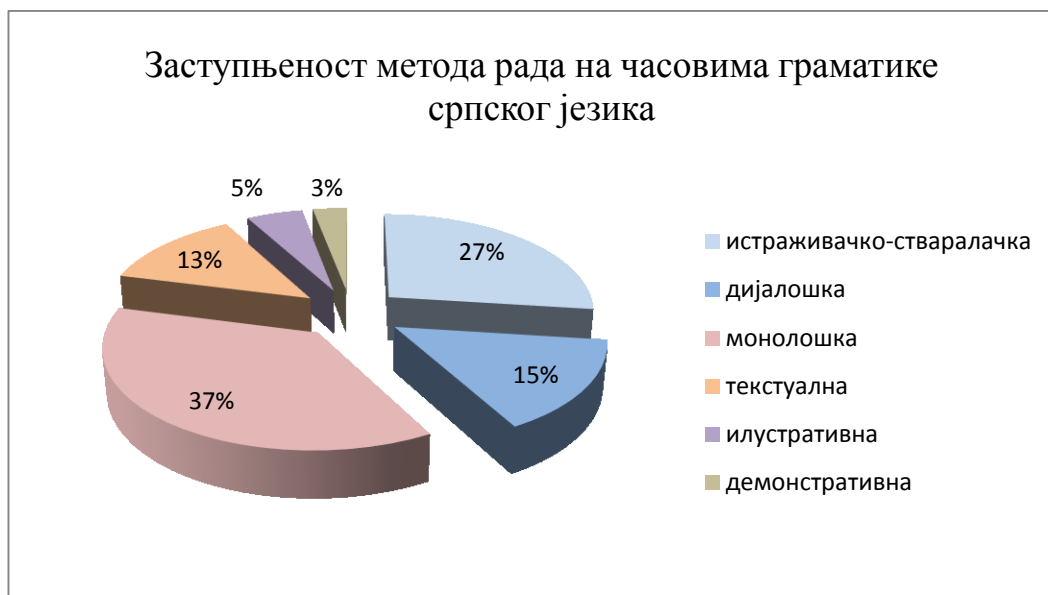
Учитељи користе све облике рада (фронтални, индивидуални, групни и рад у пару). Са аспекта учесталости облика рада најчешће се користи фронтални облика рада (25 учитеља од укупног броја анкетираних или 42%), затим индивидуални (19 учитеља или 32%), групни (11 учитеља или 18%), а рад у пару користи 5 учитеља или 8%.

Слика 5: Приказ међусобног односа појединих облика рада као целине у наставном процесу



Методе су на основу прикупљених одговора рангиране на следећи начин: истраживачко-стваралачку методу примењује 16 учитеља или 27% од укупног броја анкетираних; методу разговора користи 9 учитеља или 15%; илустративна метода заступљена је у раду 3 учитеља или 5%; за монолошку методу опредељује се 22 учитеља, или 37% од анкетираних; текст методу практикује 8 учитеља или 13%; а демонстративну методу у раду примењује 2 учитеља или 3%; Потребно је напоменути да учитељи у свом раду користе више метода истовремено, а да су наведени проценти односе на прве у низу које користе.

Слика 6: Заступљеност појединих метода рада на часовима граматике, на основу одговора анкетираних учитеља



Интересовала су нас мишљења учитеља о утицају проблемске наставе на мотивацију и заинтересованост ученика за проучавање граматичких садржаја (табела 23) у глобалу је позитивно, с тим што већина њих (32 или 53,3%) сматра тај утицај „приличним“, док нешто мање учитеља (26 или 43,3 %) мисли да поменута метода много утиче на мотивацију ученика, а самим тим и на њихово интересовање за граматичку српског језика.

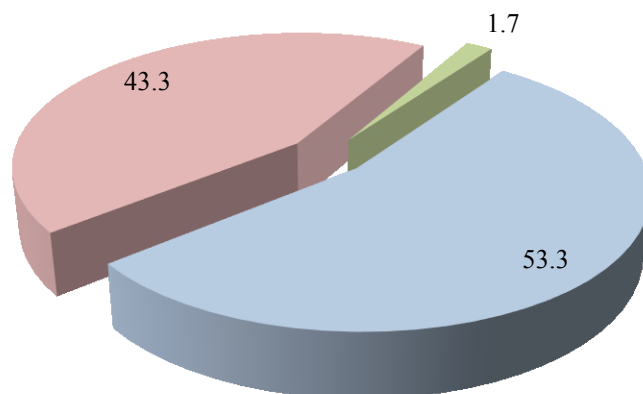
Табела 23: Дистрибуција фреквенција одговора учитеља о мотивацији ученика за проблемско учење граматике

Проблемски приступ учењу граматике утиче на мотивацију ученика		фреквенција	%
валидни	мало	1	1,7
	прилично	32	53,3
	много	26	43,3
недостајући	системски	1	1,7
укупно		60	100,0

Оваква структура одговора испитаника (слика 7) на изванредан начин објашњава недовољну заступљеност самосталног рада применом проблемске наставе на часовима граматике српског језика и може се довести у везу са одговорима на питање о учесталости примене поменутог методе.

Слика 7: Дистрибуција одговора учитеља

Утицај проблемске наставе граматике на мотивацију ученика



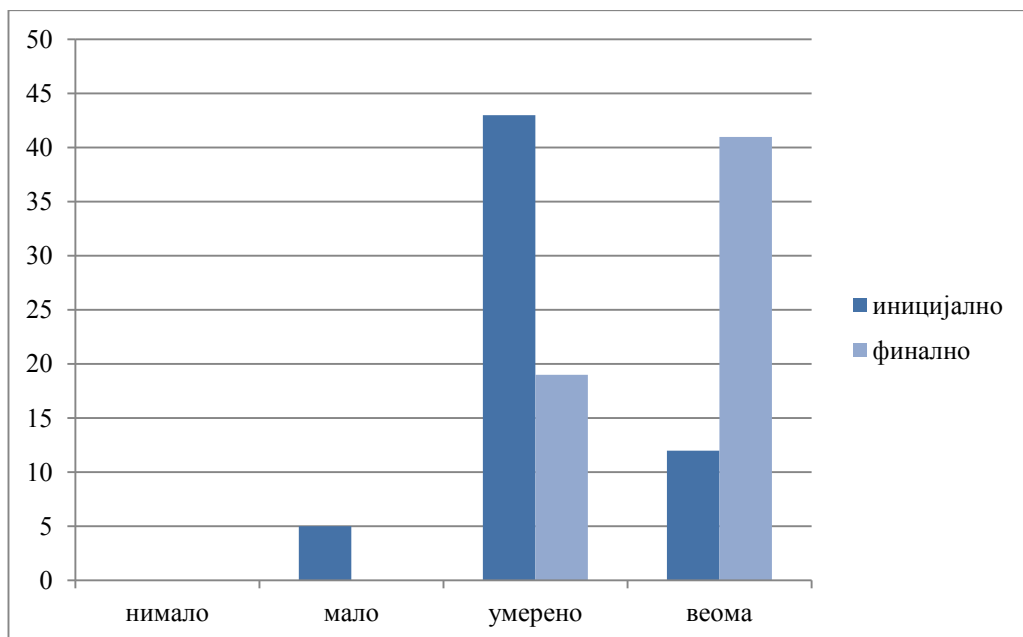
Када би већи број учитеља мислио да је утицај проблемске наставе граматике на ученика велики, претпостављамо да би је већи број њих и чешће користио на часовима. На другој страни, поставља се питање колико учитељи могу објективно да процене утицај ове методе на мотивацију и заинтересованост ученика за учење граматичких садржаја? Из тих разлога било би интересантно

упоредити одговоре учитеља и ученика експерименталне групе који су били анкетирани, о чему ће бити више речи у наредним поглављима рада.

Табела 24: Интересовање ученика трећег разреда за проблемско учење граматике

	Група	Интересовање								Т
		нимало	%	мало	%	умерено	%	веома	%	
Иницијално	Е	0	0	5	8	43	71	12	20	60
	К	3	5	11	18	37	61	9	15	60
Финално	Е	0	0	0	0	19	31	41	68	60
	К	0	0	8		39	65	13	21	60

Слика 8: Интересовање ученика експерименталне групе за проблемску наставу граматике



Из табеле 24 смо издвојили податке који се тичу пораста интересовања ученика трећег разреда за проблемско учење граматике експерименталне групе (слика 8). Интересантан је податак о порасту интересовања експерименталне групе са категорије *умерено*, 19 (31%) ученика, на категорију *веома* коју је изабрао 41 ученик (68%).

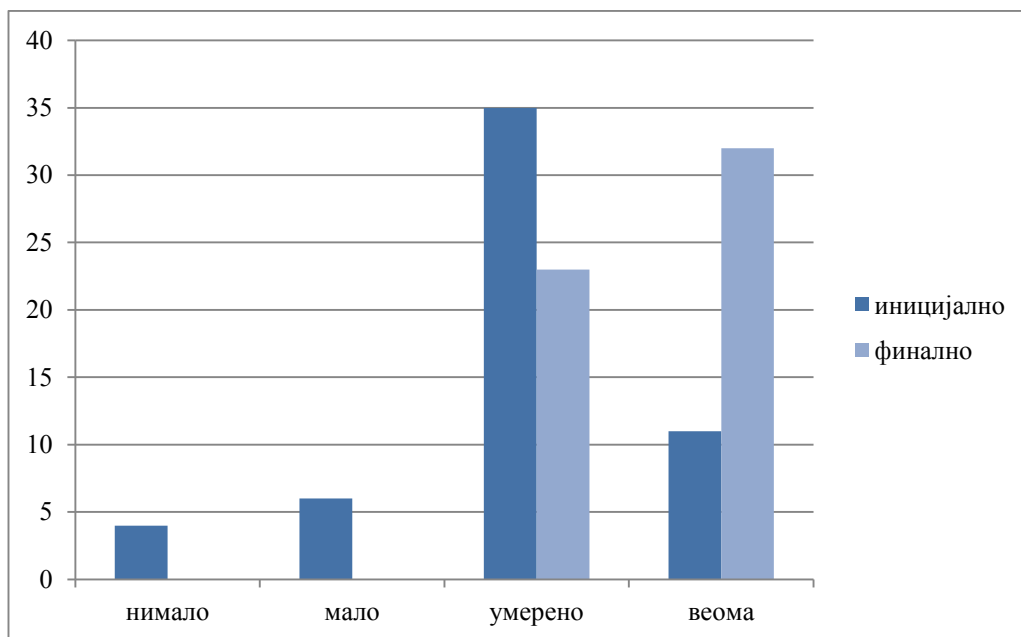
У иницијалним испитивању експерименталне групе за рад на граматичким садржајима „веома“ се интересовало 20% ученика трећег разреда, а 19 % ученика четвртог разреда. Међутим, након финалног испитивања резултати показују да се 68% ученика трећег разреда „веома“ интересовало за граматичке садржаје док је проценат код ученика четвртог разреда износио 57%.

Табела 25: Интересовање ученика четвртог разреда за проблемско учење граматике

	Група	Интересовање								Г
		нимало	%	мало	%	умерено	%	веома	%	
Иницијално	Е	4	7	6	10	35	62	11	19	56
	К	6	10	8	14	33	58	9	16	56
Финално	Е	0	0	0	0	23	41	32	57	56
	К	0	0	6	10	35	62	15	26	56

Слика 9 показује пораст интересовања експерименталне групе ученика четвртог разреда за проблемско учење граматичких садржаја. где је 11 ученика (19%) одабрало категорију *умерено* у иницијалном тестирању, а у финалном тестирању број је порастао на 32 ученика (57%) који су заокружили категорију *веома*

Слика 9: Интересовање ученика експерименталне групе за проблемску наставу граматике

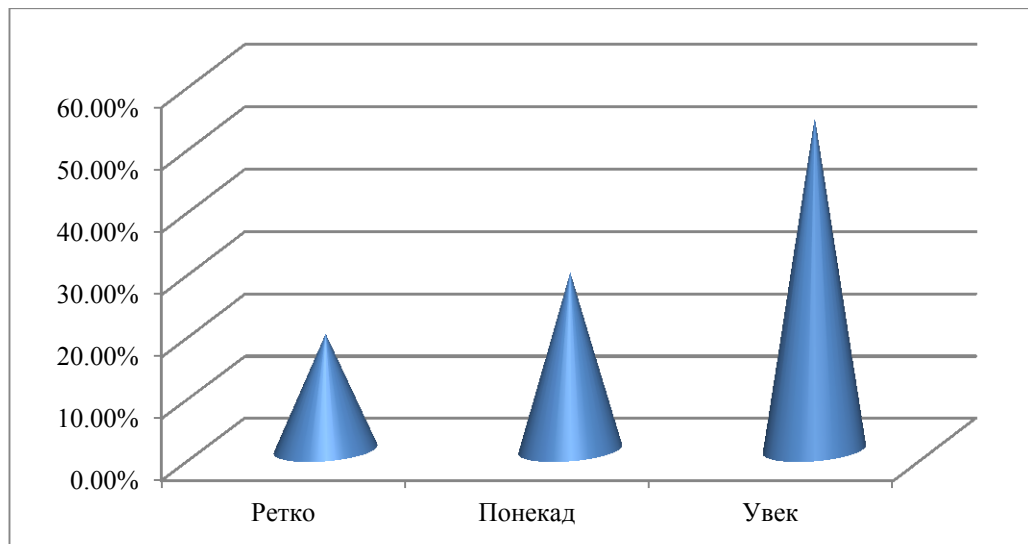


У контролној групи трећег разреда првобитно је било заинтересовано 15% ученика, а 16% међу ученицима четвртог разреда. У финалном испитивању 21% ученика трећег разреда је било „веома“ заинтересовано, а 26% ученика четвртог разреда. И у контролној групи примећујемо пораст интересовања за учење граматичких садржаја путем решавања проблема. Ови резултати показују да учење граматике решавањем проблема кроз кооперативне групе ученика повећава интересовање ученика за учење граматичких садржаја. Овај закључак иде у прилог нашој посебној хипотези *да ће примена експерименталног модела проблемског учења граматике учинити ову наставу интересантном за ученике и тако је осавременити.*

Ову тврдњу још поткрепљују подаци добијени на питање: да ли би волели да на овај начин увек уче граматику српског језика где би 81,7% ученика трећег, а 76,7% ученика четвртог разреда, волело да *увек* на овај начин учи граматичке садржаје; 11,6% ученика трећег и 16,1% ученика четвртог разреда би волело да *понекад* учи на овај начин, а понуђени одговор *никад* је заокружило 6,6 % ученика трећег и 7,1% ученика четвртог разреда.

Један од могућих узрока неприхватања проблемског приступа и примене самосталног истраживачког рада на часовима граматике српског језика можемо да уочимо и на основу одговора ученика на наредно питање у упитнику: Приликом анализирања добијеног проблемског задатка било ти је јасно шта се од тебе очекује?

Слика 10: Дистрибуција одговора ученика



Ретко – нисам разумео задатке

Понекад – дешавало се да не разумем

Увек – сасвим ми је било јасно шта треба да радим

Занимало нас је, колико су постављени задаци, захтеви и упутства били јасни ученицима, односно, да ли су и колико формулације објашњења поступака решавања задатака у оквиру листића представљали ученицима проблем и препреку на путу до нових сазнања. Свака група, пар или ученик добијали су инструктивне листиће са детаљним описом, понекад и илустрацијом задатка који би требало да самостално реше и питањима помоћу којих је требало да открију и уоче нека нова својства појма који обрађујемо. Од 116 ученика, колико их је дало одговор на ово питање, највећи број, њих 61 или 53% одговорило је да им је приликом поделе проблемских задатака било сасвим јасно шта би и на који начин требало да ураде; 33 ученика (28, 4%) одговорило је да им понекад није

било јасно шта и на који начин треба да ураде, тј. нису увек разумели добијене инструкције и задатке, док је само 22 анкетираних или 18,6% ученика ретко разумело задатке и захтеве на инструктивним листићима –није им било сасвим јасно шта треба да раде. Таква структура одговора ученика указује на то да би приликом примене самосталног истраживачког рада приликом решавања проблемски граматичких задатака на часовима српског језика, након поделе инструктивних листића, више пажње је требало посветити томе јесу ли, колико и на који начин ученици разумели добијене задатке и инструкције, односно обратити пажњу на то да приликом формулисања проблема и задатака, реченице у оквиру инструкција буду кратке, јасне и примерене узрасту ученика.

У прилог чињеници да изврстан број ученика, који свакако не би требало занемарити, негативно реагује на промену уобичајеног начина рада на часовима граматике српског језика, говоре и одговори ученика на питање затвореног типа у упитнику (табела 26). Поред 54 (49,5%) ученика који су одговорили да предвиђене садржаје боље науче када са друговима групно решавају проблемске задатке, осталих 50,5% анкетираних се определило за неки од преосталих понуђених одговора (учење из уџбеника 13,8%, слушање наставничког излагања 14,7% и одговарање на питања учитељице 22%).

Табела 26: Дистрибуција одговора ученика

Када боље научиш?	фреквенција	%	% валидних
Када сам учиш из уџбеника или радних листова	15	13,3	13,8
Када наставник прича, а ви слушате	16	14,2	14,7
Када учитељица поставља питања, а ви одговарате	24	21,2	22,0
Када са друговима у групи решаваш проблемске задатке	54	47,8	49,5
Укупно	109	96,5	100,0

Добијени подаци показују да се нешто више од половине анкетираних (слика 11), када је потребно да се одреде за један од понуђених начина учења, ипак одређује за традиционалне, уобичајене методе рада (коришћење уџбеника, слушање предавања и разговор са учитељицом на одређену тему). Таква структура одговора, осим што још једном потврђује да су истраживачки рад и учење граматике проблемским приступом недовољно заступљени на часовима српског језика, говори у прилог чињеници да се устаљени начини рада и навике ученика и наставника јако споро и тешко мењају. Нереално је очекивати да број појединаца који брзо и у потпуности прихватају новине, као што су истраживачки и стваралачки приступ, а које, између осталог, захтевају веће залагање, буде велики, без обзира да ли је реч о популацији ученика или учитеља.

Слика 11: Дистрибуција одговора ученика



На питање: када би могли да бирају, како би волели да уче, одговори ученика су били различити и интересантни. Сви ученици воле да иду у школу и да се друже са својим друговима. Волели би да имају више слобода везаних за физичке активности, уметност (у областима ликовне и музичке културе).

Када су у питању проблеми, пропусти, слабости и недостаци оваквог начина рада на часовима граматике српског језика, елементи које ученици негативно оцењују, њихове међусобно сличне одговоре груписали смо у 6 категорија, али оно што на први поглед уочавамо јесу 69 ученика (59,4%) који су на питање: Шта ти се не допада када о граматички српског језика учиш и сазнајеш путем проблемске наставе? дали одговор да им се све допада, односно „нема ништа што ми се не допада“. Оно што је ученицима током рада засметало и представљало проблем приликом усвајања граматичких знања из српског језика је слушање извештаја других група (6,9%) и што нису у потпуности разумели шта треба да раде и како да решавају проблем (12,1%); 11 ученика (9,4%) се изјаснило да не разуме извештавање других група, 3,4% анкетираних ученика је истакао да им је највећу сметњу представљала галама и бука приликом формирања група и током извештавања, а одговор под остало је заокружило 6 ученика (5,2%), а под том категоријом ученици су уписали прегруписавање и цртање на часу; 4 ученика из нама непознатих разлога није одговорило на ово питање. Оваква структура одговора ученика последица је, по нашем мишљењу, опет недовољне и неадекватне оспособљености ученика за адекватну реализацију часова на којима је заступљен групни облик рада, истраживачки и стваралачки приступ.

Табела 27: Дистрибуција одговора ученика на питање *Шта ти се не допада када одржавајима из граматике учиш проблемским приступом?*

Одговори ученика	фреквенција	%	% валидних
Нема ништа што ми се не допада	69	59,4	61,6
Слушање извештаја других група	8	6,9	7,1
Што не разумем шта треба да радимо	14	12,1	12,5
Не разумем извештаје других група	11	9,4	9,8
Галама група	4	3,4	3,6
Остало	6	5,2	5,4
укупно	112	96,6	100,0

Ученици који су у нашем истраживању представљали експерименталну групу, иако је реч о ученицима трећег и четвртог разреда који су пре почетка експерименталног програма у неколико наврата имали детаљна објашњења и

инструкције од стране истраживача и учитеља, нису на адекватан начин реализовали поједине сегменте и фазе рада које смо претходно поменули, јер је реч о навикама и способностима за чије развијање и формирање је потребно време и континуиран рад. Ученике је, још од првог разреда, потребно оспособљавати за примену групног облика рада, навикавати да пажљиво слушају остале док извештавају, али и да самостално излажу пред одељењем сопствена мишљења и запажања, као и ставове и закључке група чији су представници. Ова фаза рада је изузетно значајна за развијање културе говора и богаћење речника ученика, али и за развијање навике слушања.

Што се тиче интересовања наставника за реализацију наставе граматике у упитнику о искуствима о примени експерименталног модела су изјавили да су на крају сваког часа проблемске наставе граматике били веома задовољни, да су часови били занимљиви и учитељима и ученицима и подједнако динамични. По мишљењу учитеља успешни резултати су производ добре комбинације наставних метода рада и наставних облика рада. Посебно су похвалили индивидуалне проблемске задатке у фази увежбавања и стваралачке примене наученог, јер су ученици стављени у позицију да активно учествују у свим деловима часа и тако стичу граматичка знања, кроз кооперативне форме рада, која су неопходна за самостално решавање проблемских задатака. Похвално је било и то што су ученици одмах добијали повратну информацију о степену овладаности граматичког градива. Такве оцене су деловале веома мотивишуће на ангажованост ученика током целог часа.

С обзиром да су питања у Упитнику била отвореног типа те су наставнички одговори били недовољно прецизни, није било могуће извршити њихову прецизну интерпретацију. Ипак је могуће извести одређена запажања по питању искустава о примени експерименталног програма учења граматике путем решавања проблемских задатака.

По мишљењу наставника, брзом усвајању граматичких садржаја допринеле су динамичне, занимљиве и атрактивне активности. У почетку су ученици често тражили помоћ од наставника приликом наилажења на дилеме и нејасноће. Она је временом опадала, а ефикасност наставе је расла. Ангажовање наставника на овим часовима се односило на давање упутстава, организовање облика рада,

подстицање, усмеравање, кориговање самосталних ученичких активности и конкретизовање закључака.

Експериментални програм је наставницима послужио, не само као путоказ у реализацији граматичких садржаја, већ им је отворио нове методичке видике посебно по питању ангажовања ученика у самосталном стицању граматичких знања кроз решавање проблема. Зато је битно нагласити да наставници сматрају да су применом експерименталног програма професионално напредовали стичући нова искуства у реализацији наставе граматике. Једна од учитељица трећег разреда је након програма истакла да је у почетку била неповерљива по питању исхода учења граматике путем решавања проблемских задатака. Сада, међутим, њени ученици воле часове граматике и питају је да ли ће опет учити на „онај“ занимљив начин. Сматрамо да смо овим доказали *да ће примена експерименталног модела проблемског учења граматичких садржаја наставу граматике учинити интересантном и за наставнике и тако је осавременити.*

Проблемска настава граматике у односу на класичну наставу заиста има предности које се огледају у следећем:

- Оспособљава ученике за самостални рад;
- Омогућава виши ниво граматичких знања;
- Мисаоно ангажује ученике;
- Омогућава ученику да сам истражује вођен својим способностима;
- Обезбеђује динамику у раду кроз индивидуалне и кооперативне облике рада;
- Ослобађа креативност код ученика;
- Ствара сарадничке односе, размену мисли, идеја и знања ученика;
- Развија усмено изражавање и вештину комуницирања;
- Омогућава ученицима да самостално доносе одлуке;
- Одржава пажњу и интересовање ученика за следећи корак;

- Подстиче активност и концентрацију ученика;
- Омогућава ученицима креативност на пољу језика.

Када је у питању наставна пракса значајно је поменути да је за успешну реализацију часова граматике српског језика, на којима ће бити примењена проблемска настава граматике, потребно претходно поступно и детаљно припремити и обучавати ученике да се брзо и ефикасно распореде у групе или парове, да пажљиво саслушају или прочитају упутства за самосталан истраживачки и стваралачки рад, да се не устручавају да затраже додатна објашњења уколико им добијени проблемски задаци и инструкције нису јасни, да међусобно сарађују, договарају се и припреме се да своја запажања и закључке на најбољи могући начин представе осталим ученицима у одељењу. Посебно је важно да пажљиво слушају извештаје и закључке свих група у одељењу.

Такође, учитељи би код својих ученика требало да развијају и негују међугрупну, разредну дискусију у којој доминира демократски начин комуникације препознатљив по толеранцији, међусобном уважавању, спремности да се чују супротна мишљења, подржавању аргументованих ставова и одустајању од сопствених идеја и предлога, без увреда и љутњи, уколико се они у расправи (комуникацији) покажу неодрживим (Н. Мијановић, 2004: 247). Поред тога, значајно је водити рачуна и да се наставно време током целог часа рационално распореди и економично троши како би се планирани садржаји остварили до завршетка часа, до чега ће свакако временом и са развојем одређених способности ученика, доћи.

IV ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Настава граматике путем решавања проблема, као један од могућих начина унапређивања и осавремењивања наставног процеса, омогућава да се учењу садржаја из граматике приступа другачије, довођењем ученика у ситуацију да у складу са личним предзнањима и способностима, самосталним радом истражујући и решавајући проблеме открива и усваја језичке законитости. Проблеми морају бити прилагођени реалним типовима ученика и разликама међу њима, као и њиховом темпу и могућностима, интересовањима, мотивацији, ставовима, општим и специјалним способностима. Решавајући граматичке проблеме ученик постаје свестан да за њега нико не може научити, нико за њега не може мислити и зато улаже напор да дође до решења. Појачана активност је потребна и наставнику који од улоге предавача прелази у улогу наставника истраживача у ширем смислу, креатора, планера и организатора истраживачке и стваралачке активности ученика. При томе, сваки добар наставник је свестан чињенице, да и поред бројних вредности проблемске наставе, граматика није свемогућа и универзално применљива, већ да је треба користити онда када постоји уверење да представља најбоље методичко решење за самосталну мисаону активност ученика. Под претпоставком да им је позната полазна основа и дате прецизне инструкције, ученицима треба омогућити да истражују, откривају, проналазе, покушавају и греше, али буду активни и до решења долазе путем и корацима који постепено воде до циља. На тај начин они неће долазити до решења једносмерним путем, већ изломљеном линијом, приближавајући се или удаљавајући од постављеног циља. Научник Јован Ђорђевић (2003: 39) оправдано указује на то да је „свако мишљење истраживање, а свако истраживање лично постигнуће онога који га спроводи, чак и онда када је оно што тражимо познато осталима“.

Садржаји треба да подстичу ученике, да их охрабрују да откривају и постављају права питања, да се укључе у процес креативног истраживања одређене граматичке проблематике. Право учење биће усмерено мање на сазнавање чињеница, а више на способности да се оне тумаче, просуђују и налазе своју практичну примену.

Савремена настава граматике треба да афирмише самосталног, креативног и активног ученика, а то управо омогућава учење путем решавања проблема. Овакво размишљање је потврдио наш експеримент у току кога су ученици показали висок степен самосталног ангажовања да би дошли до решења.

Основ за проблемско моделовање граматичких садржаја и методичких поступака је садржан у теоријском делу. Све теоријске компоненте на којима се заснива проблемска настава ставили смо у функцију конкретизовања методичких модела за реализацију граматичких садржаја у трећем и четвртном разреду. Ученици експерименталне групе су на часовима граматике користили поменуте моделе, док су ученици контролне групе исте садржаје усвајали на уобичајен начин. Резултати финалних тестова на целокупном узорку показују да контролна група није направила значајан помак у односу на резултате иницијалног мерења, док је експериментална група битно напредовала по свим варијаблама, тј. у тестовима продуктивних и репродуктивних граматичких знања. С обзиром на ограничено трајање експерименталног програма и зато што су репродуктивна знања једноставнија и свде се на запамћивање језичких чињеница и решавању оних задатака који траже од ученика да понови и примени знања онако како су првобитно ушла у његово искуство, напредовање је израженије него у резултатима мерења продуктивних граматичких знања. За разлику од репродуктивних знања која се свде на пуко запамћивање и понављање граматичких чињеница, продуктивна знања су сложенија и захтевају анализу, синтезу, поређење и примену у ситуацијама са којима раније нису имали додирних тачака.

Следећи податак до којег смо дошли анализом резултата финалног тестирања односи се на повећање продуктивних и репродуктивних граматичких знања ученика са вишим општим успехом и већом оценом из српског језика. Ученици са оценама 3 и 4 су највише напредовали у репродуктивним граматичким знањима, јер су кроз експериментални програм добили жељу да се покрену и докажу бољим постигнућима. Следи да су ови ученици имали капацитет за учење граматике, али нису имали жељу, мотив и интересовање. Стављени у ситуацију да знања стичу на другачији начин кроз самостално ангажовање или у групном раду на решавању проблема, ученици са оценама 3 и 4 су показали да овај експериментални програм њима највише одговара. Код ученика са оценом

2 резултати показују да они нису много напредовали. Закључили смо, да учење граматике путем решавања проблема који је предвиђен експерименталним програмом има и своје недостатке, и не може се универзално применити на све ученике, те је потребно користити диференциране проблемске задатке којима би уважили особености и потребе сваког ученика. Циљ савремене наставне праксе јесте постизање оптималних наставних ефеката кроз индивидуално праћење сваког ученика.

Установили смо постојање разлике у погледу резултата ученика у успеху експерименталне и контролне групе трећег и четвртог разреда, у односу на успех ученика контролне групе који су радили на традиционалан начин. Анализа резултата је показала да је експериментална (независна) варијабла утицала на већа постигнућа ученика трећег и четвртог разреда. Боља репродуктивна знања су показали ученици оба разреда, мада је напредовање ученика нешто израженије у трећем разреду. Сматрамо да разлог лежи у сложености градива четвртог разреда и да захтева развијено апстрактно мишљење, у довољној мери да доведе ученике до решења проблема у новим околностима.

Следећа хипотеза се односила на интересовање ученика и наставника за проблемску наставу граматике. Приказани резултати су је потврдили, у чему смо видели нову вредност учења путем решавања граматичких проблема. Можемо закључити, да је примена експерименталног модела проблемског учења граматичких садржаја кроз употребу претежно кооперативних облика рада, учинила наставу интересантном и за ученике и тако је осавременила и унапредила. Путем решавања проблема граматику би *увек* волело да учи 76,7% ученика четвртог разреда и 81,7% ученика трећег разреда; 16,1% ученика четвртог и 11,6% ученика трећег разреда би волело да на овај начин учи граматичке садржаје *понекад*, док се за одговор *никад* определило 7,1% ученика четвртог и 6,6% ученика трећег разреда. На основу структуре и садржаја њихових одговора на питања (посебно отвореног типа) можемо закључити да примена истраживачког приступа јако утиче на повећање мотивације и заинтересованости ученика за садржаје које обрађују, што је посебно важно када знамо да унутрашња мотивација представља један од значајнијих фактора успешности и ефикасности учења.

Проблемска настава је показала појачано интересовање наставника за граматичке садржаје јер им је отворила нове методичке видике, посебно по питању ангажовања ученика у самосталном стицању граматичких знања кроз решавање проблема. Похвално је било и то што су ученици одмах добијали повратну информацију о степену савладаности граматичког градива, што је мотивишуће деловало на ангажованост ученика током наставе граматике. Активности током усвајања граматичких садржаја су биле динамичне, атрактивне и занимљиве што је произвело ефикасну наставу. Зато је битно нагласити да наставници сматрају да су применом експерименталног програма професионално напредовали стичући нова искуства у реализацији наставе граматике

Наш експеримент је недвосмислено доказао да проблемска настава има бројне предности у односу на традиционалну наставу граматике. Приказаним резултатима истраживања може се закључити да је потврђена главна хипотеза којом смо предвидели: *да ће извођење проблемске наставе граматике позитивно утицати на постигнућа ученика у односу на устаљен начин учења граматике.*

Морамо скренути пажњу на чињеницу да проблемску наставу, упркос њеним предностима, не треба сматрати универзалном и свеобухватном стратегијом самосталног, истраживачког и стваралачког учења. Она је само један од савремених наставних система и нема сумње да и традиционалне методе и поступци у настави граматике српског језика, правилно коришћени и усмерени, имају велики значај. Не можемо бити незадовољни и успехом контролне групе у овом истраживању. Истина је да су постигли слабији резултат на тестовима граматичких знања у односу на експерименталну групу и због тога указујемо на потребу да се наставни процес, не само српског језика, већ и осталих предмета, остварује применом активног учења и активним методама рада у настави, која ће поставити ученике у праву ситуацију учења и сазнавања, трагања и откривања. Овим су дате врло јасне смернице у ком правцу треба мењати наставу граматике српског језика. Потребна нам је настава која развија мишљење и помаже ученицима да боље користе свој ум.

Теоријски значај истраживања огледа се у доприносу целовитијем сагледавању и објашњавању примене одређеног дидактичко-методичког приступа (истраживачког) и одређене наставне методе (учења путем решавања проблема) у функцији обогаћивања теорије Методике наставе српског језика и књижевности. Теоријски и емпиријски радови који су потврдили позитивне ефекте самосталног истраживачког рада и проблемске наставе односили су се углавном на предметну наставу и ученике старијих разреда основне школе. Закључци и резултати који су проистекли из нашег истраживања указали су на ефекте примене поменутог начина рада и његов утицај на образовна постигнућа ученика разредне наставе, а таквих је радова за сада у теорији Методике наставе српског језика и књижевности млађих разреда јако мало.

Друштвени значај овог истраживања произлази из могућности да се на основу добијених резултата могу утврдити правци деловања, како на плану осавремењивања и интензивирања наставног процеса, тако и на плану развијања и васпитања личности које ће бити оспособљене да проналазе нова решења у проблемским ситуацијама, које ће критички размишљати, процењивати, анализирати, стално трагати и бити отворене за нова сазнања и учење.

Када је у питању *практични значај* нашег истраживања, конкретни предлози (припреме – модели) коришћени у експерименталном делу истраживања могли би да буду помоћ учитељима у реализацији садржаја граматике српског језика у трећем и четвртном разреду, али и примери за реализацију других садржаја у осталим разредима, не само из српског језика, већ и из других наставних предмета. То би, на једној страни допринело унапређењу васпитно-образовне праксе, али и развоју одређених особина ученика: упорности, истрајности, мотивације, сналажљивости, способности за самообразовање, коришћење различитих извора знања, решавање проблема, сналажење у одређеним ситуацијама и сл.

Надамо се да је наше истраживање отворило и иницирало нова питања и задатке, који би се у неким будућим истраживањима са сличном тематиком могли реализовати. Неке од могућих смерница би могле бити следеће:

подстицати учитеље на стално усавршавање и самообразовање како би били припремљени за свакодневно посматрање ученичког развоја и њихове потребе

за стваралачким истраживањем, јер само мудра особа жељна нових знања и информација, тражи исте сама или сазнаје тако што пита друге;

развој сугестија за савременију организацију процеса учења у настави и развијања активног, самосталног и стваралачког рада ученика;

уношење новина у програме наставе српског језика и књижевности;

подстицај за савременије конципирање уџбеника српског језика у функцији ефикасније наставе;

Надамо се да ће ова докторска дисертација некога заинтересовати, да ће у њој наћи оне светле тачке које ће га подстицати да крене другим путем и да овој тематици да свој печат – иновативнији, другачији и савременији. Тиме бисмо створили наставу која развија мишљење и помаже ученицима да боље користе свој ум и уједно осавременили наставни процес у коме ће ученик и учитељ имати више слободе, креативности, самопоуздања и интелектуалне активности. Проблемска настава није негација традиционалне наставе, већ само једна њена нова нијанса, додуше, она нијанса у којој настава од заната постаје уметност.

FINAL CONSIDERATIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Teaching Grammar through problem solving, as one of the possible ways of improving and modernizing the teaching process, it allows a different approach to learning form grammar content, by bringing students into a situation that in accordance with different levels of knowledge and skills, self-employed work, exploring and solving problems discovers and adopts linguistic principles. Problems must be adapted to the actual types of students and the differences between them, as well as their pace and abilities, interests, motivations, attitudes, general and special abilities. Solving grammatical problems the student becomes aware that no one else can learn for him, no one else can think for him and, thus, he makes an effort to reach a solution. The increased activity is necessary for the teacher also, who from the role of a lecturer transitions into the role of a teacher-researcher in a broader sense, a creator, planner and an organizer of the research and creative activities of the students. In doing so, every good teacher is aware of the fact that despite the many values of problem teaching, grammar is not all-powerful and universally applicable, but that it should be used when there is a belief that it represents the best methodical solution for the independent cognitive activity of the students. Assuming they are aware of the basic starting point and that they are given precise instructions, the students should be allowed to research, discover, find, try and fail, but to be active and to reach a conclusion by ways and steps that gradually lead to the goal. By doing so, they will not reach a solution in a straight line, but in a broken line, approaching and moving away from the set goal. Djordjevic (2003: 39) reasonably suggests that "every cognitive process is a research, and every research a personal achievement of the one who is conducting it, even when what we are looking for is known to others."

The contents should encourage students to discover and ask the right questions, to engage in a process of creative research of a specific grammatical issue. Real learning will focus less on obtaining the facts, and more on the ability to interpret them, judge them and find their practical application. Modern grammar teaching should promote the independent, creative and active student, and exactly that does learning through problem solving achieve. This opinion was confirmed by our experiment during which students showed high level of independent self-involvement to reach the results. The

basis for problem modeling of grammatical contents and methodical procedures is contained in the theoretical part. All theoretical components on which problem teaching is based on, we put in the function of specifying the methodological models for realization of grammatical contents in the third and fourth grade. The students in the experimental group, in grammar lessons, used the mentioned models, while the students of the control group adopted the same contents in the usual manner. The results of the final tests on the entire sample showed that the control group did not make a significant improvement compared to the results of the initial measurements, while the experimental group improved significantly on all variables, i.e. in tests of productive and reproductive grammatical knowledge. Given the limited duration of the experimental program and because the reproductive knowledge simpler and comes down to memorizing linguistic facts and solving those tasks which require of the students to repeat and apply the knowledge in the way they first entered his experience, advancement is more evident than in the results of measuring the productive grammatical knowledge. Unlike reproductive knowledge that are reduced to mere memorization and repetition of grammatical facts, productive knowledge are more complex and require analysis, synthesis, comparison and application in situations where previously they had no meeting points.

The next data we came to by analyzing the results of the final testing refers to the increase of the productive and reproductive grammatical knowledge of the students with higher general achievement and higher grade in Serbian language. Students with grades 3 and 4 advanced the most in reproductive grammatical knowledge because in the experimental program they got the desire to take action and prove themselves with better achievements. It follows that these students had a capacity for learning grammar, but did not have the desire, motive and interest.

Put in a position to acquire knowledge in a different way through self-involvement or in group work on problem-solving, students with grades 3 and 4 showed that this experimental program best suits them. Students with grade 2, the results indicate they did not advance much. We have concluded that learning grammar by problem solving that is designed for experimental program has its disadvantages, and can't be universally applied on all students. And it is necessary to use differential problem tasks by which they would enjoy peculiarities and needs of every student. The aim of modern teaching methods is to achieve optimal teaching effect through

individual monitoring of each student. We have established the existence of differences in terms of students' results in success of the experimental and control group of the third and fourth grade, in relation to the success of the students of the control group who worked in the traditional way. Analysis of the results has shown that the experimental (independent) variable influenced the greater achievements of the third and fourth grade. Better reproductive knowledge has been shown by students of both classes, although the students' progress was more visible in the third grade. We believe that the reason lies in the complexity of the subjects of the fourth grade and that it requires a developed abstract thinking, sufficient to lead the students to the solution of the problem in the new circumstances.

The next hypothesis related to the interest of the students and the teachers for problem teaching of grammar. Shown results have confirmed it, thus, making us realize the new value of learning through grammatical problem solving. We can conclude that the application of the experimental model of problem learning of grammatical content through the use of, predominantly, cooperative forms of work made class interesting for the students as well, and thus modernized and improved it. Through problem solving, 76,7% fourth grade and 81,7% third grade students would like to study grammar. 16,1% fourth grade, and 11,6% third grade students would like to learn grammar in this way sometimes, while 7,1% fourth grade and 6,6% third grade students gave no answer at all. Based on the structure and content of their replies to questions (especially open questions) we can conclude the application of research-based approach greatly influences the increase of motivation and interest of students for content they are working on, which is especially important when we know that the intrinsic motivation presents one of the most important factors for success and learning efficiency.

Problem teaching has shown increased interest of teachers for grammar contents because it made new methodical aspects especially in terms of engaging students in independent acquisition of grammatical knowledge through problem solving. It was commendable that the students immediately received feedback about the level of mastering grammatical material which motivationally influenced the students' involvement during grammar-teaching. Activities during grammar knowledge acquisition were dynamic, attractive and interesting, which produced efficient classes. Therefore, it is important to emphasize that teachers believe that the application of the

experimental program made them advance professionally, gaining new experiences in teaching grammar.

Our experiment clearly demonstrated that the problem teaching has many advantages compared to traditional grammar teaching. By the presented results of the research it can be concluded that the main hypothesis was confirmed, i.e. applying problem teaching of grammar will positively impact the achievement of students in contrast to the conventional method of learning grammar.

We have to draw attention to the fact that problem teaching, despite its advantages, should not be considered universal and all-encompassing strategy for independent, investigative and creative learning. It is simply one of the modern teaching systems and there is no doubt that even the traditional methods and procedures in grammar teaching of the Serbian language, properly used and directed, are of great importance. We can't be dissatisfied also with the success of the control group in this research. It is true they have achieved lower results on grammar knowledge tests in relation to the experimental group and, thus, we emphasize the need for the teaching process, not only of Serbian language, but other subjects also, to be realized by application of active learning and active methods of work in class, which will place the students in a real situation of learning and finding out, seeking and discovering. This has provided very clear guidelines in which direction grammar of Serbian language should be changed - we need classes which develops thinking and helps students to make better use of their mind.

The Theoretical significance of the research is to contribute to a more wholesome overview and explanation of the application of a certain didactic-methodical approach (research) and certain teaching methods (learning through problem solving) in the purpose of enriching the theory of methodology of Serbian language and literature. The theoretical and empirical studies that have confirmed positive effects of independent research and problem teaching related mainly to class teaching and students of higher grades of elementary school. The conclusions and results that emerged from our research pointed to the effects of application of the mentioned modes of operation and its influence on educational achievements of the students of class teaching, and such works are now in theory of Methodology In Class of Serbian Language and Literature very few in the lower grades.

The social significance of this research arises from the possibility that based on the obtained results courses of action can be determined both in terms of modernizing and intensifying the teaching process, and in the development plan and upbringing of personalities which will be enabled to find new solutions in problematic situations, which will think critically, evaluate, analyze, and constantly seek and be open to new knowledge and learning.

When it comes to the practical significance of our research, specific suggestions (preparations - models) used in the experimental part of the research could be of help to the teachers in implementing the grammar contents of Serbian language in the third and fourth grade, but also examples for the implementation of other contents in other classes, not only the Serbian language, but also in other subjects. It would, in one hand, contribute to the improvement of educational practice and development of certain qualities of students - perseverance, persistence, motivation, resourcefulness, self-education, using different sources of knowledge, problem solving, coping with certain situations etc.

We hope our research has opened up and initialized new questions and tasks, which could, in some future researches with similar themes, be realized. Some of the possible guidelines could be the following: to encourage teachers to continuously improve and educate themselves so they could be prepared for a daily observation of the students' development and their need for creative research, because only a wise person thirsty for knowledge and information, searches for it or acquires knowledge by asking others;

Development of suggestions for the modern organization of the learning process in class and developing the active, independent and creative work of the students;

introducing innovations in teaching programs of Serbian language and literature;

Encouragement for more sophisticated conception of textbooks in Serbian language in function of a more efficient class;

We hope this PhD thesis will intrigue someone, that they will find in it the bright spots that will encourage them to go on a different path, and to give this subject their stamp - more innovative, different and a modern one. By doing so, we would create class that develops thinking and helps the students to better use their mind and also modernize the teaching process in which the student and the teacher will have more

freedom, creativity, self-confidence and intellectual activity. Problem teaching is not a negation of traditional teaching, but only one of her new shades, however, a shade that makes teaching transform from an occupation to art.

КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Аби (1975): Haby, R., *Enseignement de l' orthographe dans les coles et les colleges*; La reforme Haby de 1975;
2. Anderson, ML. (2002): *Reforming Science Teaching: What Research says about Inquiry*. Journal of Science Teacher Education, 13(1):1-12;
3. Андриловић, В, Чудина М. (1985): *Психологија учења и наставе*. Загреб, Школска књига;
4. Арсић, М. (2000): *Како унапређивати наставу*. Крушевац, Виша школа за образовање васпитача;
5. Баковљев, М. (1970): *О активној и креативној настави*. Пожаревац, Просвета;
6. Баковљев, М. (1983): *Суштина и претпоставке мисаоне активизације ученика*. Београд, Просвета;
7. Баковљев, М. (1974): *Повратна веза у настави*. Београд, Зборник Института за педагошка истраживања бр. 7;
8. Баковљев, М. (1984): *Дидактика*. Научна књига, Београд;
9. Банђур, Б, Поткоњак Н. (1996): *Педагошка истраживања у школи*. Београд, Учитељски факултет;
10. Банђур, Б, Поткоњак Н. (1999): *Методологија педагогије*. Београд, Савез педагошких друштава Југославије;
11. Богнар, Ј, Матијевић М. (2002): *Дидактика*. Школска књига, Загреб
12. Bourke, K. (2008): *Teaching Grammar to Young Learners*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC;
13. Васић, Ц. (1994): *Психолингвистика*. Београд, Институт за педагошка испитивања;
14. Виготски, ЈС. (1983): *Мишљење и говор*. Београд: Нолит;
15. Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 1 - предмет дидактике*. Београд, Научна књига – Учитељски факултет;
16. Вилотијевић, М, Вилотијевић Н. (2007): *Иновације у настави*. Београд, Школска књига;
17. Вилотијевић, М. (2000): *Дидактика 2 – дидактичке теорије и теорије учења*. Београд, Научна књига - Учитељски факултет;

18. Вилотијевић, М. (2005): *Променама до квалитетне школе*. Заједница учитељских факултета, Београд;
19. Вукасовић, А. (1974): *Решавање проблема као одгојни задатак*. Загреб, Педагошки рад;
20. Вукасовић, А. (1976): *Интелектуални одгој*. Загреб, Издавачки завод југославенске академије;
21. Вученов, Н. (1971): *Основна питања организовања и извођења ефективне школске наставе и учења*. Београд, Завод за издавање уџбеника СР Србије;
22. Вучковић, М. (1984): *Методика наставе српскохрватског језика*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
23. Гојков, Г, Круљ, Р, Кундачина, М. (1999): *Лексикон педагошке методологије*. Вршац, Виша школа за образовање васпитача;
24. Дјуи, Џ. (1970): *Васпитање и демократија*, Цетиње, Обод;
25. Duffy, TM, Savery JR. (1994): *Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications;
26. Дешић, М. (1995): *Лингвометодички текстови у књизи Методичка настава српског језика – избор текстова*. Београд, Учитељски факултет;
27. Дешић, М. (2002): *Лингвометодички текстови, Методичка пракса, година VI/2*;
28. Ђорђевић, Б. (1998): *Даровити ученици и (не)успех*. Заједница учитељских факултета Србије;
29. Ђорђевић, Ј. (1972): *Решавање проблема као облик стваралачког рада у настави*. Београд, Настава и васпитање;
30. Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава – организација и облици*. Београд, Научна књига;
31. Ђорђевић, Ј. (2003): *Схватања о курикулуму и његова улога у настави*. Педагошка стварност, бр. 1-2, Нови Сад;
32. Жлебник, Л. (1983): *Опита историја школства и педагошких идеја*. Београд, Просветни преглед;
33. Ивић, И, Пешикан, А, Антић, С. (2001): *Активно учење 2*. Институт за психологију, Београд ;
34. Игњатовић-Савић, Н. (1990): *Педагошке импликације теорије Виготског*. Психологија, 23(1):145-53;

35. Илић, П. (1998): *Методика наставе-српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Змај, Нови Сад;
36. Јовановић-Илић, М. (1977): *Развој способности учења*, Београд, Институт за педагошка истраживања и Просвета;
37. Јоцић, З. (2007): *Језичко стваралаштво ученика у настави граматике*. Београд, Учитељски факултет;
38. Јоцић, З. (2004): *Лингвометодички текст у настави граматике и правописа*. специјалистички рад, Београд, Учитељски факултет;
39. Јоцић, З. (2010): *Утицај проблемске наставе граматике*. Зборник Института за педагошка истраживања, 42(2):247-262;
40. Сур, ЈР. (1996): *Une introduction à la didactique de la grammaire an français langue étrangère*. Paris, Didier/Natier;
41. Клајн, И. (2008): *ГраMATика српског језика*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд;
42. Ковачевић, З. (2007): *Заступљеност самосталног рада ученика у васпитно-образовном процесу*. Педагогија, бр. 3, Београд;
43. Коменски, Ј. А. (1997): *Велика дидактика*, Завод за уџбенике, Београд;
44. Крнета, Д. (2007): *Методe учења у свјетлу промјена у образовању*. Иновације у настави, бр. 1, Београд;
45. Круљ, Р. (2000): *Наставне методе – регулатори наставног процеса*. Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, бр. 30;
46. Кундачина, М, Банђур М. (2004): *Акционо истраживање у школи*. Ужице, Учитељски факултет;
47. Лангер, Ц. (1981): *Теорије психичког развоја*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
48. Лекић, Ђ. (1980): *Методологија педагошког истраживања и стваралаштва*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
49. Мандић, П, Гајановић Н. (1991): *Психологија у служби учења и наставе*. Лукавац, Графокомерц Туњић;
50. Маринковић, С. (2000): *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд, Креативни центар;
51. Марјановић, А, Ивановић Р, Јанковић С, Гашић-Павишић С. (1990): *Дечје језичке игре*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства; Сарајево, Свјетлост;

52. Махмутов, М, И. (1970): *Некаторије особености проблемног обучениј*, Совјетскаја педагогика, Москва;
53. Мијановић, Н. (2004): *Улога комуникације у процесу организовања савремене наставе и учењ.*, Комуникација и медији у савременој настави - зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини и Институт за педагошка истраживања у Београду;
54. Милатовић, В. (1991): *Методика наставе српскохрватског језика.* у књизи Ђ. Лекић, *Методика разредне наставе.* Београд, Нова просвета;
55. Милатовић, В. (2009): *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе.* Београд, Учитељски факултет;
56. Милатовић, В. (1999): *Методичка питања наставе граматике.* Методичка пракса, Београд, Школска књига;
57. Minner, D, Daphne, JL, Abigail, CJ (2010): *Inquiry-Based Science Instruction—What Is It and Does It Matter?.* Journal of research in Science teaching. 47(4);
58. Миочиновић, Љ. (2002): *Пијажеова теорија интелектуалног развоја.* Београд: Институт за педагошка истраживања ;
59. Мишчевић-Кадиевић, Г. (2009): *Утицај различитих модалитета коперативних облика рада на усвајање декларативних и процедуралних знања ученика.* Зборник Института за педагошка истраживања. 40(2):383-400;
60. Моачанин, П. (1959): *Методика елементарне наставе српскохрватског језика,* Београд, Нолит;
61. Недељковић, М. (2004): *Способност слушања, магија питања и логика одговора.* Комуникација и медији у савременој настави - зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини и Институт за педагошка истраживања у Београду;
62. Никић, Г. (1984): *Проблем назива „проблемска настава“.* у књизи *Проблемско учење у настави.* Лозница, Учитељско друштво;
63. Николић, М. (1980): *У свету знакова.* Нови Сад, РУ „Радивој Ћирпанов“;
64. Николић, М. (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности.* Завод за уџбенике и наставна средства, Београд;
65. Ничковић, Р. (1970): *Учење путем решавања проблема у настави,* Београд, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије;

66. Ничковић, Р. (1984): *Проблемска настава као комплексни дидактички систем*. у књизи *Проблемско учење у настави*. Лозница, Учитељско друштво;
67. Павловић, М. (1992): *Настава српскохрватског језика, Методолошки упути за рад у нижим разредима средњих школа*. Скопље, Издање друштва за српскохрватски језик и књижевност;
68. Перушко, Т. (1962): *Матерински језик у обавезној школи*. Загреб, Педагошки књижевни збор;
69. Пијаже, Ж. (1977): *Психологија интелигенције*. Београд, Нолит;
70. Поповић, Т. (2007): *Речник књижевних термина*. Логос арт, Београд;
71. Поповић, В. (2007) : *Српски језик (граматика, правопис и језичка култура) 4*. Драганић, Београд;
72. Пољак, В. (1989): *Проблемска настава у: Поткоњак Никола и Шимлеша Петар: Педагошка енциклопедија, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд;*
73. Пољак, В. (1981): *Комуникацијска педагогија и самоуправљање, Одгој и самоуправљање, бр. 1, Институт за педагогијска истраживања, Загреб;*
74. Продановић, Љ, Стевановић М. (1981): *Рад у паровима као савремени наставни облик*. Београд, Привредно-финансијски завод;
75. Продановић, Т, Лекић, Ћ, Дамјановић, В, Стефановић, В. (1972): *Истраживање у настави, методолошки приручник за школе и наставнике*. Нови Сад, РУ „Радивој Ћирпанов“;
76. Радовановић Р. (1967): *Како постићи бољи успех у учењу*. Пожаревац, НУ „Пожаревац“;
77. Радоњић, С. (1966): *Мерење способности учења*. Зборник Филозофског Факултета, књига IX-2;
78. Рудерс, П. (2003): Р. Roeders: *Интерактивна настава*. Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд;
79. Росандић, Д. (1976): *Књижевност у основној школи*. Школска књига;
80. Росандић, Д. (1988): *Методика књижевног одгоја и образовања*, Школска књига, Загреб;
81. Росандић, Д. (1980): *Проблемска, стваралачка и изборна настава књижевности (2. издање)*, ИГКРО „Свјетлост“, Завод за уџбенике; Сарајево;

82. Skehan, P. (2003): *A cognitive Approach to Language Learning*. Oxford Applied Linguistics: Oxford University Press;
83. Службени гласник РС – Просветни гласник број 1, 2005. године;
84. Службени гласник РС – Просветни гласник број 15, 2006. године;
85. Службени гласник РС – Просветни гласник број 6, 2007. године;
86. Службени гласник РС – Просветни гласник број 2, 2008. године;
87. Службени гласник РС – Просветни гласник број 7, 2010. године;
88. Службени гласник РС – Просветни гласник број 3, 2011. године, *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања*, 2011. године;
89. Смиљковић, С. (2002): *Настава српског језика и књижевности I*. Врање, Учитељски факултет;
90. Смиљковић, С. (2002): *Настава српског језика и књижевности II*. Врање, Учитељски факултет;
91. Смиљковић, С, Милинковић, М. (2010): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање, Учитељски факултет, Ужице, Учитељски факултет;
92. Смиљковић, С, Стојановић, Б. (2011): *Компаративни приступ методици матерњег језика и књижевности*. Врање, Учитељски факултет;
93. Станојчић, Ж, Поповић, Љ. (2008): *Граматика српског језика*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
94. Станојловић, С. (1999): *Радионице као оквир за активно учење*. у Н. Сузић, П. Стојаковић, М. Илић, Д. Бранковић, С. Милијевић, Д. Крнета, С. Станојловић, П. Ђаковић, М. Бањац, Ж. Грбић, *Интерактивно учење*. Бањалука, Министарство просвјете Републике Српске;
95. Станојчић, Ж, Поповић Љ. (2008): *Граматика српског језика*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
96. Стевановић, Б. (1967): *Педагошка психологија*. Београд, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије;
97. Стевановић, М. (1982): *Методички приручник за наставу српскохрватског језика и књижевности у основној школи*. Горњи Милановац, Дечје новине;
98. Стевановић, М. (1981): *Групни облик рада у нашој савременој школи*. Горњи Милановац, Дечје новине;

99. Стефановић, Д. (1964): *На путевима наставе матерњег језика и књижевности*. Београд, Савремена школа;
100. Супек, Р. (1987): *О креативности деце у Дијете и креативност (17-64)*, Глобус, Загреб
101. Таљанте, К. (2001): Tagliante С. *La classe de langue*. Paris, CLE International;
102. Тежак, С. (1980): *Грамматика у основној школи*. Загреб, Школска књига;
103. Теодосић, Р. (1970): *Проблемска настава*. Београд, Настава и васпитање бр. 3;
104. Felder, RM, Brent R. Learning by Doing. *Chem. Engr. Education*, 37(4):282-283.
105. Филиповић, НС. (1988): *Могућности у домету стваралаштва ученика и наставника*. Сарајево и Београд, Завод за уџбенике и наставна средства;
106. Хавелка, Н. (1998): *Улога наставника и улога ученика у основној школи*. Педагошка реформа школе, Зборник радова руско-југословенског симпозијума, Београд: Заједница учитељских факултета Србије;
107. Harlen, W. (2004): *The role of assessment in the implementation of science in the primary school*, Science in Primary–European Conference on Primary Science and Technology Education, October 15-16, Amsterdam, The Netherlands, преузето са сајта 03. 2013. http://www.science.uva.nl/research/amstel/dws/science_is_primary/index.php?page_id=1095;
108. Hodson, D. (1996): *Practical work in school science: Exploring some directions for change*. *International Journal of Science Education*, 18(7):755
109. Ценић, С, Петровић, Ј. (2005): *Васпитање кроз историјске епохе*. Учитељски факултет – Врање, Едука, Београд;
110. Чомски, Н. (1979): *Грамматика и ум*. Београд, Нолит;
111. Schank, DH. (2004): *Learning theories: An educational perspectives*. NJ: Pearson Prentice Hall;
112. Шарановић-Божановић, Н. (1989): *Теоријске основе сазнавања у настави*. Београд, Просвета;
113. Шефер, Ј. (2000): *Креативност деце*. Београд, Институт за педагошка испитивања, Вршац, Виша школа за образовање васпитача;
114. Шефер, Ј. (1985): *Дружење у разреду*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд;
115. Шеховић, С. (2006): *Дидактика*. Београд, Учитељски факултет;

116. Шеховић, С, Шаћировић С. (2004): *Да учење буде лако*. Клуб НТ, Београд;
117. Шешић, Б. (1980): *Опита методологија*. Научна књига, Београд;
118. Шимић, М, Прица, А. (1966): *Настава граматике у основној школи*. Београд, Вук Караџић;
119. Шимлеша, П. (1959): *Методика елементарне наставе*. Загреб, Педагошко-књижевни збор;
120. Шипка, М. (2007): *Занимљива граматика, популарна лингвистика*. Нови Сад, ИК Прометеј;

ЛИТЕРАТУРА КОРИШЋЕНА У ПРИЛОЗИМА

1. Аранђеловић, М. Ј. (2012): *Читанка за 4. разред основне школе*. Бигз, Београд;
2. Жежељ-Ралић, Р. (2008): *О језику*. Klett, Београд;
3. Жежељ-Ралић, Р. (2009): *Приручник за учитеље уз уџбеник за српски језик 3*. Klett, Београд;
4. Кораксић, М, Марковић, Г. (2009): *Пчелица, радна свеска за трећи разред основне школе*. Светлост, Чачак;
5. Кораксић, М, Марковић, Г. (2009): *Пчелица, радна свеска за четврти разред основне школе*. Светлост, Чачак;
6. Маринковић, С. (1995): *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд, Креативни центар;
7. Маринковић, С. (2005): *Занимљива граматика 4*. Креативни центар, Београд;
8. Маринковић, С. (2006): *Занимљива граматика 3*. Креативни центар, Београд;
9. Милатовић, В. (2005): *Наставни истоци за српски језик за 3. разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд;
10. Милатовић, В. (2005): *Српски језик за 3. разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд;
11. Милатовић, В. (2005): *Читанка за 3. разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд;
12. Милатовић, В, Јовановић С. (2006): *Говорим и пишем, српски језик за трећи разред основне школе*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд;
13. Тодоров, Н. (2009): *Радна свеска за 4. разред основне школе*. Едука, Београд;

ПРИЛОЗИ

- 1 Прилог 1: Иницијални тест 1 за трећи разред
- 2 Прилог 2: Иницијални тест 2 за трећи разред
- 3 Прилог 3: Завршни тест 1 за трећи разред
- 4 Прилог 4: Завршни тест 2 за трећи разред
- 5 Прилог 5: Иницијални тест 1 за четврти разред
- 6 Прилог 6: Иницијални тест 2 за четврти разред
- 7 Прилог 7: Завршни тест 1 за четврти разред
- 8 Прилог 8: Завршни тест 2 за четврти разред

Име и презиме: _____ Бодови: _____ Оцена: _____

ИНИЦИЈАЛНИ ТЕСТ 1

III разред

1. Следеће речи су истог облика, а различитог значења. Напиши на линији шта оне значе:

лук- _____	град- _____	коса- _____	горе- _____
лук- _____	град- _____	коса- _____	горе- _____

2. У следећим реченицама одреди место, време и начин вршења радње и упиши их у табелу:

а) Јутрос је петао нагло пробудио све у селу.

време	место	начин

б) У подне је брижно чувао овце на ливади.

време	место	начин

3. Следећу реченицу у неуправном облику напиши у сва три облика управног говора:

Сања је казала да је у води веома пријатно.

а) _____

б) _____

в) _____

4. Заокружи све редне бројеве у следећим низовима:

а) 91. 5 16 32. 116 308. 4 3. 20. 7. 17 7

б) трећи, пет, седамнаести, стоти, сто, осам, осми, три, тридесет, десети

5. Напиши одговарајуће речи које означавају умањено и увећано значење датим речима:

жабица	жаба	жабетина
_____	птица	_____
_____	кућа	_____
_____	камен	_____
_____	рука	_____

а) Напиши речи које значе нешто умањено додајући наставке: **ић, ак, ица, енце.**

лист - _____	чарапа - _____
дете - _____	ауто - _____
прст - _____	свеска - _____
лопта - _____	пиле - _____

6. Подвуци глаголе у песми „*Дедин шешир и ветар*“.

Ветар дува, ветар свира.

Оста деда без шешира.

Дедин шешир нов,

одлете на кров.

Али на крову седи маче,

на удари шапом јаче.

Врати шешир деди

и остаде да седи.

Гвидо Тартаља

7. Дате реченице напиши у неуправном говору:

а) „Данас је твој рођендан!“, рекла је мама Ањи.

б) Ања је питала маму: „Хоћеш ли ми направити чоколадну тарту?“

8. Допуни реченице:

Главни (основни) бројеви казују _____

Редни бројеви одређују предмете и бића _____

9. Допуни реченицу:

Глаголи су врста речи које означавају _____

10. Од следећих именица направи глаголе:

стан - _____

радост - _____

славље - _____

лов - _____

страх - _____

брига - _____

Име и презиме: _____ Бодови: _____ Оцена: _____

ИНИЦИЈАЛНИ ТЕСТ 2

III разред

1. Напиши пет предмета из своје учионице па им додај умањено и увећано значење (пример: креда, кредица и кредетина):

- а) _____, _____ и _____;
- б) _____, _____ и _____;
- в) _____, _____ и _____;
- г) _____, _____ и _____;
- д) _____, _____ и _____.

2. Од датих слова састави број и одреди којој групи припада (редним или основним):

- а) е н н п е т и с а _____ (_____);
- б) д с а д т е е м с е _____ (_____).

3. Напиши реченицу у којој ћеш употребити именицу лак (као течност за лакирање) и придев лак:

_____ .

4. Састави реченицу коју изговара твоја учитељица (учитељ) када сте немирни и напиши је у једном од три облика управног говора:

_____ .

5. Подвуци глаголе у следећој реченици и прошири их одредбама за време, место и начин:

Мики фарба ограду.

_____ .

6. Допуни реченице одговарајућим глаголима:

а) Огњен радо _____ у оближњи парк.

б) Лела је јуче _____ славила свој 10. рођендан.

в) Бака Мара _____ мирисне колаче.

г) Свог пса Терија, Мане _____ сваког дана.

7. Напиши словима следеће бројеве:

14 _____

21. _____

265 _____

1000 _____

763 _____

48. _____

203. _____

8. Попуни празна поља:

именица	умањено значење	увећано значење
нос	носић	носина, носурда

9. У следећу табелу упиши предикате и одредбе за време, место и начин како је и започето:

субјекат	предикат	време	место	начин
Мува	зуји	зими	иза завесе	занимљиво
Мачка				
Пиле				
Точак				

10. Напиши реченицу у којој ће пишчеве речи бити на крају реченице, а управни говор на почетку.

Име и презиме: _____ Бодови: _____ Оцена: _____

ЗАВРШНИ ТЕСТ 1

III разред

1. Шта је управни говор?

2. Упиши одговарајуће знаке тамо где су изостављени тако да дате реченице буду у управном говору:

- а) Иван рече Добио сам петицу из српског језика
- б) Браво похвалила га је мама
- в) Шта си питао је тата добио из математике

3. Одреди којој врсти припадају наведене речи:

реци _____	Маца _____
реци _____	маца _____
Коса _____	Зора _____
коса _____	зора _____
коса _____	

4. Прецртај речи које не припадају датом скупу:

а) **умањено значење речи:** прст, корпетина, сточић, новине, језерце, плавкасто, чизметине, коњић, жићкасто, шака.

б) **увећано значење речи:** птичурина, пуж, лавић, лавчина, собетина, црвено, зрнце, шакетина, слика, жабетина, коњ.

5. Пепиши реченице пишући датуме бројевима:

Ја сам рођен тринаестог септембра две хиљаде пете године, а моја сестра двадесет другог октобра хиљаду деветсто деведесет осме године. Моја мама је рођена осамнаестог маја хиљаду деветсто седамдесет девете, а мој тата деветог децембра хиљаду деветсто шездесет друге године.

Ја сам рођен _____,
_____.

6. Глаголи су речи које означавају _____, _____ и _____.

7. Следеће глаголе разврстај у табелу: грми, носи, сања, спава, дува, долази, расте, размишља, учи, трчи, чита, воли, хода.

радња	стање	збивање

8. Уз коју врсту речи стоје одредбе за време, место и начин. Заокружи тачан одговор:

а) именице

б) глаголи

ц) придеви

9. Одреди речи које означавају време, место и начин вршења радње у следећим реченицама:

а) У соби је одједном завладао мрак.

б) Те вечери је милан после молитве лако и безбрижно утонуо у сан.

ц) После много месеци први пут му није пало на памет да послуша чују ли се вуци из шуме

10. Следећи текст препиши правилно:

јован је добио малог пса. дао му је име луј. сваког дана шетају поред реке саве. друштво им прави јованова другарица нене. после шетње јован ради домаћи задатак. увече чита књигу робинзон крусо. потом одлази на спавање.

Име и презиме: _____ Бодови: _____ Оцена: _____

ЗАВРШНИ ТЕСТ 2

III разред

1. Ко или шта може да буде први (прва или прво):

први: _____, _____, _____,
_____, _____, _____,
_____, _____, _____.

2. Од понуђених слова састави најмање три речи, а затим напиши њихова умањена и увећана значења:

А, Е, Т, В, И, Њ, Н, А, М, К, З, С, Л

а) _____, _____, _____

б) _____, _____, _____

в) _____, _____, _____

3. Која значења имају речи истог облика у следећим реченицама:

Срце ми је задрхтало од радости.

_____.

Оловка не пише, поломљено јој је срце.

_____.

4. Поређај речи одговарајућим редоследом па добијену реченицу напиши у управном говору.

ме, домаћи, да ли, Мама, пита, задатак, сам урадио.

5. Подвуци глаголе у реченицама и прошири их одредбама за време, место и начин:

Мики фарба ограду.

Мачка преде.

Деда шета.

6. Напиши кратку причу у којој ће бити три глагола која означавају радњу, три која означавају стање и три која означавају збивање.

7. Реши глаголску загонетку, а затим састави своју за Сунце.

Пирка, дува и ћарлија, некад ломи и савија. (ветар)

_____.(Сунце)

8. Погоди одговор описне питалице, затим састави своју питалицу за реч **рука**:

*Као шума, као трава, може бити црна, може бити плава, таласаста,
ковриава или права?*

9. Напиши глаголе који показују:

а) Како сија сунце: _____

б) Како дува ветар: _____

в) Како говори човек: _____

10. Из стихова издвој глаголе и разврстај их на радњу, стање и збивање. Додај овим стиховима два своја стиха са глаголима који означавају радњу.

Овде он расте, а тамо вене. _____

Овде пева, а тамо плаче. _____

Овде живи, а тамо станује. _____

_____ . _____

_____ . _____

Име и презиме: _____ Бодови: _____ Оцена: _____

ИНИЦИЈАЛНИ ТЕСТ 1

IV разред

1. Следеће речи напиши у облику негације:

човек _____	читам _____
пријатељ _____	миран _____
правда _____	идем _____
истина _____	зрео _____
иморан _____	ред _____
јасан _____	весео _____
пишем _____	спавам _____

2. У датим деловима из путописа *Писма из Норвешке*, Исидоре Секулић, пронађи и издвој описне придеве:

„... *Шири се недодирнуто снежно поље, мртво бело море које не зна доба ни годишња времена, и ничему не иде у сусрет...*“

„...*Понегде пробијају венци залеђених или ледених стена, а између њих зјапе модре јазбине зиме у којима ничега нема...*“

„...*А између сунца и зелених лукова северне светлости заостали су бели слојеви мећаве...*“

Описни придеви:

3. Наброј самогласнике у нашем језику: _____

4. Следеће речи подели усправним линијама на слогове: црвено, намрштена, ногавица, ципела, реченица, граматика.

5. Одреди службу издвојених речи у реченицама:

а) Снага удара муње **лако** може да оштети **зграде** и да изазове **пожар**.

лако - _____, зграде - _____, пожар - _____

б) На многим **високим** зградама се постављају **громобрани**.

високим - _____, громобрани - _____

6. Подвуци објекте у следећим реченицама:

а) Мама грли сина.

б) Пчела прави мед.

в) Деца воле снег.

г) Лука фарба ограду.

7. Одреди време у следећим реченицама:

а) Сестре се сунчају, купају и гњуре. (_____)

б) После ће отићи на сладолед. (_____)

в) Возиће се бродићем. (_____)

г) Сунце је грејало и обасјавало плаво море. (_____)

8. Упиши у табелу придеве према одговарајућем роду: **свежа, висока, мирисан, старо, зелена, олистала, стидљив, сочна, нежно, снажан, нежна, пролећно.**

мушки род	средњи род	женски род

9. Следеће речи напиши у облику негације:

човек - _____	читам - _____
пријатељ - _____	миран - _____
правда - _____	идем - _____
истина - _____	зрео - _____
уморан - _____	ред - _____
јасан - _____	весео - _____
пишем - _____	спавам - _____

10. Напиши правилно ове реченице:

а) Неједемисеовојелозатоштојенеукусно.

а) _____

б) Нисамрешииовајзатакзатоштојенејасан.

б) _____

Име и презиме: _____ Бодови: _____ Оцена: _____

ИНИЦИЈАЛНИ ТЕСТ 2

IV разред

1. Попуни придевима колоне као што је започето.

Чупав пас	_____ град.	_____ пашњак.
_____ мачка.	_____ варошица.	_____ ливада.
_____ маче.	_____ село.	_____ поље.

2. Напиши извештај о времену:

Временски извештај за јуче	Време данас	Прогноза за сутра

3. Допуни реченице са по три објекта, а затим сам (сама) смисли још две:

а) Маја носи _____, _____ и _____ .

б) Мама прави _____, _____ и _____ .

в) _____ .

г) _____ .

4. Подвуци глаголе у питалици, а затим састави једну своју духовиту питалицу.

Шта је то што даје млеко и виче УУУУУУММММММ ?

Крава која муче уназад.

5. Дате реченице допуни објектом:

а) Маја чита _____ .

б) Деда окопава _____ .

в) Ја заливам _____ .

г) Тата сече _____ .

д) Мајстор прави _____ .

6. Од следећих гласова састави реченицу, а затим заокружи самогласнике.

М, Ј, З, Е, Н, Ћ, Њ, О, А

7. Напиши три реченице у којима ћеш у одричном облику написати:

а) придев: _____

б) глагол: _____

в) именицу: _____

8. Уз именицу руке напиши што више описних придева:

Руке: _____, _____, _____, _____,
_____, _____, _____, _____.

9. Допуни реченице:

Када неко није сигуран, каже се да је _____ .

Кад нешто није битно, каже се да је _____ .

Кад неко није пријатељ, каже се да је _____ .

Кад није радник, каже се да је _____ .

10. Спој линијама именице и одговарајуће придеве. Парове придева и именица пребаци у множину и искористи их у састављању реченице или краћег текста:

мудри	град
плави	река
зелено	чаробњак
бучни	поље
модра	дворац

_____.

Име и презиме: _____ Бодови: _____ Оцена: _____

ЗАВРШНИ ТЕСТ 1

IV разред

1. Шта је објекат? _____ .

2. Спој линијом глагол са одговарајућим објектом:

Сања бере	честитке.
Брат је сакрио	гране.
Птице су направиле	цвеће.
Ветар је ломио	гнездо.
Написали смо	лопту.

3. Пребаци подвучене речи из потврдног у одрични облик:

Сутра идемо у позориште.

Ана учествује на приредби.

Он је био веома пажљив .

Маја је спретно обавила посао.

За њега кажу да је човек.

Тај догађај је за њу био велика срећа.

4. Неки од датих гласова не припадају групи самогласника. Заокружи их.

а) б, е, г, в, а, з, о, н, и, ц, џ, о, ф

б) Како се називају преостали гласови и колико их има у српском језику?

5. Од следећих именица направи описне придеве:

ветар - _____

облак - _____

срећа - _____

љубав - _____

шара - _____

6. Заокружи неправилно написане одричне речи:

не ћу, нисам, не колико, не свесно, нема, неznam, немој, не истина, не када, неидем, немам, не далеко, невешто, не веруј, не вероватно.

7. Одреди род и број следећих придева:

придев	именица	род	број
Гумена	лопта		
Плаво	небо		
Шарени	лептир		
Нов	капут		
Пластична	дугмад		

8. Обој црвеном поља у којима су глаголи који означавају садашњост, плавом који означавају прошлост и зеленом који означавају будућност.

љуља се	носила је	ће доћи	гледамо	донели
стићи ће	урадиће	смеје се	прали смо	донећу
ишла је	гледа	носила је	смислићу	шетају

9. Комплетирај реченице тако да на линији стоји један од следећих придева: срећан, тврд, вредан, пун, раширен.

- а) Јуче смо имали _____ руке посла.
- б) Не волим људе _____ руке.
- в) Мој отац има _____ руке.
- г) Навијачи су нас дочекали _____ руку.
- д) Моја мама има _____ руке.

10. Следећу реченицу из *Малог принца*, Антоана де Сент Егзиперија, пребаци у садашње и будуће време:

„Зато што сам ја своју ружу ставио под стаклено звоно, заштитио сам је, заливао сам је и због ње сам поубијао гусенице.“

Будуће време:

Садашње време:

Име и презиме: _____ Бодови: _____ Оцена: _____

ЗАВРШНИ ТЕСТ 2

IV разред

1. Међу датим словима крије се описни придев који треба да упишеш у одговарајућу реченицу.

а) После кише текла је _____ река. (а ј а б н л у а)

б) Јео сам веома _____ колач. (к с у н у а)

в) Читао сам _____ књигу. (љ а в н з м и у и)

2. Напиши по једну реченицу у сва три времена.

Садашње време:

Прошло време:

Будуће време:

3. Дате су следеће речи: **свећица, зубе, сок, књигу, филм**. Потребно је да саставиш реченице у којима ће дате речи бити у служби објекта.

а) _____ .

б) _____ .

в) _____ .

г) _____ .

д) _____ .

4. Попуни табелу на следећи начин:

Напиши шта си радио у прошлости (када си био мали).	Шта радиш сада?	Шта ћеш радити у будућности (када порастеш)
Возио сам трицикл.	Возим бицикл.	Возићу ауто.

5. Ако следеће реченице напишеш у одричном облику, добићеш пословицу која ти може користити у животу:

Кажу све што знаш,

чини све што можеш,

веруј све што чујеш,

дај све што имаш,

жели све што немаш.

6. Напиши у табелу по један описни придев за сва три рода, а затим их запиши у једнини и множини:

	описни придев	описни придев	описни придев
број придева	мушки род	женски род	средњи род
једнина			
множина			

7. Поред следећих именица напиши што више описних придева.

Сунце: _____

Друг: _____

Башта: _____

Кућа: _____

8. Препиши загонетку тако да глаголе ставиш у будуће време.

Киша је падала.

Шешир нисам ставила.

У оклоп сам се сакрила.

(Пуж)

а) Напиши је у множини.

б) Покушај да саставиш загонетку чије је решење Печурка.

(Печурка)

9. Када од датих гласова издвојиш самогласнике, остаће гласови који чине реч. Потребно је да добијену реч напишеш у реченици али тако да обавља службу објекта.

е, т, а, р, о, н, и, у

Твоја реченица: _____

10. Направи свој речник од првих седам слова азбуке:

слово	именице	описни придеви	глаголи
А			
Д			
Е			

ИНДЕКС ИМЕНА

- Аби, Р. 48
Андерсон, М. Л. 81, 87, 89
Антић, С. 74
Арсид, М. 66
Баковљев, М. 16, 62, 76, 79, 83
Банђур, В. 54, 98
Бојовић Д. 35, 39
Богнар, Л., 51, 53, 54, 58
Брент, Р. 46
Бурк, К. 45, 60
Виготски, Л. С.88
Вилотијевић, М. 15, 51, 75, 76, 82
Вукасовић, А. 15, 41, 59, 78
Вученов, Н. 12
Вучковић, М. 41
Гајић, О. 181
Дамјановић, Р. 174
Дафи, Т. М. 13, 44
Дешић, М. 66, 68, 72
Дјуи, Џ. 48, 75, 79
Ђорђевић, Б. 12, 58, 75, 91, 75, 208
Ђорђевић, Ј. 79
Егзипери, А. С. 244
Енде, М. 155
Ивић, И. 74
Илић, П. 21, 38, 44, 65, 79, 81, 91, 92
Игњатовић-Савић, Н. 54, 88
Јовановић- Илић, М. 81
Јоцић, З. 6, 9, 40, 74, 79
Кик, Ж. П. 47, 84
Ковачевић, З. 74, 88
Коменски, Ј. А. 51, 53
Лангер, Џ. 103
Лазаревић, Ж. 54
Матијевић, М. 51, 53, 54, 58
Махмутов, М. И. 14, 77
Маринковић, С. 15, 40, 61, 63, 64
Мијановић, Н. 207
Милатовић, В. 18, 36, 44, 58
Милинковић, М. 17, 22, 36, 65, 73, 85
Миочиновић, Љ. 83
Мишчевић-Кадиевић, Г. 53
Моачанин, П. 43
Никић, Г. 14, 80
Николић, М. 32, 33, 37, 61, 62, 64, 72, 73, 81, 86, 93
Ничковић, Р. 15, 49, 51, 55, 57, 75
Павловић, М. 41
Перушко, Т. 42
Пешикан, А. 74
Пијаже, Ж. 88
Поткоњак, Н. 21, 98
Пољак, В. 12, 78
Продановић, Т. 51, 55, 57
Радовановић, М. 138, 140
Радовић, Д. 135
Радуловић, Д. 134
Росандић, Д. 44, 61, 77, 82, 91, 92, 93
Рудерс, П. 112
Сејвери, Џ. Р. 13, 44
Секулић, И. 150, 233, 236
Скехан, П. 45
Скинер, Б. Ф. 95
Смиљковић, С. 17, 22, 26, 28, 29, 34, 36, 42, 50, 60, 65, 72, 73, 85

Стевановић, М. 14, 53, 57, 73, 91, 92, 103

Стојановић, Б. 50, 60, 85

Супек, Р. 58

Таргаља, Г. 224

Таљанте, К. 48

Тешић, М. 158

Теодосић, Р. 30

Тежак, С. 50, 61, 63, 64, 91, 92, 93

Фелдер, Р. М. 46

Филиповић, Н. С. 52

Хавелка, Н. 85

Харлен, В. 74

Шунк, Д. Х. 89

Шеховић, С. 51, 54, 56, 57, 59, 60, 61

Шимлеша, П. 42

ИНДЕКС ПОЈМОВА

А

- активности наставника 50, **85**
- активности ученика 12, 46, 82, **88**, 90, 97
 - вођена 162
 - истраживачка 162
 - мисаона 13, 53, 76, 166, 208
 - стваралачка 87, 144, 181
 - свесна 109
 - самостална 6, 113, 173
- акцентологија 26
- анализа 7, 11, 41, 43, 47, 48, 83, 90, 179, 209, 212
 - језичке појаве 91
 - квалитативна 7
 - одговора 124
 - проблема 81, 123, 151
 - речи 92, 120
 - реченице 43, 174
 - резултата 209, 210
 - садржаја 36
 - ситуације 49
 - текста 29, 68, 70, 91
- аналитичко-експликативни систем **91**
- аналитичко-синтетичка метода 63
- антагонизам 58
- апстрактно мишљење 191
- асоцијација 12, 33, 68
- аутокомуникација 57
- афирмација 40, 46, 61, 66, 91

Б

- бајка 28, 176
- буквар 36
- Бескрајна прича/ М. Енде/ одломак 155
- Бројеви, основни и редни **141**
- В**
- ваннаставне активности 20
- вежбе
 - гласовне 39
 - говорне 35
 - игровне 48
 - изговарања 25
 - језичке 35
 - отклањања грешака 25
 - писмене 35, 157
 - примењивања знања 48
 - синтаксичке 24
 - усвајања знања 27
 - усменог изражавања 36
 - читања 32
- вербална метода 192
- вредности проблемске наставе 18, 57, 58, 79, 60, 77, 79
 - васпитна 68
 - естетска 19, 22
 - изражајна 90
 - информативна 29
 - морална 20
 - практична 42
 - стилска 35
 - функционална 33

Г

градиво и ученик 27, 28, 42, 45, 60, 62, 73, 110, 115, 147, 191

граматизовање 18

граматика 3, 17, 25, 27, 34, 39, 42, 43, 47, 91, 136, 194, 208, 216, 217

граматички феномен 6, 13, 16, 17, 40-42, 45, 48, 49, 74, 92, 110, 152, 167, 173

Глаголи, појам и значење **115**

Глаголска времена **173**

гласовне вежбе 39

говорне вежбе 35

групни облик рада **53**, 134

Д

дедукција 28, 44, 61, 92

делатност 16, 58, 94, 95

демонстрација 50, 61, 72, 196

дескрипција 32

дефинисање 16

дидактичко поимање проблема **75**

дијалог 32

дијалошка метода 64, 87, 162

дилема 80, 112, 205

догматско- репродуктивни систем **91**

домаћи задаци 41, 111, 113

драматичност текста 31

драмски текст 29, 31

Е

екскурзија 61

елементи проблемске ситуације 80, 82, 180

елементарне информације 26

елементарне вежбе 27

епска дела 29, 31, 32

ефикасност учења 6

З

задаци наставе српског језика 16, **18**, 91, 96, 126, 146

задаци проблемске наставе 15

И

извештавање 21, 28

илустративна метода 3, **72**, 195

имагинација 80

императив проблемске наставе 16

инертност 57, 84, 109

инвентивност 31, 33, 80, 82

индивидуални облик рада 37, 38, **56**

индукција 28, 44, 61

иницијатива 16, 80

интелектуалне категорије 37

- значај 90
- изазов 48
- напор 37
- немир 80
- проблем 80
- развој 86

интуитивни скок 82

информација 6, 11, 26, 32, 51, 53, 58, 69, 71, 76, 77, 82, 179, 213

инструктивна делатност 63

информативна делатност 16

истраживачка делатност 33, 147

интелектуална делатност 64

истраживачки рад 41, 61, 207

истраживачко-стваралачка метода
74, 162

Ј

језик (граматика и правопис) 25

језичка култура 39

језичка појава 26-28, 39, 41, 42, 67, 70, 72, 78, 91, 100, 115

језички поступци 33, 45

језички садржаји програма 22

К

квалитативна анализа 7

класификација проблема 77

- детерминишући
- добро дефинисан
- доказни
- интелектуални
- лоше дефинисани
- мисаони
- практични
- примене
- провере
- стицања
- структурирани
- уметнички

коакција 57

кооперативни рад 94, 103

кооперативно учење 46, 54, 103, 110

кораци у решавању проблема 81

креативност ученика 6, 11, 58, 60, 76, 86, 87, 109, 136, 141, 151, 181, 206, 207, 213

критичко мишљење 11, 13, 45, 46, 64, 92, 126, 163, 181, 191

критеријуми 16

- дидактички
- методички
- педагошки
- психолошки

критичко процењивање 16, 19, 20, 81
култура дијалога 53

Л

лирска дела 29, 31, 32

логичке операције 28

- дефинисање
- доказивање
- закључивање
- запажање
- упоређивање

логичко мишљење 163

М

Мали принц/ А. С. Егзипери/
одломак 244

Мали живот/ Д. Радовић 135

методе наставног рада 11, 17, 40, 41, 62, 63, 66, 97, 184, 205

методе проблемске наставе
граматике 60

метода доказивања 63

метода илустрације 72, 195

метода описивања 63
метода приповедања 63
метода проблемског излагања 3, 62, 163
метода рада на лингвометодичком тексту 66
метода упућивања 64
метода усменог излагања 62
метода хеуристичког излагања 64, 87, 162
методички поступци 91
методички системи 90
механичко учење 42, 61
мишљење 13, 15, 16, 49, 58, 73, 75
моделоване наставне јединице **113**
монолог 32, 64
монолошка метода 55, 62, 63, 87, 162
морфологија 20, 26, 47, 152
мотивација ученика 13, 34, 53, 58, 59, 60, 90, 111, 211

Н

нарација 32
настава 11, 13, 14
настава граматике и правописа 18, 28, 40, 41, 50, 61, 90, 110, 206-209, 221
настава књижевности 3, **28**, 219
наставне јединице 26, 62, 87, 108, 113
наставни поступци 13, 211
наставни програм 18

наставни систем 7, 181
наставно градиво 27, 147
научна гледишта 14
Небо над циркусом/ Р. Дамјановић/
одломак 17пада
нивои проблемске наставе **83**

О

Објекат **167**
облици наставног рада **50**, 195
описивање 21, 35, 37-39, 62-64, 69, 114, 149
Описни придеви **146**
општа култура 29
ортографски стандарди 18
ортоепски стандарди 18, 25
основе истраживања **94**
оцењивање 64

П

Пада киша/ М. Тешић 158
пасивност ученика 57, 61, 126
перцептивна делатност 16
Писма из Норвешке/И. Секулић/
одломак 236
писмено изражавање 19, 21, 79
Позно јесење јутро/ И. Секулић/
одломак 150
појмовна разграничења **75**
полазишта 61, 78, 79
потенцијал 45, 66

препрека 14, 77
препричавање 20, 35, 36
Прилошке одредбе **125**
примена метода 61
– синхронизирана
– сукцесивна
причање 21, 35, 64, 114, 157
проблемска питања 67, 69, 71, 80, 82
проблемска ситуација 12, 14, 17, 71, 74, **79**, 80, 81, 93
проблемска настава 7, 12, 13, 17, 40, 41, 52, 61, 62, 87, 181, 206, 213
проблемски дијалог 83, 84
проблемски задаци 100, 107, 112, 113, 207
проблемски монолог 83
проблемски поступци 16, 34, 60
проблемско излагање 63, 83, 116
проблемско-стваралачки систем **92**
програмски захтеви 26, 30, 35, 36
продуктивна знања 188, 209

Р

рад у пару 195
рад на развијању језичке културе **28**
развијање креативности **58**
развојна настава 14
Речца *не* **162**
репродуктивна делатност 16
репродуктивна знања 100, 107, 181, 184 187, 188, 209

реторичка питања 64
рефлексивно мишљење 49

С

савремена настава 6, 12, 14, 16, 16, 30, 31, 40, 44, 61, 85, 87, 89, 90, 181, 189, 191, 200, 210, 213
саговорник у настави 11, 19, 53, 65, 86
Самогласници, сугласници и слоготворно *p* **157**
самостална анализа²¹
склоности ученика 34, 49, 55, 62, 108
Слон на сокаку/ Д. Радуловић/ одломак 134
статистичка анализа¹⁸², 188
стваралачка настава 14
стваралаштво 15, 27, 44, 57, 93
– језичко 74, 216
– кративно 58
– литерарно 20
– сценско 20
стваралачки рад 11, 41, 61, 80, 90, 112, 135, 170, 176, 178
стваралачко мишљење 13
структура
– испитаника 193, 197
– одговора 202-204
– пола 194
– садржаја 35
– сазнавања 76
– часа 111
стваралачко мишљење 13
смислена настава 14

Т

теорије учења 6, 90, 215

тешкоћа 12, 14-16, 22, 49, 54, 56, 59, 62, 66, 75, 79, 82, 103, 169

тежња 6, 77, 111

традиционална настава 13, 41, 45, 46, 51, 54, 58, 85, 87, 89, 90, 95, 163, 183, 193, 203, 211, 213

традиционални поступци 211

Трнова ружица/ Браћа Грим/ одломак 175

У

удруживање ученика 54, 55, 192

узрочно-последичне везе 65, 100

Умањенице и увећанице **133**

Управни говор **120**

усмено изражавање 206, 247

Ф

флексибилно мишљење 13

фронтални облик рада **50**, 195

функционални поступци 109

Х

хетерогени састав 88, 111, 112, 119, 123, 144

хеуристичка метода 3, **64**, 87, 162

хеуристичка настава 14

хипотеза 6, 46, 49, 52, 66, 74, 78, 81, **83**, 97

– основна 97, 211

– посебна 97, 182, 188, 190, 200, 210

хомогени састав 112

Хомоними **136**

Ц

циљеви наставе српског језика 16, **18**, 91, 96, 126, 146

циљеви проблемске наставе 12, 18, 91, 96

Ч

читање 19-21, 29-32, 37-39, 47, 87

чињенице 16, 65, 76, 92

– граматичке

– поредбене 65

– психолошке 56

– релевантне 46, 73



Универзитет у Нишу

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

„Проблемски приступ настави граматике у основној школи“

која је одбрањена на Учитељском факултету Универзитета у Нишу:

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивао/ла на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредио/ла ауторска права, нити злоупотребио/ла интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, 28.04.2015. године

Аутор дисертације: Амела Малићевић

Потпис аутора дисертације:

Amalicevic



Универзитет у Нишу

**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНОГ И ЕЛЕКТРОНСКОГ ОБЛИКА
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Име и презиме аутора: Амела Малићевић

Наслов дисертације: „Проблемски приступ настави граматике у основној школи“

Ментор: проф. др Стана Смиљковић

Изјављујем да је штампани облик моје докторске дисертације истоветан електронском облику, који сам предао/ла за уношење у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу**.

У Нишу, 28. 4. 2015. г.

Потпис аутора дисертације:

Amalicevic



Универзитет у Нишу

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да, у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

„Проблемски приступ настави граматике у основној школи“

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прераде (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да подвучете само једну од шест понуђених лиценци; опис лиценци дат је у Упутству).

У Нишу, 28. 4. 2015. г.

Аутор дисертације: Амела Малићевић

Потпис аутора дисертације:

Amalicevic