



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ

МИЛИЦА Р. ПЕТРИЋ
ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП
У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У
МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ
ШКОЛЕ
ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Врање, 2024.

UNIVERSITY OF NIŠ
PEDAGOGICAL FACULTY VRANJE

MILICA R. PETRIĆ

**THE INTEGRATIVE APPROACH
IN SERBIAN LANGUAGE TEACHING IN
THE JUNIOR GRADES OF PRIMARY
SCHOOL**

PHD DISSERTATION

Vranje, 2024.

Подаци о докторској дисертацији

Ментор: Проф. др Мирјана Стакић, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

Наслов:

ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА
У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме:

Предмет рада јесте сагледавање и истраживање могућности примене интегративног приступа у настави српског језика у млађим разредима основне школе и утврђивање његових ефеката на квалитет и трајност стеченог знања из области српског језика.

Теоријски оквир рада полази од појмовног одређења наставе, потом одређења интегративне наставе, до примене интегративног приступа у настави српског језика. У сегменту појмовног одређења наставе проучавали смо појам и значај који настава има, њен развој, а потом и врсте наставе. Истраживали смо и настанак и карактеристике интегративне наставе, указали на могућности које пружа у предметном подручју матерњег језика и за то дали конкретне примере. Да би се испитале могућности интеграције, извршена је анализа наставних програма за ученике млађих разреда основне школе за предмет Српски језик и остале предмете. Како би се утврдили ефекти примене интегративног приступа на унапређење знања ученика из српског језика, експерименталним путем извршено је истраживање у две основне школе у Обреновцу (ОШ „Јован Јовановић Змај” и ОШ „Посавски партизани”), у току школске 2020/2021. године, на узорку који је чинио 171 ученик четвртог разреда. Поред тога, истраживањем смо настојали да путем упитника за учитеље дођемо до сазнања о њиховим мишљењима и ставовима, а такође, помоћу упитника за ученике до сазнања о мишљењима која имају о овом наставном моделу.

Анализа наставних програма је показала велики број могућности за интегративно повезивање садржаја предмета Српски језик са садржајима других предмета. Резултати експерименталног истраживања указују да су ученици експерименталних група који су радили уз примену интегративног приступа, имали већа постигнућа у погледу квалитета и трајности знања, у поређењу са ученицима који су исте садржаје наставе усвајали на уобичајен начин. Поред тога, резултати анализе мишљења и ставова учитеља и мишљења ученика показују да испитаници имају позитивно мишљење о интегративном приступу, а као предности се истичу већа мотивација, самосталност и активност ученика у раду.

Научна област:
Научна
дисциплина:

Педагогија

Методика разредне наставе

Кључне речи:

Српски језик, Методика наставе српског језика, интегративни приступ, интегративна настава, знања, ученици, учитељ.

УДК:

371.3::811.163.41]:373.32(043.3)

CERIF
класификација:

S270 Педагогија и дидактика

Тип лиценце
Креативне
заједнице:

CC BY-NC-ND

Data on Doctoral Dissertation

Doctoral
Supervisor:

Phd. Mirjana Stakić, PhD, professor University of Kragujevac,
Faculty of Education in Užice

Title:

THE INTEGRATIVE APPROACH IN SERBIAN LANGUAGE
TEACHING IN THE JUNIOR GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Abstract:

This paper investigates the potential of an integrative approach in teaching Serbian language to learners in lower grades of primary school. The aim is to determine its impact on acquired knowledge quality and retention.

The theoretical framework of this study explores the concepts of teaching, integrative teaching, and the application of the integrative approach in teaching Serbian. The conceptual definition segment focuses on the concept and importance of teaching, its development, and types of teaching. The origin and characteristics of integrative teaching were investigated, pointing to its opportunities in teaching the mother tongue, supported by specific examples. An analysis of teaching programs for lower grades of primary school revealed numerous integration opportunities for the Serbian language and other subjects. To evaluate the effectiveness of the integrative approach, an experimental study was conducted in two primary schools in Obrenovac (Primary School "Jovan Jovanović Zmaj" and Primary School "Posavski Partizani") involving 171 fourth-grade students during the school year 2020/2021. Additionally, questionnaires were administered to teachers and students to gather their perspectives on the integrative approach.

The analysis of the teaching programs showed that there are many opportunities to connect the Serbian language curriculum with other subjects. The results of our experiment indicate that students who learned Serbian using an integrated approach performed better in terms of knowledge quality and retention than those who learned using the traditional method. Additionally, both teachers and students had positive opinions about the integrated approach, highlighting its benefits, such as increased motivation, independence, and student engagement.

Scientific Field:	Pedagogy
Scientific Discipline:	Classroom teaching methodology
Key Words:	Serbian language, Methodology of Serbian language teaching, integrative approach, integrative teaching, knowledge, students, teacher.
UDC:	371.3::811.163.41]:373.32(043.3)
CERIF Classification:	S270 Pedagogy and didactics
Creative Commons License Type:	CC BY-NC-ND

САДРЖАЈ

Увод	10
------------	----

I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

1. ПОЈАМ И СУШТИНА НАСТАВЕ	15
1.1. Преглед развоја наставе	16
1.2. Врсте наставе	25
1.2.1. Традиционални системи наставе	28
1.2.2. Иновативни наставни модели	30
1.2.3. Нови наставни модели	36
1.3. Захтеви савремене наставе	38
2. ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА	42
2.1. Развој идеје интегративне наставе	47
2.2. Карактеристике интегративне наставе	52
2.3. Типови и нивои интеграције	56
2.4. Положај наставника и ученика у интегративној настави	66
2.5. Предности и недостаци примене интегративне наставе	70
3. СРПСКИ ЈЕЗИК У КОНТЕКСТУ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ	75
3.1. Српски језик као наставни предмет	78
3.1.1. Настава књижевности	79
3.1.2. Настава језика	83
3.1.3. Наставе језичке културе	91
4. МЕТОДИЧКЕ МОГУЋНОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА	96
4.1. Интеграција српског језика са математиком	97
4.2. Интеграција српског језика са страним језиком	102
4.3. Интеграција српског језика са познавањем природе и друштва	108
4.4. Интеграција српског језика са ликовном културом, музичком културом и наставом физичког и здравственог васпитања	112
4.5. Интеграција српског језика са верском наставом и грађанским васпитањем	121
4.6. Методичке смернице за моделовање интегративног приступа у настави српског језика	127

II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА	133
2. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА	133
3. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	134
4. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	136
5. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА	137
6. ВАРИЈАБЛЕ У ИСТРАЖИВАЊУ	143
7. МЕТОДЕ У ИСТРАЖИВАЊУ	143
8. ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ У ИСТРАЖИВАЊУ	144
9. ПРОВЕРА МЕТРИЈСКИХ КАРАКТЕРИСТИКА ТЕСТОВА	145
10. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА	149
11. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА	150

III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

1. АНАЛИЗА МОГУЋНОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГ ПОВЕЗИВАЊА САДРЖАЈА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА СА САДРЖАЈИМА ДРУГИХ НАСТАВНИХ ПРЕДМЕТА	154
1.1. Хоризонтална повезаност наставних садржаја српског језика са садржајима других предмета у млађим разредима основне школе	155
1.2. Вертикална повезаност наставних садржаја српског језика и других предмета у млађим разредима основне школе	181
2. ЕФЕКТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ПРИМЕНЕ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА КВАЛИТЕТ УСВОЈЕНИХ ЗНАЊА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА	206
3. ЕФЕКТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ПРИМЕНЕ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА ТРАЈНОСТ УСВОЈЕНИХ ЗНАЊА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА	215
4. МИШЉЕЊА И СТАВОВИ УЧИТЕЉА О ПРИМЕНИ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА	223
5. МИШЉЕЊА УЧЕНИКА О ПРИМЕНИ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА	233
ЗАКЉУЧАК	244
ЛИТЕРАТУРА	250

Прилог 1	277
Прилог 2	436
Прилог 3	440
Прилог 4	443
Прилог 5	447
Прилог 6	450
Прилог 7	454
Биографија аутора	458

УВОД

Развој науке, технике и информационих технологија и убрзано и прекомерно стицање нових научних сазнања, условили су потребу разматрања сврсисходности и ваљаности модела традиционалне наставе. Евидентно је да савремена, технолошки напредна друштва, када је реч о образовању младих нараштаја, стратешки интерес заснивају на темељу савремених педагошких образаца. Достигнућа научно-технолошког развоја имплицирају увођење промена у квалитативном смислу чија ће интенција бити у унапређењу и развоју савременог друштва, у превазилажењу евидентних проблема. Имајући у виду чињеницу да је савремени свет подложен променама, јавила се потреба за новим, различитим и квалитетнијим знањима.

У области науке перманентно долази како до нових научних истина и сазнања, тако и до нових начина у схватању и разумевању истих, што условљава да се школе као васпитно-образовне установе прилагођавају потребама савременог друштва, као и да се у наставу уносе промене и новине усмерене на унапређење васпитно-образовног рада. Када је реч о наставнику, неопходно је да се он стално усавршава будући да су његове улоге вишеструке, јер он планира, организује и реализује наставни процес, те су од кључног значаја његово знање и умеће, као и то да ли и колико познаје и примењује нове наставне моделе.

У оквиру наставе школских предмета који се изучавају у основној школи, централно место дато је њиховим садржајима, знањима с интенцијом да их ученици усвоје. У остваривању тог циља значај се придаје и методама, облицима рада, средствима и структури часа који су условљени природом онога што је предмет учења. Тако, веома је битно да у настави матерњег језика заступљеној код ученика млађег школског узраста у основној школи, наставник буде стручан, да поседује методичка умећа којима ће пронаћи најадекватније поступке и њима знања пренети ученицима. Уважавајући основне циљеве и задатке наставе матерњег језика, те, полазећи од њих, и уз уважавање посебности садржаја овог наставног предмета датих и прописаних Правилником за сва четири разреда основног образовања и васпитања (2017), сугерише се и потреба за познавањем сваког наставног предмета појединачно, те његове суштине и садржаја.

На основу наведених констатација, и у складу са њима, *циљ дисертације* представља својеврстан напор да се теоријски истраже и предоче чињенице које се односе на примену интегративног приступа у настави српског језика, те да се експерименталним истраживањем добију нова сазнања којима би била олакшана и у значајној мери увећана имплементација ове врсте наставе у млађим разредима основне школе.

Када је реч о форми и структури рада, дисертацију чине три дела. Рад је теоријског и практичног карактера. Када је реч о теоријском аспектима рада, циљ је да се дају одговори на бројна питања о настави уопште и овој врсти наставе, те да се дају и потенцијални предлози или сугестије за унапређење наставног рада применом новог модела наставе – интегративног приступа у настави матерњег језика. Када је реч о истраживачком приступу, он је заснован на образовној концепцији у чијој је бити становиште да је усвајање знања оправдано само уколико су излагања наставника и стечена знања ученика међусобно повезана и чине логичку целину.

Први део рада посвећен је интегративној настави и настави матерњег језика која се изучава у оквиру млађих разреда у основној школи. Он је теоријског карактера, акценат је стављен на теоријска разматрања, поставке и претходна истраживања која су из различитих углова проучавале интегративну наставу и такав приступ у настави матерњег језика.

У оквиру другог дела рада који је практичног карактера представљен је експеримент паралелних група, експерименталне групе (ЕГ) и контролне групе (КГ). Ученици експерименталне групе садржаје из матерњег језика усвајали су интегративним приступом, а ученици контролне групе су радили уобичајеним начином рада. У истраживању су учествовали ученици четвртог разреда (укупно: 171) основних школа „Јован Јовановић Змај” и „Посавски партизани” у Обреновцу. У току истраживања ученици су тестирани у неколико наврата: почетком истраживања, након спроведеног експеримента, а затим и два месеца после спроведеног истраживања. Када је реч о методолошком прилазу проблему истраживања, разматрамо проблем истраживања, његов значај, циљеве и задатке које смо поставили, претпоставке, популацију, варијабле, узорак и начина испитивања који су омогућили спровођење истраживања и дали резултате потребне за обраду и интерпретацију.

Током истраживања применили смо и технике чији је циљ био прикупљање података: анкетирање, тестирање и посматрање примене интегративног наставног приступа ученика експерименталне групе, те тестирање контролне групе. Примењена је и дескриптивна анализа. Добијени подаци прикупљени су уз помоћ више инструмената: тестова знања – иницијалног, финалног и ретеста, као и анкете и скале за учитеље, те анкете за ученике експерименталне групе.

Трећи део дисертације представља рад на анализи, интерпретацији резултата истраживања, те анкетирању и скалирању учитеља и анкетирању ученика експерименталне групе. На основу одговора учитеља и ученика дошли смо до битних сазнања везаних за примену интегративне наставе. Сва сазнања представљају драгоцене смернице, својеврсне путоказе и помоћ реализаторима наставног процеса, без обзира да ли већ примењују ову врсту наставе или ће тек примењивати. Увидом у добијене резултате истраживања идентификовали смо позитиван утицај интегративног наставног приступа на унапређење и трајност знања ученика из матерњег језика.

Теоријски значај истраживања овог рада испољио би се у сагледавању могућности за примену интегративног наставног модела у циљу обogaћивања теорије методике наставе српског језика. Анализом резултата и закључака добијених овим истраживањем уочени су позитивни ефекте примене интегративног приступа и њихов утицај на образовање ученика, односно, њихова постигнућа.

Друштвени значај истраживања проистиче из могућности да се применом резултата до којих смо дошли, изграде нови начини и правци рада у циљу обogaћивања и интензивирања наставе са циљем развијања и формирања свестраних личности способних да самостално проналазе путеве до нових информација, да анализирају, процењују, критички размишљају и стално трагају за новим сазнањима.

Практичан значај истраживања подразумевао би примену конкретних предлога (модела интегративног приступа у настави) који би могли помоћи учитељима при реализацији садржаја из српског језика и других наставних предмета у четвртом разреду основне школе, применом интегративног приступа. Свакако, то би допринело целисходнијем усвајању знања, формирању и развоју позитивних особина код ученика, пре свега већој мотивацији, упорности, истрајности, снажљивости, чиме би наставни рад знатно био унапређен. Примена интегративног приступа у настави српског језика

управо је допринела томе и савремену наставу учинила сврсисходном, способном да одговори потребама савременог друштва.

I

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

1. ПОЈАМ И СУШТИНА НАСТАВЕ

Најзначајнија, али и најстарија људска делатност чији корени сежу далеко у прошлост, која је се одржала све до данас, јесте – настава. Уважавајући наведену констатацију, може се закључити о месту и значају који је настава имала током развоја људске цивилизације и који јој и данас у савременом добу припадају. Као битан друштвени фактор, трпела је и била подложна бројним различитим променама и реформама, с циљем да одговори потребама датог друштва. Сходно томе, увиђа се да је развој наставе током историје био у великој мери одређен и условљен потребама друштва која су одређивала све њене детерминанте, попут наставних циљева, задатака и сл.

Током историјског развоја друштва, у појединим периодима цивилизације су постављале циљеве које је настава требала да оствари. Ненад Хавелка је слично мишљења и сматра да је образовање у „функцији општег друштвеног развоја и личног развоја његових актера” (Havelka, 1991: 3). Садржаји и циљеви наставе се обликују у датим историјским, друштвеним, културним и економским условима који се мењају, па тако, Стојиљковић наводи да савремено васпитање и образовање имају за идеал стварање личности која ће поседовати изражену индивидуалност и тежњу да сопствене могућности ангажује на индивидуално и друштвено одговоран начин (Stojiljković, 2005: 113).

Настава представља комплексан и друштвено условљен процес који се реализује кроз интеракцију ученика и наставника. Наставник је носилац реализације наставног процеса, он поучава, организује и осмишљава наставу и настоји да користећи своје методичке способности оствари циљеве којим се подразумева и усвајање основних знања, умења и вештина. Јукић, Лазаревић и Вучковић указују да је настава процес у коме учествују ученик и наставник с циљем да се кроз васпитнообразовни рад изгради личност ученика спремног да увиди и усвоји „вредности живота”, као и да се инкомпорира у друштво, стваралачки и животворно (Jukić, Lazarević i Vučković, 1998: 32).

Наставу, такође, дефинише и Младен Вилотијевић и наводи њену заснованост на циљевима и задацима које дефинишу одређене друштвене заједнице у одређеном

периоду. Стога, он за наставу наводи да је она плански организована, те да је њен руководилац наставник, који има задатак да пружа помоћ ученицима, као и да доприноси томе „да се развијају као личности” (Вилотијевић, 2000б: 83).

Претходно је истакнуто да наставом руководе, посредно или непосредно, наставници, особе које умеју и већ знају оно што ученици треба да уче. Тако, Стевановић сматра да је процес учења прогресиван, те, да подразумева мењање личности условљено њеним потребама, али и утицајем друштвене средине (Стевановић, 1953). Усвајање знања уз наставникову помоћ неретко се дешава и ван школе или у другим институцијама, али се наставом сматра оно учење уз наставникову (посредну и непосредну помоћ) које се реализује у установама (школама), по утврђеним, озваниченим плановима и програмима наставе. Схватајући значај наставе, средином 20. века Борислав Стевановић је указао да она представља организовано, планирано усвајање знања посматрано с једног аспекта, и мењање личности сходно образовно-васпитним циљевима, посматрано с другог аспекта (Стевановић, 1953).

Надовезујући се на дату констатацију уочава се да настава представља организован, најсистематичнији вид стицања знања где се садржаји савлађују уз помоћ наставника, чиме се издваја као њена друга, битна одредница, планска организованост у оквиру дидактичког троугла кога чине: 1. наставник, 2. ученик и 3. садржаји наставе које треба савладати.

1.1. Преглед развоја наставе

Током дугог историјског развоја цивилизације упоредо се развијала и настава. Поглед на историјске изворе показује да се у прошлости, у периоду древних цивилизација Вавилонa, Идије и Кине настава изводила у неформалном облику. Њени тадашњи учитељи „преносили су своја знања и вештине млађим нараштајима, обезбеђујући својим поступцима опстанак њихових људских заједница” (Петрић, 2016: 25). Период античког доба, карактерише настава која је била знатно уређенија и напреднија. У Атини настава се реализовала у школи граматиста и китариста, где се учило читање, писање, рачунање, свирање на лири и китари. У палестри се неговао физички развој ученика, док су у гимназији били заступљени програми уметности,

филозофије и политике. У ефебији настава се односила на изучавање војне вештине, права и поморства. Треба рећи да атинску наставу карактерише добровољно учење младих, да су постизали добар успех, најчешће вежбањем и механичким понављањем. Настава у Риму је била веома слична атинској настави јер је у њиховим школама радило доста грчких учитеља, те су се тако, по узору на атинску школу, у основним, граматичким и реторским школама, изучавали слични садржаји (Вилотијевић, 2000а; према: Петрић, 2022).

У периоду средњег века (5–15. века), у феудалном добу, настава се одвијала у црквеним школама што је условило да се у њеном раду осећа религиозни дух. У 12. веку, као значајан помак, отварају се прве градске школе у којима су се учили нови наставни садржаји. Број ових школа се повећавао, тако да су их до 15. века имали сви већи европски градови. Насупрот црквеним настојањима, у феудалном периоду настава се односила на телесни развој, те се неговало 7 витешких дисциплина. У 17. веку развој индустрије неминовно је условио друштвено-економске промене, а самим тим и промене у политици које су условиле долазак већег броја деце у школе. Услед тога, педагошка теорија и школска пракса тог доба решење проналазе у настави са целим разредом (Петрић, 2022).

У богатој плејади великих мислилаца и филозофа чији је предмет проучавања била настава, значајно место припада Јану Амосу Коменском (Jan Amos Komensky, 1592–1670). Коменски је 1632. године заговарао теорију у чијој основи је идеја о похађању заједничког разреда и предмета за све ученике истовремено, постојања школске године и распуста, те потреба да се предвиде и обраде наставни садржаји са одређеним бројем часова свакога дана, итд. (Коменски, 1997; према: Петрић, 2022). Његова залагања нису наишла на разумевање у Европи тог доба, јер су школе, заправо, биле верске институције где се учило читање, писање, верски садржаји и црквено певање. Коменски је истицао и значај перцепције, јер је сматрао да све што се може, треба препустити чулима, наиме: оно што се види – оку; оно што се чује – уху, мирисе – носу; укусе – чулу укуса; оно што се прима чулом додира – чулу додира. Уколико је више чула у могућности да истовремено нешто осете, то треба изложити пред сва чула одједном (Коменски, 1997: 177; према: Петрић, 2022).

Значајно место у залагању и унапређивању наставе, поред Коменског, свакако припада и Жан Жак Русоу (Jean Jacques Rousseau), Волфгангу Раткеу (Wolfgang Ratke), Јохану Хајнриху Песталоцију (Johann Heinrich Pestalozzi), Џону Дјуију (John Dawey),

Вилијаму Килпатрику (William Heard Kilpatrick), а потом и другим дидактичарима и педагозима, попут Георга Кершенштајнера (Georg Keršenshtajner), Марије Монтесори (Maria Montessori), Адолфа Фериерија (Adolf Ferijer), Јохана Фридриха Хербарта (Johann Friedrich Herbart's), Волфганга Келера (Wolfgang Keller) и Макса Вертхајмера (Max Wertheimer).

Волфганг Ратке (1571–1635) у делу „Memorial”, написаном 1626. године, износи став да сваки елемент треба да се учи по реду тако да се следи природни ток ствари, сједињавањем појмова. Он наводи и пример повезивања граматике различитих језика на основу истог модела и проблема и истиче да не треба учити напамет, те да у правилним размацама треба научено понављати (према: Vučo, 2009).

Жан Жак Русо (1712–1778) је указао на негативне последице рада „старе школе”, која је углавном била „вербална, књишка и интелектуалистичка” и погодна „малом броју ученика” (Петрић, 2022: 18). Таквој настави недостајали су садржаји наставног градива и методе рада.¹ Русо је захтевао да настава буде утемељена на целовитости доживљаја и искуства, тј. утемељена на радозналости и активности ученика. Поред тога, он је пажњу посвећивао и васпитању, и указао да је оно заправо преношење културних тековина, те, психички развој и изграђивање које се остварује учењем, тј., усвајањем знања, умења, навика и вештина (Žan Žak Ruso, 1989; према: Петрић, 2022). Тако, тврди он, у наставном процесу треба тежити ка оспособљавању ученика за живот и рад, у садејству са васпитањем, које треба да буде засновано на ставу „вратимо се природи [...] и идите путем што вам га она означаје” (Žan Žak Ruso, 1989: 24). У вези са природом и значајем васпитања, он каже да се „рађамо слаби”, те да нам васпитање пружа оно што нам није дато рођењем, а што нам је потребно кад одрастемо. Такође, истиче да је „унутрашњи развој наших способности и наших органа васпитање од стране природе” (Žan Žak Ruso, 1989: 12).

Јохан Хајнрих Песталоци (1746–1827) је сматрао да настава треба да буде заснована на психолошкој основи и да треба водити рачуна „о природи детета” (Петрић, 2022: 19). Јесипов и Гончаров критикују Песталоција због овог наглашавања значаја природних диспозиција које се налазе у детету, истичући следеће: „Човеку су,

¹ Уношењем у садржаје наставе уметничког и техничког градива, мануелних активности и истраживачког рада на упознавању околине и средине, те, слободног ученичког рада, настао је својеврстан педагошки правац „Међународна лига за ново васпитање”, заснован на Русоовим филозофско-педагошким виђењима. У оквиру овог правца испробавани су многи концепти, попут Далтон плана, Винетка плана, Јена плана, манхајмског система.

разуме се, својствене одређене природне диспозиције, али је Песталоци чинио велику грешку сматрајући да се све особине налазе у човеку”, те да је задатак васпитања те особине пробудити (Јесипов и Гончаров, 1947: 562).

Поглед Песталоција на васпитање био је усмерен ка посматрању природе, јер је сматрао да искуство добивено чулима мора да претходи мишљењу, те да се у васпитању мора ићи постепено, уз одговарајући ред и тачност. У делу „Како Гертруда учи своју децу” истиче да је циљ наставе „да дете доведе од нејасних опажаја до јасних појмова” (Песталоци, 1946: 14). То се, према његовом схватању, постиже помоћу опажаја добијених путем чула. Песталоци је изградио свој духовни профил на филозофији Русоа, сматрајући да у настави треба „полазити од очигледности која је темељ сазнајног процеса и где ученици треба да усвоје три основна елемента сваког сазнања: број, облик и реч” (Песталоци, 1946; према: Петрић, 2022: 19). Проучавање треба од тога и да започне, јер сви предмети који нас окружују имају број, облик и име. Елементи имају своје састојке, за број је то јединица, за облик је линија, а за реч – глас. Овај мислилац истиче потребу да се у настави пође од ове троструке основе, и да учитељ ради тако да децу научи да посматрају сваки предмет као нешто што је одвојено од оних предмета са којима је везан. Потом, да их научи да познају облике свих предмета, њихове мере и односе, и да се дете што пре упозна са потпуним значењем речи и имена свих предмета који су му познати. „Треба дете довести до великог степена знања, добивеног посматрањем и говором, пре него што оно постане паметно да га учимо да чита или сриче” (Песталоци, 1946: 37). Разматрајући Песталоцијев рад Вилотијевић износи критику (Вилотијевић, 2000а). Он указује на последице „дезинтеграције наставних садржаја” о којима је Песталоци говорио, наводећи неопходност да се након поделе градива на предмете поново састави целина, јер само она има могућност смисленог деловања на дечји развој, такође истиче и да је Песталоци ставом да се до сазнања долази индуктивним путем, од елемената ка целини, сматрајући то универзалним принципом, „отишао у једностраност”, јер о дедуктивном путу уопште није говорио (Вилотијевић, 2000а; према: Петрић, 2022: 19).

Велики значај у развоју наставе, тачније, дефинисању структуре часа имао је Јохан Фридрих Хербарт (1776–1841). У делу „Едукативна књига” (*Pädagogische schriften*, 1873) заступа следеће ставове: да се наставни садржај обрађује поступно; да структура часа буде заснована на психолошкој и логичкој основи, односно „на интересу и пажњи детета” (Herbart's, 1873; према: Петрић, 2022: 19). Базирао је наставу

на психолошкој основи и истицао облике наставе, које дели на дескриптивни, аналитички и синтетички облик, при чему сваки облик задржава своју специфичност (Herbart's, 1873). Разматрајући схватање школе тадашњег доба он каже: „Из неких се кућа деца шаљу само у школу јер им сметају. [...] На школу се гледа као да би требало да влада, а затим повремено поучава нечему корисном, без икаквог концепта истинског интелектуалног образовања. [...] Крајња сврха образовања лежи у концепту врлине. Само ближи циљ, који се, да би се постигла крајња сврха, мора посебно поставити за часове, може се означити изразом: разноликост интереса” (Herbart's, 1875: 533).

Настава је према Хербартовом моделу подразумевала:

- наставничко предавање где ће се испољити јасност;
- повезивање градива са претходним искуствима ученика (асоцијација);
- подстицање разумевања ученика да градиво уклопе у целину материје коју усвајају;
- способност ученика да чињенице које су запамтили понове на тесту или провери (*Педагошки речник 2*, 1967).

Хербартова педагогија „укалупљивања” истиче три битне ставке у васпитању. То су према његовом схватању наставни процес, дисциплина и „морално васпитање” (*Педагошки речник 2*, 1967: 563).

Георг Кершенштајнер (1854–1932) је творац идеје о „радној школи”. Основна идеја ове врсте школе јесте спремање ученика за живот и рад. Поменути аутор се залагао за уважавање принципа да се од минимума научних знања постигне максимум идеја и умешности конкретним радом. У делу „Теорија образовања” разматра противуречности у појму школе, и каже да „школа свакако треба да васпитава за живот, а ипак мора потпуно да искључи и регуларни ток живота. Живот тражи у једном тренутку ово, у другом оно [...] школа све своје захтеве поставља плански. Живот је суров и неумољив, школа мора бити блага и попустљива. [...] Школа мора ученику увек да остави довољно времена да изврши посао што је могуће боље, па да се на заблудама и грешкама може да учи” (Кершенштајнер, 1926: 373). Проучавајући рад Кершенштајнера, Вилотијевић износи став да је „његов највећи допринос у томе што је захтевао да се смањи количина чињеница за учење и да се, уместо књишких, стичу знања потребна за живот” (Вилотијевић 2000а: 36).

Адолф Феријер (1879–1960), оснивач и представник „активне школе”, основане 1928. године, критиковао је „стару школу” засновану на „Хербартовој педагогији укалупљивања” (Феријер, 1928: 14). Он се залаже да се поштују урођени дечји интереси, да се деца привикавају на саморад, те да „ручни посао мора остати, нарочито за децу од седме до дванаесте године, темељни камен свог васпитања. Дете треба пустити да живи усред конкретног, развијати полако његов разум кроз непосредан контакт са стварима, учинити, да оно реагира непрестано на видљиве и опипљиве предмете. Његова потреба за активношћу биће тиме задовољена” (Феријер, 1928: 14).

Критичар традиционалне школе била је и Марија Монтесори (1870–1952). Чланица реформне педагогије, Монтесори је 1907. године изнедрила истоимени програм, чија је суштина исказана у значају и везама међу живим бићима, с потребом да свако пронађе своје место, улогу, циљ и смисао постојања у животу. Она сматра да традиционална школа не испуњава своје захтеве, управо због непостојања веза између садржаја различитих предмета. Истиче да деца поседују могућност менталног упијања, што им касније омогућава учење матерњег језика, и да усвоје одређена правила и усаврше покрете тела (Montesori, 2013). Изучавајући рад Марије Монтесори, Харалд Лудвиг (Harald Ludvig) износи мишљење којим поткрепљује њен став везан за наставу у којој је неопходно указати на линије повезивања и узајамне везе које постоје међу различитим наукама, јер представити однос међу стварима јесте заправо знање, док појединачно предавање појединости ствара само збрку (Ludvig, 2009).

Представник „прагматизма” Џон Дјуџи (1859–1952), као најзначајнији представник „нове школе”, која се у литератури среће под бројним синонима, као што су: „радна школа”, „активна школа” и „школа живота”, дао је велики допринос у унапређењу наставног процеса тог периода. Анализирајући однос васпитања и комуникације међу људима, указује на значај школе. „Школе су важне установе за преношење знања које образују склоности младих и недораслих, али оне су само једно средство, и, упоређене с другим чиниоцима, релативно површно средство” (Дјуџи, 1934: 6). Даље, сматрао је да је неопходно да настава буде утемељена на природи и искуствима деце, и да не треба да представља припрему за живот, већ да буде „сам живот” (Петрић, 2022: 20). Поред тога, сматрао је да задатак школе треба да буде у неговању заједничког искуства које је могуће остварити кроз сарадњу и борбу мишљења, као и потребу коришћења метода усмерених на активности деце. Другим речима, истицао је да носилац образовног система треба да буде група деце (Дјуџи,

1934). Захтевао је да се садржаји целовито, комплексно организују, те да се не презентују изоловане чињенице разврстане у оквире различитих предмета, јер садржајима који нису међусобно повезани, не остварује се никакав интелектуални подстицај деце (Петрић, 2022). Из тог разлога потребно је, приликом организације садржаја, узети у обзир примену њихове целовитости, повезаности са животом, што представља основу за интеграције о којима ћемо касније говорити. Инсистирао је да између предмета не буде заступљена вредносна хијерархија, односно предмети који су мање или више вредни, јер они своју образовну вредност остварују у поступку решавања проблема, када постану применљиви у животним ситуацијама (Дјуџи, 1970; према: Петрић, 2022). Из оваквог Дјуџијевог става јасно је да се он залаже за увођење комплексних тема у којима ће бити заступљена сва битнија питања и проблеми из свакодневног живота, уз одбацивање традиционалне поделе на наставне предмете (Милутиновић, 2009; према: Петрић, 2022). Анализирајући Дјуџијев рад, и Вилотијевић каже да је он прозивао тадашњи традиционални школски систем зато што није заснован на децијим интересовањима и потребама већ на примени казни у дисциплиновању ученика, у одвојености од живота, јер је школа утемељена на преношењу знања и његовом „пасивном запамћивању”, што не доприноси подстицању развоја способности ученика (Вилотијевић, 2000а: 133).

Велики значај у равоју наставе, а и интегративне наставе која је у фокусу нашег проучавања, дала је и гештALT теорија. Њени главни представници су: Макс Вертхајмер (Max Wertheimer, 1880–1943), Курт Кофка (Kurt Koffka, 1886–1941) и Волфганг Келер (Wolfgang Kohler, 1887–1967). ГештALT теорија, теорија облика, значај придаје перцепцији облика, подразумевајући да људи опажају структурисане групе облика. Вертхајм и Келер истичу да се скуп облика разликује од збира тих облика. Аутомобил се визуелно разликује од збира (скупа) његових елемената (Werthaeimer, 1924; Kohler, 1947). Келер у делу „ГештALT психологија” прецизније појашњава значај дела и целине, „организованих ентитета” у њиховој повезаности и тврди да „делови неког визуелног поља могу проузроковати сећање на искуство [...] у деведесет девет одсто случајева до присећања долази зато што је у пољу дат неки издвојени ентитет истоветног специфичног облика [...] управо се тај уобличени ентитет и доводи у везу с другим чињеницама, тако да може и да изазове те чињенице” (Kohler, 1985: 146).

Курт Кофка, познати немачки психолог и заговарач гештALT теорије, бавио се изучавањем перцепције и проучавањем људског ума и учења. Сматрао је да се већи део

учења догађа имитацијом. У делу „Principles of gestalt psychology” наводи да примена категорије гештALT подразумева откривање оних делова природе који припадају деловима функционалних целина (Koffka, 1935). Проучавајући рад представника гештALT теорије, Иван Фурлан (Ivan Furlan) истиче да, поред свих предности, ово учење има мана које се огледају у слабом појашњењу принципа свести и разумевања, где свест схватају као непроменљиву категорију (Furlan, 1966).

Вилијам Килпатрик (1871–1965), представник пројект методе, у делу „The Project Method“, сматра да наставу треба да одликује сарадња учитеља и ученика у постављању животно важног задатка кога треба решити према плану, групно или појединачно, у учионици или ван ње, и при чему тај задатак не треба да буде предметно заснован. Након прикупљања података приступа се извођењу закључака што представља спровођење пројект методе, која обухвата све садржаје различитих наставних предмета у једну целину (Kilpatrick, 1929), у чему се заправо и огледају сами зачеци интегративног приступа у настави.

У прегледу историјског развоја наставе, у коме налазимо зачетке интеграције, осврнућемо се и на теорије конструктивизма Жана Пијажеа (Jean Piaget) и Лава Виготског (Лав Семёнович Выготский), у чијој теоријској основи је схватање да учење представља производ активне конструкције знања.

Жан Пијаже (1896–1980) сматрао је да је знање активно и да се моделује на темељу претходних знања која су већ усвојена. Међутим, између стечених знања и знања која треба усвојити неопходно је да постоји веза која се успоставља тако што се стара знања преобликују и надограђују (Pijaže i Inhelder, 1978). Дао је допринос развоју савремене наставе јер је дефинисао и ментални развој деце. У периоду када деца полазе у основну школу, они су у стадијуму конкретних операција (Pijaže i Inhelder, 1990). Једна од примарних карактеристика овог периода јесте способност образовања целовитих система, тј. способности детета да уз помоћ више чинилаца формира свеобухватне системе, те да их поново раздвоји на појединачне чиниоце. Пијаже школи приговара то што деца сама не изводе огледе већ се они изводе пред дететом. Наставник треба да повеже усмеравање и самосталан рад ученика, с циљем развијања радозналости, с обзиром да се решењем једног проблема дотичу нови проблеми (Pijaže i Inhelder, 1990).

Лав Семјонович Виготски (1896–1934) критиковао је традиционалну школу указујући да њен задатак треба да се темељи на два аспекта: да деци даје потребне податке, те да их научи начину како да усвајању знања (Vigotski, 1977). Он је утемељивач психологије делатности чија је основна одлика та да су умне активности специфичан облик људске делатности, да се структурно и системски мењају, као и да су друштвено-историјски условљене. Виготски је дао допринос и у изучавању психичких процеса и мишљења, јер је проучавао појмове на којима су утемељена знања. Дошао је до закључка да процес учење може да претходи развојку, да га не мора пратити, или ићи укорак с њим, „подстичући га и изазивајући у њему појаву нових облика” и због тога је увео „зону наредног развоја” (Vigotski, 1977: 234). Учење треба да иде испред развоја личности јер лако решиви задаци не доприносе развоју менталног и емоционалног развоја, пошто не захтевају умни напор. Када је задатак тежак, ученик мора да размишља, па зато учење треба да буде „вучна снага интелектуалног напредовања личности” (Vigotski, 1977; Вилотијевић, 1996; према: Петрић, 2022: 22). Поред тога, годинама је у психологији и у образовању предњачио став да настава мора бити прилагођена детету, да мора чекати развој да би се активирала. Виготски је то оповргао, износећи мишљење да између учења и развојка нема подудараности, те да су то два процеса. Даље, Виготски истиче како је учење добро само ако иде пре развојка детета. Том приликом, дете се буди, те се ствара мноштво функција које напредују и обитавају у области „наредног развојка” (Vigotski, 1977: 259). Износећи ставове о зони наредног развоја истиче и да се педагогија мора окренути ка будућности, а не ка прошлости дечјег развојка (Vygotsky, 1978).

Недостаци традиционалне, конзервативне школе испољили су се, пре свега, у недовољном поклањању пажње ученику, у његовом објекатском положају, занемаривању њихове свестране личности и социјалности, као и у активном у смислу надређеном положају учитеља у наставном процесу. Ту свакако треба додати и непостојање праве комуникације између наставника и ученика, јер неретко наставник само испитује, а не разговара са ученицима, као и то да се ауторитету уџбеника и наставника даје предност. Све ово и многи други недостаци довели су до напуштања дотадашњег начина рада и условили реорганизовање и уношење новина у наставни рад. Томе су, као што смо већ указали, допринели развој науке и технике, увећање фонда научних сазнања, нове и различите потребе друштва које намећу изучавање нових садржаја, примену нових наставних модела, модификовање задатака наставе и

сл. Такође, и циљ образовања се променио. Сузић указује на то да у првом плану није више знање, већ учење учења (Сузић, 2012). Разлог томе јесте доступност великог броја информација којима ученике не треба учити, него их ваља учити како да уче и заволе учење. Једно од могућности за то пружају и савремени облици наставе, где, такође, припада и интегративна настава, који омогућавају да ученици овладају учењем учења, јер смо недостатке „старе школе”, као и залагање за иновације у образовању могли уочити и у претходно образложеним ставовима бројних мислилаца, педагога и теоретичара.

1.2. Врсте наставе

Као једна од најстаријих људских активности настава је подложна друштвено-историјским променама. Хронолошки гледано, она се развијала почевши од периода најстаријих цивилизација у свом најједноставнијем виду. Условни рефлекс, као својеврсни вид наставе, био је „најпростији, уједно и најнижи и најпримитивнији облик учења” (Stevanović, 1958: 55). Током историјског развоја, настава је у неформалном облику била извођена у виду обреда, ритуала и сл. Упоредо с развојем друштва и она се мењала, јер како наводи Русо, једно од права, које је заправо основа осталих, јесте друштвени поредак (Žan Žak Ruso, 1993). Попримала је друштвено прихватљиве облике и била различито тумачена и класификована. Из тог разлога, међу дидактичарима, педагозима и другим стручњацима који се баве наставом, и до данас нема слагања у класификацији њених врста. Потенцијални разлог за то налазимо у постојању бројних критеријума за класификацију наставе, па су тако у *Педагошкој енциклопедији* дати критеријуми класификације наставе према: степену школовања, обавезности наставе, програмској намери, педагошком циљу, систему рада наставника, карактеру наставног рада, месту извођења, комуникацији (*Pedagoška enciklopedija*, 1989). Треба истаћи да су ти критеријуми испреплетени, па Пољак наводи чак 16 различитих критеријума (Poljak, 1970).

Сходно критеријумима према којима се настава одређује, постоје различите класификације:

- према разним ауторима,

- према институцијама у којима се настава одржава,
- према припадности предмета одређеној области,
- према функцији, комуникацији између наставника и ученика,
- према објектима у којима се изводи,
- према употреби дидактичких медија,
- према критеријуму дидактичког моделовања (Вилотијевић, 2000а).

Младен и Нада Вилотијевић у делу „Модели развијајуће наставе” (2016а) сагледавају проблематику развоја и трансформације наставе и тако наводе чак 22 различите врсте наставе.² Навешћемо још неке поделе које су заступљене у педагошкој литератури. Тако, Владимир Пољак говори о следећим врстама наставе: продуженој, додатној, редовној, допунској. Он у делу „Дидактика” врсте наставе назива системима, јер је „ријеч, заправо, о различитом варирању односа између три битна чиниоца тзв. дидактичког троугла” (Poljak, 1980: 144). Реч је заправо о томе да Пољак наставу класификује према функционалним критеријумима које назива системима, те тако разликује и хеуристичку, програмирану, егземпларну, проблемску и менторску наставу (Poljak, 1980). Перо Шимлеша наставу класификује према изворима, па тако разликује следеће врсте наставе: настава у школи, настава на даљину и настава путем радија и телевизије (Šimleša, 1980).

Међутим, у педагошкој, дидактичкој и стручној литератури најзаступљенија је подела на традиционалну и савремену наставу (Ђорђевић и Ничковић, 1991; Poljak, 1980; Simić, 2015). Могуће је да оваква подела може изазвати бројне недоумице из више разлога. Прво, није тачно разграничен временски период престанка једне и настанка друге врсте наставе, односно трансформисања једне у другу. Даље, постоји мноштво синонима који се могу подвести под одређену врсту наставе иако они задржавају малу аутономију. Затим, традиционална настава се често назива и „класичном”, „застарелом”, „старом”, „књишком”, „ауторитарном”, „школом слушања”, „бубајућом школом”. Слично томе, и „нова школа” (крај 19. и почетак 20. века) била је присутна у разним земљама под синонима „радна”, „активна”, „школа живота” и сл. (Poljak, 1977). Ако бисмо наставу овог периода сматрали новом, како

² Реч је о следећим врстама наставе: информатичко развијајућа настава, проблемска, индивидуализована, настава откривањем и путем рецепције, програмирана, егземпларна, игролика, интегративна, интерактивна у малој групи, развијајућа, искуствена витегена настава, пројектна, модулarna, хеуристичка, настава на даљину, смисаоно вербална, компјутерско-информативна, претичућа, продуктивна, лично усмерена, тимска, микро настава (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016а, 2016б).

бисмо требали назвати данашњу наставу? Уколико бисмо рекли стара, не бисмо погрешили, уколико бисмо рекли нова, такође не бисмо погрешили. Дакле, прецизну границу не можемо са сигурношћу одредити, већ само можемо подвући грубу паралелу. Из тог разлога „нову школу” као и данашњу наставу најпримереније је назвати савременом наставом (Вилотијевић, 2000а; Петрић, 2016; 2019).

Недостатке старе школе и залагање за иновације у образовању видимо у делима бројних мислилаца, педагога, теоретичара (Вилотијевић, 2000а; Влаховић 2001; Ђорђевић, 1981; Илић, 2011; Stevanović, 2000; Suzić, 2014; Trnavac i Ђорђевић, 1992). Следствено томе, иновација је стални пратилац развоја људског друштва. Она, према речима Бошка Влаховића, када је реч о образовању, најчешће обухвата и процес и његове ефекте, те представља нешто што је квалитетније од актуелног, а потом, то нешто треба да и унапреди (Влаховић, 2001).

Захваљући раду претходно поменутих теоретичара и практичара, развоју науке и технике, а потом и мењању улоге учитеља и ученика, те иновирању васпитнообразовних циљева дошло је до гранања и развоја наставе у више праваца. На тај начин настали су читави наставни системи, наставни модели, врсте наставе. Њихово именовање (традиционални и савремени модели) условљено је појављивањем у дидактичким теоријама. У традиционалне моделе који се данас спроводе у школи убрајају се, према мишљењу Мила Илића, следећи модели: *предавачки модел*, потом, *предавачко-приказивачки*, *катехетички*, *мајеутички модел* и *комбиновани*; док се савремени наставни модели деле у две групе: 1. *иновативни (хеуристичка настава, програмирани наставни модел, егземпларни, потом и проблемски наставни модел, индивидуализовани, тимски и компјутеризовани)* и 2. *нови наставни модели (интерактивни наставни модел, респонсибилни и рецепциони наставни модел)*. Поред тога, аутор у поменуте нове наставне моделе убраја и *инклузивни модел наставе, комплексно-евалуативни модел и интегративни* (Илић, 2009; 2011). Тихомир Продановић и Радисав Ничковић опредељени су за *проблемску наставу, програмирану, индивидуализовану и наставу са продуженим боравком* (Prodanović i Ničković, 1974).

Из претходно изложеног видимо да се интегративна настава у класификацијама јавља као нови наставни модел, међутим, почетке теоријске мисли о њој могли смо уочити још у делима педагога из 19. века. Потребно је сагледати недостатке и слабости традиционалних система наставе да бисмо разумели потребу да се настава иновира увођењем нових, иновативних модела, попут интеграције. Такође, пошто интеграција

није једини иновативни модел, упутно је сагледати и друге иновативне моделе како бисмо уочили њене предности и слабости у поређењу са њима. Због тога ћемо укратко представити традиционалне и иновативне моделе наставе који се и данас примењују у пракси.

1.2.1. Традиционални системи наставе

Предавачка настава

Једна је од најстаријих врста наставе чији почеци сежу далеко у прошлост, а која је најширу примену имала током 18. и 19. века, одржала се до данашњих дана. У педагошкој литератури позната је под називима „догматска настава”, „вербална”, „ех катедра” и сл. Како ови називи говоре, овакву врсту наставе одликовало је предавање наставника и пасивно слушање ученика. Доминантан је фронтални облик рада без могућности примене индивидуализације. Дакле, то је настава са ригидним начином и организацијом рада у којој су једини извор знања и ауторитета учитељ и књига, јер се веровало да се знање, способности и друге вредности ученицима могу пренети, дати, предати, другачије речено, да ученици знања, способности и вредности могу примити, добити, што је заблуда (Poljak, 1977).

Предавачко-приказивачка настава

Развојем предавачке наставе, кроз уочене њене недостатке и слабости, дошло се до идеје да се ова врста наставе иновира, допуни тако што ће наставник своје казивање употпунити демонстрирањем или илустровањем и записивањем садржаја на школској табли. То је и условило промену првобитног назива *предавачка настава* у *предавачко-приказивачка настава*, тако да је ова врста допуњена видном или видео-компонентом. Овако конципирана настава од помоћи је ученицима јер им помаже да поједине делове наставног садржаја и визуелно перципирају и тако лакше прате аудитивна, вербална наставникова излагања. Иако је у односу на претходну врсту наставе, ово напреднији

вид наставе, она садржи поставке старе школе о „предавању” и „примању” знања, док ослањање „на сензорне активности – слушање и гледање” не чине још увек потпуну активност која би интензивирала рад ученика и омогућила бољи учинак (Poljak, 1977: 14).

Катехетичка настава

Настојање да се наставни рад обогати дијалогом између наставника и ученика изнедрила је нову врсту наставе – *катехетичку наставу*. Суштина ове врсте наставе налази се у катехетичком облику разговора – одговарајуће питање наставника и одговарајући одговор ученика. Овакав начин учења настао је, под утицајем црквених догми, још у средњем веку. Црквене догме су се морале учити напамет, без могућности неких измена, језичких формулација и сл., те се приликом проверавања и питање морало поновити. Слични принцип односи се и на катехетичку наставу, у којој је требало приликом учења научити напамет и питање и одговор. Катехетичка настава се у пракси показала као педагошки промашај, јер катехетички разговор представља већ усвојено знање (Poljak, 1977).

Мајеутичка настава

Мајеутичка настава се темељи на Сократовој методи, односно разговору. Ову врсту наставе карактерише, слично катехетичкој, испитивање ученика без претходне информације, па се ова врста наставе среће у педагошкој литератури под синонимом „испитивачка” настава. Реч је о настави чији недостаци имају корен у Сократовом схватању да су „све спознаје у човеку већ урођене и да је због тога довољно да се одређеним системом питања субесједник води како би те урођене спознаје изрониле на површину његове свијести” (Poljak, 1977: 18).

На основу анализе модела наставе о којима је било речи и анализе њихових недостатака, попут објекатске улоге ученика, исцепканости и подељености наставних садржаја у изоловане области и недостатка целовитих знања, доминације учитеља у

процесу учења, у настави се као боље решење почињу примењивати иновативни модели.

1.2.2. Иновативни наставни модели

Хеуристичка настава

Име је добила по грчкој речи „хеуриско” (heuriskein) што значи проналазим, налазим. Ова је настава погодна за примену у настави српског језика, када се са ученицима води хеуристички разговор. При томе, мисли се на постављање „водећих” питања, где се ученици усмеравају да траже и пронађу нове и непознате одговоре. Из наведеног видимо да постоји вођење, наставниково усмеравање ученика, али да ученици морају да испоље самостално мисаону активност (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016а; Ђорђевић и Ничковић, 1991; Лазаревић и Банђур, 2001; Маричић, Цвјетићанин и Анђић, 2018; Poljak, 1977; 1980; Stevanović i Muradbegović, 1990).

Програмирана настава

Програмирана настава је настала као реакција на традиционални систем образовања (Милијевић, 1999). У овој врсти наставе, садржаји који се усвајају сведени су на важне, суштинске, логички структурисане на више мањих делова, сређене према сложености које ученици самосталним радом поступно савлађују према сопственом темпу уз могућност контролисања својих резултата рада, свог напредовања и добијања повратне информације (Вилотијевић, 2000а). С тим у вези, програмирање, заправо, представља процес сачињавања или трансформисања наставних садржаја у оквиру малих порција чији је задатак да ученику помогну како би самоучењем од познатог дошао до нових знања, закона, истина... Зато се и каже да је програмирана настава –

настава кратких корака.³ Њене слабости су што није довољно ефикасна за све ученике, јер ограничава њихове могућности у трагању и проналажењу најбољих решења и одговора, а такође, и строго вођење ученика блокира њихове стваралачке способности. Такође, не развијају се довољно мисаоне активности, попут анализе, синтезе, апстракције и генерализације. Недостаје јој и „директно комуницирање наставника и ученика” (Poljak, 1977: 107), као и интеракција између самих ученика. Недостатак представља и израда програма и програмираног материјала која захтева доста времена, стручности и тимског рада. Поред тога, машине за учење су још увек прескупе, а програмираних уџбеника има врло мало (Вилотијевић и Вилотијевић, 2009; Вилотијевић, 2000а; Лазаревић и Банђур, 2001; Poljak, 1980).

Егземпларна настава

У егземпларној настави полази се од узорних примера. На основу активности наставника и ученика које су заступљене, издвајају се следеће етапе рада: проучавање наставних садржаја, а потом и идентификација и селекција егземпларних и аналогних садржаја; обрада егземпларних садржаја коју врши наставник на узоран (примеран) начин; самосталан рад ученика, тј. обрада аналогних садржаја по узору (моделу, парадигми) егземпларних садржаја; обнављање и систематизација и егземпларних и аналогних садржаја, тј. свих садржаја које је наставник обрадио и које су ученици самостално обрадили (Лазаревић и Банђур, 2001). Циљ је да се знање које је стечено логички повеже, тј. да се изгради систем знања, у чему видимо зачетке идеје о интеграцији у наставном раду (Вилотијевић, 2006). Ова настава има и предности и недостатаке. Неке од предности су што омогућава ученицима интерактивно учење и стваралачки рад (Poljak, 1977); потпомаже креативност наставника, ученика, припрема ученике за групну интеракцију и за заједнички рад који ће стога бити на највишем нивоу (Štula, 2006). Њене слабости се испољавају при идентификацији наставних садржаја, јер није сигурно да ће егземпларни садржај бити прави модел за обраду аналогних садржаја, а може постојати и поистовећивање егземпларног и аналогног

³ Сматра се да је програмирана настава успешна ако 90% ученика постигне позитиван успех. Уколико приликом прелажења програма ученици направе више од 5% грешака, тада се подразумева да је програм тежак, те да се мора поједноставити и проверити (Лазаревић и Банђур, 2001).

садржаја (Simić, 2015). Такође, и сам избор егземпларних наставних садржаја захтева од наставника велику стручност.

Проблемска настава

На основу бројних педагошко-психолошких анализа проблемске наставе долазимо до њених битних одредница: 1. представља највиши облик учења, мишљења и стваралаштва; 2. основна карактеристика решавања проблема јесте постојање тешкоће; 3. решавање проблема је свесна, самостална и усмерена активност на увиђању између датог и задатог; 4. основна функција решења проблема у настави је стицање знања, стварање нових генерализација, применљивих у новим ситуацијама и развијање одређених способности ученика (Банђур, 2001; Вилотијевић и Вилотијевић 2009; Вилотијевић 2000а; Ђорђевић, 1981; Ђорђевић и Ничковић, 1991; Лазаревић и Банђур, 2001; Poljak, 1977; Stevanović i Muradbegović, 1990; Stevanović, 2000). Овакав начин учења је у великој мери аналоган учењу путем открића, тј. хеуристичкој настави, јер га одликује присуство тешкоће, постојање нове ситуације и противречја између оног што је познато и непознато, те свесна, усмерена, стваралачка и што самосталнија активност којом ученик настоји да, пре свега, уочавањем односа између онога што је дато и задано, као и проналажењем нових проблемских решења усвоји нова знања која ће моћи применити у новим ситуацијама (Prodanović i Ničković, 1974: 358). У настави проблем представља загонетно питање које треба да делује као магнет на ученике, да их заинтересује и учини активним. Задатак је да се проблем издвоји из масе других питања, јер он својом „тежином” код ученика изазива „духовни немир” који се жели превладати, тј. ученик жели доживети „духовну смиреност” па се, према мишљењу Стевановића, проблем јавља само у новим ситуацијама раније недоживљеним (Stevanović, 2000).⁴ Предност проблемске наставе је то што је могућа у свим наставним предметима, али је њен недостатак то што није применљива на свим наставним садржајима. Вредност ове наставе манифестује се тако што стечена знања ученици могу сами да примене у новим ситуацијама. Поред тога, она доприноси и развоју стваралачког мишљења, а активирају се и сазнајни процеси, развијају мисаоне

⁴ У нашој земљи научној афирмацији учења путем решавања проблема нарочито је допринео Борислав Стевановић својом студијом о методама учења и памћења, где истиче да је учење путем решавања проблема највиши облик учења (Stevanović, 1967).

операције, попут анализе, синтезе, генерализације, индукције и дедукције, и поспешује убрзан развој њихових психичких функција. Треба рећи да се применом ове врсте наставе ученици навикавају на самосталаност у свом раду и самообразовање, те да она доприноси неговању оригиналности, критичности и флексибилности, обезбеђује активно учење и интензификацију наставе, јер се ученици поучавају методама и техникама научног истраживања.

Индивидуализована настава

У индивидуализованој настави се за сваког ученика бира одговарајући начин рада. Њен творац, швајцарски педагог Робер Дотран (Robert Dotran), указује на то да је овом врстом наставе пажња фокусирана на разлике међу децом, односно њиховом интелигенцијом, тј. на способности појединца и његов ритам у раду, на преморености и све факторе који имају велики утицај на ученикову ефективност и понашање у школи (Dotran, 1962). У овој настави се могу користити различити облици рада и методе, а често се користи настава која је заснована на више нивоа сложености, најчешће три, потом на дистрибуцији способности и индивидуалних потреба у одељењу, јер наставник увек мора испред себе да има циљ који жели да оствари, задатке које жели да реализује, а затим мора да одреди обим и садржај наставног градива. Због тога је препорука да се задаци поделе по тежини, а најбоље је ако сваки задатак има 3 варијанте: лакшу, тежу и најтежу. То омогућава диференцијацију наставе, односно наставу на више нивоа (Лазаревић и Банђур, 2001). Предности индивидуализоване наставе огледају се у томе што она обезбеђује да се наставни задаци усаглашавају са личним одликама у развоју ученика, односно, уважавају се психо-физички потенцијали сваког ученика (Lazarević, 2005). Она подстиче и навикава ученике на самосталан рад и учење, сваки ученик напредује према својим могућностима и својим темпом, потпуно су искоришћени ученикови потенцијали, па је наставни рад оптимално интензификован. Међутим, према мишљењу Фернанда Морија (Fernand Moru), сви предмети нису подједнако погодни за индивидуализацију (Мори, 1959). Ваља истаћи да је потребно да наставник добро познаје могућности ученика и да влада методичким поступцима индивидуализације, па је проблем одмерености „тежине” садржаја један од разлога да се индивидуализована настава мање примењује.

Компјутеризована настава

Компјутеризована настава настала је као иновативно решење и одговор на захтеве и потребе које је савремено друштво поставило пред наставу. Од ученика се у овом веку очекује да се снађе у друштву које се мења, те да се оспособи да се сам мења, проналази информације и учи како да до њих дође, јер се информација „може сматрати основом стицања знања” (Mandić i Ristić, 2005: 13). У компјутеризованој настави ученик је активан субјект који усваја информације, јер коришћење дигиталних медија омогућава да настава буде занимљивија и информативнија, што додатно мотивише ученике. Вилотијевић износи слично мишљење и сматра да добро искоришћен рачунар, који је снабдевен одговарајућим и ваљаним програмима, олакшава ученику да оперише са подацима, да их упоређује и да на тај начин изводи закључке о садржају (Вилотијевић, 2016а).

Тимска настава

Тимска настава се одликује флексибилном организацијом наставног колектива чији чланови заједно обављају најразноврсније активности, те Јован Ђорђевић, дефинишући ову врсту наставе, указује како је настала из тежње да се превазиђу „униформност и застарели рад у разреду” (Ђорђевић, 1981: 158). У овој врсти наставе распоред часова је флексибилан, а час траје онолико колико је то потребно. Организација рада је таква да је условљена природом градива, постављеним задацима и узрастом ученика, јер ће рад у већим или мањим групама, или индивидуални, трајати некада дуже, а некада краће, па се због тога и искључује униформност, а захтева еластичност. Ученик се налази на граници објекатске и субјекатске позиције с тенденцијом ка субјекатској, а Мандић истиче да ова настава омогућава да се развијају таленти, да се максимално развијају просечни ученици, а да се ученици који заостају мотивишу да постигну бољи успех (Mandić, 1972). Поред тога, предности тимске наставе су и те да пружа могућности да се ученици баве истраживачким радом и да примењују савремене наставне технике; наставник је више организатор наставног процеса, веће су могућности за праћење ученичких достигнућа, повећава се корелација

међу наставним областима и чвршћа је сарадња у ученичком колективу... Указаћемо и на неке недостатке, попут тешкоћа у састављању распореда часова, недовољне оспособљености наставника и потребе њихове дуже припреме, недостатка наставних средстава, нефункционалности школских просторија, и слично.

Менторска настава

У менторској или туторској настави наставниково поучавање се смањује и усредсређује на консултације за време рада јер се суштина менторства огледа у томе да се ученици, према сугестији наставника, одреде за подручје изучавања које је за њих битно. То условљава да рад ученика буде повећан, почевши од самосталног избора научног проблема и свега другог, па је ова настава „по својој концепцији и унутрашњој микростратегији веома слична проблемској настави” (Poljak, 1980: 154), јер се ученици у процесу изучавања и решавања проблема повремено консултују са наставницима као менторима. Из наведеног произлази да је специфичност менторске наставе заједничка одговорност и ученика и наставника (Poljak, 1977). Због тога један од битних услова у реализацији менторске наставе јесу мање групе ученика с којима наставник обавља консултације. За ученике може представљати проблем да овладају техником самосталног интелектуалног рада, што делимично постоји и у егземпларној, па и у проблемској настави, те се ова врста наставе примењује врло ретко у настави код ученика од првог до четвртог разреда.

Пројектна настава

Интенција пројектне наставе јесте да се створе услови за самостално стицање знања из различитих извора, потом коришћење тих знања приликом решавања теоријских и практичних задатака и развијање истраживачког духа ученика (Вилотијевић, Вилотијевић и Мандић, 2018). Због тога се пројектна настава одвија кроз утврђене фазе, у које спадају: налажење теме пројекта; одређивање његовог циља и задатака; организовање и осмишљавање начина рада, метода, места, времена рада и сл.; остваривање пројекта; представљање резултата рада пројекта; вредновање пројекта

(Вилотијевић и Вилотијевић, 2016а). Из наведених етапа се уочавају и неке од одлика пројектне наставе, првенствено активност ученика и међусобна сарадња, како међу ученицима и наставницима, тако и ученика узајамно. И у педагошкој литератури се поред „сарадничког односа ученика и наставника”, као главне одлике пројектне наставе издвајају и „усредсређеност на ученика” и „бављење актуелном проблематиком из реалног живота” (Вилотијевић, Вилотијевић и Мандић, 2018:15).

1.2.3. Нови наставни модели

Интерактивни наставни модел

Интерактивна настава се дефинише као настава у којој ученик стиче знања кроз сталну сарадњу са вршњацима и наставницима с циљем да се оспособи за стицање знања, вештина и навика; да се подстакне развој његове личности у смислу повећања стваралаштва, самопоуздања и идентитета; као и да се омогући социјализација (Вилотијевић, 2007; Вилотијевић и Вилотијевић, 2009; Вилотијевић и Вилотијевић, 2016а), јер је сам процес учења интерактиван, јер су у њему заступљени партнери, учитељ и ученик који пажњу посвећују истом проблему (Ивић, Пешикан и Антић, 2001). Анита Поповић указује на то да ова врста наставе омогућава преношење акције с наставника на ученика, оспособљавање ученика да заједно усвајају знања, примењују научено и врше евалуацију процеса учења (Роровић, 2007). Постоје различите врсте интеракције. Треба рећи да је она најчешћа заступљена на релацији наставник–ученик, а потом и међу самим ученицима „који се међусобно испомажу” (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016б: 174). Ради бољег схватања суштине ове врсте наставе потребно је и разумети појам *респонсибилност* (демократска партиципација). „Демократска партиципација чини суштину већине значењског садржаја респонсибилности [...] и она би се односила „на стварну могућност да сви учесници у реализацији наставног програма учествују у доношењу битних одлука о реализацији тог програма и да су одговорни за остваривање тих одлука” (Илић, 2000: 160–162). То јесте један од великих квалитета ове наставе, али се слажемо са Драженком Јоргићем да

респонсбилну школу не треба посматрати као идеалну, него као иницијатора у покретању демократских промена цивилног друштва од стране школе (Јоргић, 2004).

Рецепциони наставни модел

Рецепциони наставни модел подразумева рецепцију података. У оваквој врсти наставе ученик је активна личност која прима поруке, садржаје, прерађује их и трансформише. Он је активан и носилац властитих активности истраживања. Наставник прати његове активности и сугерише даљи ток рада. Дакле, ученик има улогу реципијента, он иде испред наставника и тиме бива његов саучесник у кретању кроз непознато. Тако ученик самостално комуницира с градивом, а успех у рецепцији одређеног градива или текста зависи великим делом од начина његове идентификације са наставним градивом (Stevanović, 2000). Ова врста наставе је посебно примењива у настави српског језика, где представља тријаду аутор – дело – ученик.

Инклузивна настава

Термин *инклузија* има многа значења, али у нашем образовном систему он подразумева укључивање, обухватање свих. Ненад Сузић истиче да инклузивну наставу ваља посматрати као појаву, као инклузивно образовање, и хуман процес укључивања деце са препрекама у учењу (Suzić, 2008). Миле Илић под термином *инклузивна настава* подразумева организовани модел поучавања и усвајања знања у који су укључени ученици и млади који имају тешкоћа у учењу, односно, имају посебне образовне потребе у складу са њиховим личним могућностима, интересовањима (Ilić, 2009). Специфичност инклузивног учења подразумева све видове и облике наставног рада у стицању индивидуалних и заједничких знања, усавршавању вештина и навика, у продубљивању искуства, у унапређењу социјализације и хуманизације личности. Оно настоји да се сваки ученик прихвати какав јесте, те и да се ефикасно подстиче његово ангажовање за учење, сарадњу, поделу искустава и изношење сопствених ставова (Ilić, 2009; Шпановић, 2010). И Живорад Миленовић истиче да се у оквиру инклузивне наставе ученици који имају посебне потребе у мањој

мери осећају запостављено и одбачено, те да се, такође, у мањој мери осећају усамљени, отуђени или игнорисани (Миленовић, 2013), што можемо сматрати једним од квалитета ове наставе.

1.3. Захтеви савремене наставе

Имајући у виду да у области науке долази до нових сазнања и открића, да се свакодневно дешавају помаци у њиховом разумевању, видели смо да постоје сталне тежње да се наставни процес унапреди и иновира. О томе нам сведоче и сталне реформе програма наставе и учења за основно образовање, а да је промена и иновирање тежња образовног система на свим нивоима школовања, сведоче и реформе система високог образовања које „карактерише потрага за оптималном комбинацијом утврђених традиција и нових трендова који су условљени уласком у светски образовни простор” (Станковић и Голубовић-Илић, 2018: 300). Поред тога, и неки од претходно описаних иновативних модела наставе (хеуристичка, програмирана, егземпларна, проблемска, индивидуализована, компјутеризована, тимска, менторска, пројектна настава) сведоче о томе. Чињеница је да сваки од наведених наставних модела има и предности и недостатака, али се у њиховој основи налази тежња да се ученик што више оспособи за самообразовање. Такав став је у складу са настојањем за стицање кључних компетенција у функцији целоживотног учења: а) *комуникације на матерњим језицима*; б) *комуникације на страним језицима*; в) *математичка компетенција и основне компетенције из науке и технологије*; г) *дигиталне компетенције*; д) *учење како да се учи*; ђ) *друштвене, те грађанске компетенције*; е) *осећај за иницијативу, за предузетништво* и ж) *културна свест и изражавање* (European Parliament, 2006: 394/13).

Из побројаних компетенција уочава се да се на првом месту кључних компетенција налази комуникација на матерњем језику.⁵ И сама настава се темељи на комуникацији, и та комуникација не сме да буде једносмерна, само од наставника према ученику. Таква комуникација заправо представља предавање у коме је наставник

⁵ То нам сведочи о значају комуникације, јер је „комуникација на матерњем језику, у складу са документима међународне образовне политике (European Parliament, 2006), једна од кључних компетенција за целоживотно учење” (Стакић, 2019: 87).

у субјекатском положају, а ученик у пасивној позицији објекта у настави, који пасивно усваја информације из свог окружења, првенствено од свога учитеља. Због тога је ученик мисаоно пасиван, а један од основних захтева савремене школе је активан ученик који је спреман да самостално учи и истражује како би одговорио захтевима савременог друштва. Из тога произлази и да је један од захтева савремене наставе управо вишесмерност комуникације која у складу са претходно описаним иновативним наставним моделима може потицати из различитих извора. Поред тога, пасивни ученик без поговора и без супротстављања ауторитету наставника, извршава налоге и беспоговорно га слуша, те планирање, организацију и извођење наставних активности, када год је то могуће, препушта његовом ауторитету. Ученик са објекатском позицијом у оквиру наставног процеса испољава и страх од норми (Branković i Mandić, 2003; Вилотијевић, 2000а; Ђорђевић, 1981; Stevanović, 2000; Stevanović i Muradbegović, 1990). Дакле, стару школу можемо „описати као школу усмјерену на наставника, школу усмјерену на садржаје програма, школу која пасивизира ученике” (Lalović, 2009: 7).

У савременом наставном процесу сваки ученик се посматра као целовита личност, а у планирању свих школских активности првенствено се полази од његових интересовања и потреба. Стављањем ученика у позицију субјекта васпитно-образовног процеса подстиче се његова тежња ка самосталности и ослањање на сопствене капацитете, снаге и потенцијале. Ученик се оспособљава да организује, планира, надзире и контролише све осмишљене активности. Поред тога, у савременој настави наставни садржаји се нужно повезују са свакодневним, реалним животом ученика, његовим искуствима и знањима. Не можемо занемарити то да велики део послова који су обављали наставници преузимају комуникационо-информатички системи. С тим у вези, Гордана Будимир-Нинковић истиче да, „нова школа” подржава ученика који има субјекатску улогу у настави и при томе, зна и примењује нова техничка открића (Budimir-Ninković, 2007).

Један од примарних задатака учитеља/наставника у оквиру савремене наставе морао би се огледати у пружању подршке ученицима у процесу проналажења неопходних информација, у употреби и коришћењу истих, помоћи у проналажењу одговора на питање како и где сачувати информације и припремању ученика за критички осврт и анализу свих информација (Вилотијевић и Вилотијевић 2016а; Ђорђевић, 1991; Мандић, 2003; Петрић, 2016; Poljak, 1977; Stevanović i Muradbegović, 1990). Отуда потреба да наставник буде спреман да се перманентно усавршава и

надграђује сопствена знања, умења и вештине, те да прати новине. Када је реч о планирању, организацији и реализација наставе, потребно је да руководилац у наставном процесу познаје, те да примењује савремене иновативне моделе и користи савремена дидактичко-методичка средства којима се може унапредити настава (Петрић, 2016), „да проучава наставну праксу” (Даниловић, 2009: 954) и да ради стручно, професионално и креативно (Јовановић, 2005). Наведени захтеви показују да „модерна школа тражи и модерног наставника” који поред стручности и знања, „увек треба да је нов, непоновљив, савремен” (Stevanović i Muradbegović, 1990: 69–70). Међутим, освртом у прошлост, а неретко и данас је: „Ученик за наставника увек био велика непознаница у сваком погледу, што је имало негативне последице за остваривање његовог индивидуалног максимума [...]” (Стојановић, 2011a: 601). То захтева промене, захтева креативност и слободу наставника, јер он треба „да се ослободи дилема које му намећу унапред припремљени планови и програми”, а које је немогуће применити на све ученике (Петрић, 2019: 219). И Бошко Миловановић истиче значај и улогу наставника у наставном процесу, јер његове способности и вештине, као и неизоставна сазнања која поседује, „омогућују му да са правом мером одабере примерену врсту наставе, одабране методе и облике рада” (Миловановић, 2014: 140). Због тога је у оквиру наставе матерњег језика, али и у оквиру наставе осталих наставних предмета, улога учитеља веома комплексна и значајна. Савременој школи су потребни учитељи/наставници који ће ученицима поклањати дужну пажњу, водити рачуна о њиховој вољној и емоционалној страни личности. Закључићемо да у савременој, иновативној настави успешност наставног процеса умногоме зависи од наставника. Никола Поткоњак у вези с датом констатацијом износи став да је наставник темељни фактор и носилац иновација у наставном процесу. То заправо подразумева иновативног наставника који је способан да мисли и „да делује иновативно” односно, да се бори за континуирано систематско мењање и унапређивање наставног процеса (Поткоњак, 2012: 7). Наставник је не само основни чинилац успешности наставе, већ и целокупног образовно-васпитног рада. Његова личност, педагошко-психолошке и дидактичко-методичке способности, креативност и умеће у мотивацији ученика, допринеће и одредити квалитет и ефикасност васпитно-образовног рада, као и разумевање и прихватање циљева и захтева промена у образовању. Тежња савременог образовања и наставе усмерена на оспособљавање и осамостаљивање ученика у процесу стицања знања, на формирање креативне и стваралачке личности ученика, води ка потреби сталног иноварања наставног процеса

и осмишљавања нових методичких приступа и модела у којима је учење све мање фокусирано на просто памћење чињеница, а све више на разумевање нових знања, на просуђивање, критичку анализу и практичну примену знања у животу. Нагласак је и на интеграцији, повезивању знања у целину, чиме се омогућава „развијање способности стварања, препознавања и процене веза различитих концепата, поља или контекста” (Huber, Hutchings, Gale, Miller & Breen, 2007: 46). У томе нарочите могућности пружа интегративна настава јер омогућује наставницима да путем интеграције садржаја обогате свој рад, пронађу оригиналне и ненаметљиве, природне начине интегрисања различитих аспеката наставних садржаја којим се оно повезује у смислену целину и као такво бива боље схваћено од стране ученика (Вилотијевић, 2006; Јањић, 2008; Петрић, 2016; Soare, 1995).

2. ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА

Термин *интеграција* води порекло од латинске речи *integratio* чије је једно од значења „спајање делова у целину, повезивање, обједињавање, сједињавање” (Клајн и Шипка, 2008: 526). Врло слично одређење појма налазимо и у „Речнику српскога језика” где се интеграција дефинише као „спајање, повезивање у целину, сједињавање, уједињавање” (*Речник српскога језика*, 2011: 460). И Милан Вујаклија у „Лексикону страних речи и израза” наводи да се интеграција дефинише као „обнављање, допуњавање чега оним што му је битно” (Вујаклија, 1980: 352).

У „Енциклопедијском рјечнику педагогије” наводи се да је интеграција наставе „опћи назив за дидактичку концепцију [...] усмерену на јаче међусобно повезивање садржајних и организационих компонената наставног процеса” (*Enciklopedijski rječnik pedagogije*, 1963: 339). У „Педагошкој енциклопедији” наводи се да је интеграција наставе појам који обједињује многе интеграцијске процесе укључујући и оне појединачне и оне општијег карактера, од интеграције наставних садржаја до интеграције образовања и васпитања (*Pedagoška enciklopedija*, 1989: 201). Потреба у друштву за интеграцијом, јавила се према запису „Енциклопедијског рјечника педагогије” „у разним варијантама поткрај 19. и на почетку 20 стољећа [...] као педагошка мјера против негативних посљедица строго предметне наставе (→концентрација наставе, →корелација наставе, →скупна настава, →комплексни систем, →цјеловитост наставе)” (*Enciklopedijski rječnik pedagogije*, 1963: 339). Као што смо већ напоменули, потреба за интеграцијом у савременом свету 20. и 21. века проистиче из бројних друштвених аспеката одсликаних у развоју друштвених потреба (увећања фонда научних сазнања, развој науке, технике и технологије, развој интернета, социјалних група и других медија), које се посредно или непосредно одражавају на образовање. Потврду овог стања налазимо у литератури где се указује да повезивање „предмета, области и садржаја постаје неопходна и нужна у разредној настави” (Милетић, Голубовић-Илић и Цекић-Јовановић, 2020: 367). И Стјепко Тежак наглашава да сагледавање општих и појединачних појава намећу начела интеграције, корелације и координације садржаја наставе (Težak, 2003: 552).

Многи педагози и дидактичари различито тумаче интегративну наставу, о чему сведочи и бројност њених одређења и код страних аутора (Buljubašić-Kuzmanović,

2007, 2017; Ehrens, 2015; Mansilla Boix, 2008; Мулюкова, 2019; Poljak, 1959; Shoemaker, 1989; Humphreys et al., 1981) и код наших аутора (Вилотијевић, 2006; Ђорђевић, 2007; Здравковић, 2016, 2017а, 2017б; Ковачевић, 2021; Лукић-Радочић, 2011; Шефер, 1991). Анализом њихових радова, а за потребе нашег истраживања, издвојили смо нека од теоријских одређења интегративне наставе, у којима су садржане и неке од њених важних карактеристика.

Прегледом стране литературе утврдили смо да се интегративна настава дефинише као учење у којем деца истражују знања из различитих области њиховог животног окружења (према: Humphreys et al., 1981; Ehrens, 2015; Shoemaker, 1989; Буљубашић-Кузмановић, 2014). Весна Буљубашић-Кузмановић под интеграцијом подразумева „сједињавање одређених делова у једну целину” (Буљубашић-Кузмановић, 2014: 98). Такође, и Тим Ехренс (Tim Ehrens) сматра да је интеграција „чин спајања мањих компоненти у један систем који функционише као један” (Ehrens, 2015:n/a). Ксенија Валерианова Муљукова (Ксения Валерианова Мулюкова) наводи да интеграција може имати и различита значења и да подразумева холистички поглед „на свет око ученика” (Мулюкова 2019: 260). Такође, интеграција се односи на изналажење заједничке основе за конвергенцију знања одређеног предмета, при чему се под интеграцијом подразумева средство учења (Мулюкова, 2019). Бети Шомејкер (Betі Jean Eklund Shoemaker) интегративну наставу одређује као процес где се линије предмета пресецају, тако да се различити сегменти наставног плана и програма сједињују у логичку целину (Shoemaker, 1989). Сличног мишљења је и Владимир Пољак, који наводи да је концепција целовитости или интеграције један од унутрашњих путева за реформу школе, те тако, интегративну наставу дефинише као наставу у оквиру које су заступљени елементи предметне наставе, иако није ослоњена „на досадашњу строго предметну наставу” (Poljak, 1959: 105). Вероника Мансила (Veronica Mansilla) наводи да је интегративно учење својеврстан приступ где ученик повезује своје претходно знање и искуство како би подржао ново знање и искуство, односно, ученици су у стању да направе смислене вежбе између различитих дисциплина (Mansilla, 2008). Оно представља спој процеса учења кроз „вишеструка искуства, обједињавање значења и стварање нових значења и знања” (Јовановић и Ковчић, 2017: 66).

У нашој литератури појам *интеграција*, према мишљењу неких аутора, значи сједињење одређених делова у једну целину и користи се ради карактеризације процеса међусобног повезивања елемената који су некада били аутономни, у ове или оне групе

(Вилотијевић, 2006; Рајчевић, 2019). Нада Вилотијевић наводи да се под овом врстом наставе подразумева реализација захтева где су сви елементи у наставном процесу „функционално повезани”, те да тако стварају складну целину (Вилотијевић, 2006: 7). Функционалност и постојање хармоничних веза међу елементима наставног процеса у свом дефинисању интегративне наставе истиче и Весна Ђорђевић. Она указује и на губљење или замагљивање граница између различитих предмета и дисциплина, и остваривање смислених веза између њихових различитих аспеката, истичући да је то пут где се повезују, међусобно прожимају и сједињују становишта „из више дисциплина у нову целину” (Ђорђевић, 2007: 76). И Жељка Лукић Радојичић наглашава узајамну повезаност садржаја наставе у оквиру више предмета, па ову врсту наставе формулише као један од иновативних модела којима се то остварује (Лукић Радојичић, 2011). Тиме се остварује целовито сагледавање знања, па Сава Ковачевић констатује да „интегративна настава настоји да открије суштину, и да понуди ширину сваком ученику/ци” с циљем њиховог развоја сходно њиховим „могућностима, интересовањима и способностима” (Ковачевић, 2021: 270).

Сједињавање садржаја из различитих наставних области и предмета у целину истиче значај интердисциплинарности (Пиваш, 2021: 541). Јасмина Шефер указује на то да интердисциплинарност карактерише спајање наставних садржаја различитих предмета у смисаону целину организовано „око једног проблема или теме” (Шефер, 1991: 247).

Из претходно наведених дефиниција у којима су садржани и неки од циљева интегративне наставе можемо уочити и позитивне стране, предности и квалитете овог иновативног наставног модела, те да његова имплементација у свакодневну наставну праксу одговара претходно изнетим захтевима које савремено друштво ставља пред систем образовања и васпитања. Међутим, морамо нагласити да иако о интегративној настави говоримо као о иновативном моделу, пре него што се појавила, постојали су и други наставни модели који су се одликовали тежњом да се повежу садржаји из различитих наставних области и да ученици стичу животна и функционална знања. Њихове називе Младен и Нада Вилотијевић у својој заједничкој књизи „Модели развијајуће наставе I” називају синонимима интегративне наставе. Они истичу да интегративна настава има „мноштво синонима као ретко који дидактички појам” (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016а: 103). У литератури се наводи да је можемо срести под различитим именима попут: *концентрација наставе, корелација наставе, скупна*

настава, комплексни систем (Вилотијевић, 2006; Вилотијевић и Вилотијевић, 2009; Ценић и Видосављевић, 2022). Укратко ћемо образложити сваки од ових појмова како бисмо показали да немају идентично значење, али да је њихова семантичка вредност слична.

Концентрација наставе је синоним интегративној настави који се први пут јавља половином 19. века. Проистекао је из тежње да се уклоне негативне последице проузроковане поделом наставе у оквиру одређених предмета. Због тога је потребно фокус ставити на програме који треба да се фокусирају и ограниче на важно, односно да наставни садржаји буду усредсређени ка тежишту и да се корелацијом повежу сродни садржаји различитих предмета.

Корелација наставе се односи на увезивање суштинских наставних елемената у складну целину у циљу стварања јединственог погледа на свет. Ту се првенствено мисли на повезивање сличних садржаја из различитих наставних предмета са циљем да наставни процес постане што ефикаснији и економичнији. Зона Мркаљ истиче да је корелацију потребно схватити у најширем значењу као „узајамност, повезаност или зависност” јер су промене у оквиру једне варијабле праћене адекватним „или паралелним променама у другој” (Мркаљ, 2020: 272).

Скупна настава представља јединствено обележје за више реформских праваца који су се појавили крајем 19. и почетком 20. века у Немачкој и Аустрији, а чија је интенција била да се уклоне неки од недостатака предметне наставе. Њен зачетник Бертолд Ото (Berhold Otto) залагао се за приснији однос међу наставницима и ученицима и бољу везу између живота и школе (Вилотијевић, 2016а).

Комплексни систем као синоним за интегративну наставу поникао је у Совјетском Савезу. Карактеришу га тенденција за укидањем предметне наставе и часа који траје 45 минута, те залагање да ученици узму учешће у производном раду.

Из претходно изложеног да се уочити да између интегративне наставе, с једне стране, и *концентрације наставе, корелације наставе, скупне наставе, тематске, и комплексних система*, с друге стране, постоје семантичке подударности које се огледају у залагању да ученици стичу функционална и повезана знања. Међутим, поменути појмови нису у потпуности истог значења као појам интегративна настава, али их карактерише заједничко настојање и покушај да се разреши лоших последица услед подељености наставе на предмете. Поред тога, Мира Чудина-Обрадовић и Сања

Брајковић указују на то да се настојања да се повеже процес учења у оквиру различитих дисциплина у целину којом се објашњава нека појава, централна мисао или тема, налазе под различитим називима, најчешће истог или врло сличног значења, као што су: „интегрисано поучавање, интердисциплинарно поучавање, интегративно поучавање” (Чудина-Обрадовић, Брајковић, 2010: 22).

Узимајући у обзир претходно наведену терминолошку разноликост појма *интегративна настава* можемо закључити да у домаћој литератури доминира назив *интегративна настава*, док се у страној литератури више употребљава термин *интегрисана настава* (Станишић, 2015: 48). Ове називе третирамо као апсолутне синониме и предност дајемо термину *интегративна настава*.

Анализирајући домаћу и страну литературу када је реч о дефинисању појма *интегративна настава*, синтетизовали смо заједничке карактеристике из претходно наведених дефиниција, и на основу њих успоставили следеће теоријско одређење појма *интегративна настава*:

Интегративна настава је модел наставе који омогућава да се учење, разумевање и усвајање појмова, процеса и појава сагледају из више различитих углова и повежу у мрежу значења с могућностима изналажења више различитих перспектива за решавање истог проблема. Надовезујући се на дате карактеристике интегративне наставе, интегративни приступ дефинисаћемо као врсту наставе где се садржаји из једног предмета повезују са сродним садржајима других предмета чији постављени задаци и циљеви воде ка истом исходу, али у оквиру једног наставног часа.

Иако интегративну наставу посматрамо као иновативни наставни модел који је инициран потребом да образовни систем удовољи потребама друштва које се интензивно развија, морамо нагласити да потреба за интеграцијом не представља новину. У претходном разматрању о историјском развоју наставе могли смо видети да је идеја интегративне наставе у различитим облицима била присутна и код многих педагога из периода просветитељства, па ћемо укратко размотрити како је текао историјски развој идеје о интегрисању наставе на чијим се основама и темељи овај модел.

2.1. Развој идеје интегративне наставе

Иако прво помињање појма *интегративна настава* датира из 20. века, њене зачетке назиремо знатно раније. Корени процеса интеграције леже у далекој прошлости класичне педагогије (Багова, 2014). Према мишљењу Владимира Пољака и Петра Рајчевића, повезивање знања у складну целину је подразумевало васпитни идеал још у старој Грчкој, где су филозофи тога доба користећи појам „калокагатија” указивали на хармонију тела и духа (Poljak, 1959; Рајчевић, 2019).

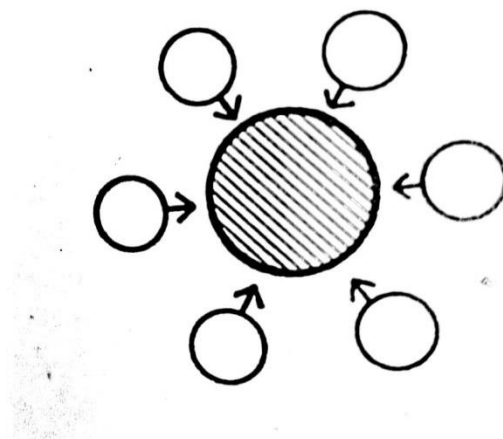
Зачеци идеје о интегративној настави видљиви су у концепцијама мислиоца који је живео у 14. и 15. веку. Реч је о Волфгангу Раткеу (Wolfgang Ratke) чија се идеја у потпуности не поклапа са основама интегративне наставе, али се њен значај ипак не може умањити јер је заговарао идеју да се сваки садржај обрађује у дужем временском периоду, те да се наставни предмети не предају сви истовремено. Ратке тежи јединству једног предмета, а не јединству наставе коју чини више подручја (Poljak, 1959). Најпре се савлађује један предмет, потом други и тако редом што није добро јер би се сачекивањем савладавања једног предмета и преласка на други губило драгоцену време (према: Вилотијевић, 2006).

Потреба за увођењем новина и мењањем наставе присутна је током читавог људског века. Идеја о интегративној настави видљива је код Пољака који је сматрао да се сви елементи у оквиру наставног процеса, било да је реч о садржајним, психолошким, сазнајним, социолошким и организационим, ваљано повежу и да чине хармоничну целину (Poljak, 1959).

Идеје о интегративној настави срећемо и у 17. веку код Коменског. Иако је о овом педагогу било речи када смо разматрали историјске развике наставе уопште, у контексту његовог доприноса развоју идеје о интегративној настави, важно је истаћи да се он у делу „Велика дидактика” залагао да се ученици баве само једном науком (Коменски, 1954). Слично залагање, као што је претходно истакнуто, а према мишљењу Младена и Наде Вилотијевић постојало је и код Раткеа и код оба педагога појављује се мисао о целовитости наставе, која се реализује само у једном предмету, а не у целокупном наставном процесу (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016б). Иако је творац предметног система наставе, Коменски је уочио и опасности њеног распарчавања (Коменски, 1954; Вилотијевић, 2006). У 18. веку неке идеје Жан Жак Русоа, о којима је већ било речи, попут идеје да настава буде заснована на целовитости

доживљаја и искуства, допринеле су развоју мисли о интеграцији. Русо је заговарао наставу утемељену на радозналости и активности ученика (Ruso, 1989). И у залагању Песталоција, да се после разлагања садржаја састави целина, налазимо идеју о целовитости знања (Песталоци, 1946). Такође, и Карл Игнатиус Лоринсер (Lorinser Carl, Ignatius 1796–1853) објављује 1836. године дело „За заштиту здравља у школама” (*Zum Schutz Der Gesundheit in den Schulen*) у коме указује на оптерећеност ученика предметном наставом и на последице које то има по њихово здравље, а решење проналази у усредсређивању на оно што је битно (Lorinser, 1836). Проблемима предметне наставе у прошлости бавио се и Цилер (Tuiskon Ziller, 1817–1882) подржавајући Лоринсерове ставове. Цилер се залагао да фокус буде на централној наставној грађи која представља окосницу „са којом се повезују сви остали предмети” (Вилотијевић, 2006: 11). Потребно је да таква централна грађа развија снажна етичко-религијска осећања ученика у формирању погледа на свет који их окружује (Вилотијевић, 2006; Poljak, 1959; Рајчевић, 2019).

Владимир Пољак је проучавао Цилеров рад и начин његове интеграције графички је представио у раду „Цјеловитост наставе”. Сходно цртежу (в. Слика 1), већи „круг представља централну грађу, а остали мањи кругови приказују остале предмете” (Poljak, 1959: 9). Они су међусобно повезани, чиме се истиче хармонична целина (Poljak, 1959).



Слика 1. Графички приказ Цилерове (Zilleroва) концентрације наставе
(према: Poljak, 1959: 9)

Вилотијевић указује на то да поменуте тежње нису заживеле у пракси, те да су се практични примери о интегративној настави почели јављати знатно касније, пред крај 19. и почетком 20. века (Вилотијевић, 2006).

Један од раних облика примене интеграције у настави налазимо и код Јохана Фридриха Хербарта. Истина, Хербарт то није назвао интеграцијом, већ *затвореном наставом* (Herbart's, 1873). Она се огледала у томе што је на књижевном тексту обрађивао и садржаје других наставних предмета. Хербарт је у том периоду радио као учитељ, а када је реч о потребама подучавања својих ученика, он је тежио „затвореној” грађи којом би у потпуности била окупирана душа детета, и „која би у исто време пружала и одређени степен културе” (Јовановић, 2016: 27). Такав материјал Хербарт је пронашао у делу „Одисеј”. У поменутом делу Хербарт је повезао учење језика којим је оно писано са географијом и историјом његовог краја и животом људи.

Разлози који су доприносили успоравању имплементације идеја интегративности у школама били су бројни. Богаћење и диференцијација наука допринели су да се настава подели по предметима, да се поделе школе, а да предметна настава уђе и у млађе разреде. Овакве промене требале су да обезбеде да настава буде научнија, а да деца у свести формирају јединствену слику о свету који их окружује. Другим речима, фокус се стављао на анализу и синтезу. У вези с наведеним треба истаћи да су таква настојања резултирала тиме да у настави постоје одређена подручја, али изостаје целина, постоји диференцијација садржаја, али се недовољно ради на њиховој интеграцији. Другачије речено, интеграција је тесно повезана са диференцијацијом, те се могу интегрисати само они садржаји који су претходно разложени. Диференцијацијом се поједини наставни елементи анализирају и проучавају да би се интеграцијом стекла целовита слика са свим унутрашњим везама међу елементима који се проучавају. Богатија анализа и диференцијација допринеће богатијој интеграцији, при чему ће ученици мисаоно бити активни (Вилотијевић, 2006; Вилотијевић и Вилотијевић, 2016).

Тежња да идеја о интегративној настави и практично заживи заступљена је у оквиру многих напредних педагошких покрета и праваца током 20. века. У првој половини овог века велики значај у развоју интегративне наставе имали су и немачки теоретичари, попут Волфганга Клафкија (Wolfgang Klafki), заговарача јединства формалног образовања. Клафки је циљ образовања сагледао у контексту целовитог развоја личности. Сматрао је да материјалним знањима морају да буду обухваћени и

културни садржаји (према: Вилотијевић, 2006). Теоријску основу у развоју интегративне наставе пружила је и гешталт теорија.⁶ Њени представници износе мишљење о значају повезаности елемената у целину и о значају разумевања односа у тој целини. Указују на значај организованости и целовитости, јер се ментални процеси не могу делити на ситније делове јер би се тиме аутоматски изгубили. Вертхајмер је сматрао да се дешавања у целини не могу извести из карактеристика одвојених делова, већ управо супротно, дешавања у делу целине одређена су законима унутрашње структуре саме целине (Verthaimer, 1924).

Замисао о интегративној настави можемо уочити и у већ поменутој поставци активне школе и пројект методи. Представници активне школе и пројект методе (Феријер, Дјуји и Килпатрик) схватили су значај целовитости у настави. Феријер је сматрао да школски рад треба да буде заснован на дејем интересовању. У делу „Саморадња код деце” истиче и да су битне одлике на којима се настава заснива утемељене на ручном раду деце, игри и међусобном помагању (Феријер, 1928). Проучавајући рад Феријера и његову критику „старе школе”, Љубомир Коцић се слаже са његовим ставом да таква школа занемарује деју индивидуалност, те да поступа насупрот биологији и психологији (Коцић, 2004). Дјуји и Килпатрик, слично ставу Феријера, сматрају да наставу треба да одликује сарадња учитеља и ученика у постављању животно важног задатка кога треба решити према плану, групно или појединачно, у учионици или ван ње, и при чему тај задатак није предметно заснован (према: Вилотијевић и Вилотијевић, 2016).

У двадесетом веку заговорник замисли о интеграцији наставних садржаја јесте и Херберт Кол (Herbert Kohl). У делу „О настави” (*On teaching*) износи став о очигледној подели знања на поједине предмете која је у толикој мери постала природна, па се из тог разлога више не доводи у питање. Кол сматра да је та подела удаљила наставне предмете као да међу њима нема никакве повезаности. Он се залаже за општу стратегију у планирању, а такође и за реализације садржаја наставе на основу повезивања различитих сазнајних области уз надгледање природног тока дејег интересовања. Када је реч о организацији наставе, и њеној примени у оквиру школе, сматра да традиционални часови који се примењују нису најприкладнији за прогрес одређене теме, јер распарчавају сазнање, те се стиче утисак да су наука, техника и

⁶ Већ је истакнуто да су њени главни представници Вертхајмер (Max Wertheimer), Кофка (Kurt Koffka) и Келер (Wolfgang Köhler).

уметност потпуно сегментирани (Kohl, 1977). Такве слабости се превазилазе интеграцијом и интердисциплинарним приступом, јер се у интердисциплинарном курикулуму јавља тежња да се садржаји заступљени у различитим наставним предметима повежу употребом тема или проблема (Johnsen, 1994).

Џероми Брунер (Jerome Simon Bruner, 1915–2016) сматрао је да без целовитости нема структурисања јер целина није прост збир саставних делова. Наставно градиво постављено према захтевима структуре ученици ће лакше да усвајају, јер постоји веза између раније усвојених знања и нових знања, тј. знање је систематизовано. Стога, настава као процес треба све своје елементе – садржаје, циљеве и методе – да посматра у узајамној вези. Такође, и школско учење је неопходно поматрати у „његовом ситуационом, културном контексту” (Bruner, 1996: 10х).

Потреба за интегративном наставом је, као што смо напоменули, новијег датума, али је важно указати да је и у Совјетском Савезу читава плејада аутора, попут Александра Ярославовича Даниљука (Даниљук Александр Ярославович), Јурија Михајловича Кољагина (Колягин, Юрий Михайлович), Људмиле Николаевне Бахарева (Бахарева Людмила Николаевна), Вјачеслава Валерјановича Гузејева (Гузеев, Вячеслав Валерьянович) и Багове Лине Левовне (Багова Ляна Левовна), изнела неке битне констатације у вези са применом ове наставе.

А. Ј. Даниљук сматра да поменута врста наставе представља један од најперспективнијих савремених модела чијом се применом могу превазићи недостаци, првенствено у предметној настави. Истиче да интеграција треба да се остварује тако да се полази од унутарпредметне повезаности наставних садржаја ка међупредметној повезаности садржаја наставе, а не супротно (Даниљук, 1997). И Јуриј Михајлович Кољагин је придавао велики значај интегративној настави, али је сматрао да она не треба да замени традиционалну предметну наставу већ је потребно да се усвојена сазнања integriшу у јединствен систем (према: Вилотијевић, 2006). Такође, и Људмила Николаевна Бахарева сматра да интеграција не искључује предметни систем наставе, већ да реализовањем интегрисаних часова треба обрађивати сличне наставне садржаје наставе из других предмета засноване на њиховој логичкој повезаности (Бахарева, 1991). Вјачеслав Валерјанович Гузејев се проучавајући интегративну наставу, тачније, њену организацију, залагао за примену интеграције приликом усвајања основних садржаја (нижи ниво) и додатних садржаја (виши ниво). Под минималним нивоом, овај аутор подразумева да се типски, шаблонски задаци са

минимално постављеним захтевима решавају по аутоматизму. Пре решавања задатака, наставник је дужан да упозна ученике са могућим начинима решавања. Таква настава се најчешће реализује интерактивним облицима рада, а карактерише је и самостални рад ученика (Гузеев, 2001). Багова у раду „Предметна интеграција у образовно-васпитном процесу и њени проблеми у фазама развоја педагошке науке” указује да је циљ који се жели постићи интердисциплинарном интеграцијом стварање холистичког погледа на свет код ученика (Левовна, 2014).

Из претходно изложеног уочавамо да је тежња за интегрисањем наставних садржаја, којим би се превазишле неке од слабости предметне наставе, присутна код бројних аутора, али како би се сагледала потпунија слика о интегративној настави неопходно је сагледати и њене карактеристике.

2.2. Карактеристике интегративне наставе

Анализом релевантне домаће и стране литературе, уз уважавање постојећих термилошких разноликости појма, издвојићемо основне карактеристике интегративне наставе. Као што смо већ указали, основу ове врсте наставе чине садржаји појединих наставних предмета који се међусобно спајају, преплићу, интегришу и синтетизују у неку нову целину (Петрић, 2016).

Кати Лејк (Katy Lake) сматра да интегративну наставу треба схватити као интегрисани курикулум или интердисциплинарни курикулум који обухвата:

- комбинацију наставних садржаја различитих предмета;
- реализацију наставе посредством пројеката;
- употребу извора који превазилазе наставне уџбенике;
- уочавање односа међу појмовима;
- тематске целине као организационе принципе;
- прилагодљиве распореде (Lake, 1994).

Ана Стошић-Спасић указује на то да интеграцију карактеришу синтетисање делова у целину, те увезивање појединачних елемената међусобно (Спасић Стошић, 2016: 386). И Драгомир Филиповић, наводи да је „феномен интеграције” условљен потребом „познавања низа својствених стања и процеса, односа и појава које треба

повезати као међусобно зависне елементе у једну функционалну целину” (Filipović, 1995: 327). Тиме се пружају и вишеструке могућности за реализацију квалитетног наставног рада (Јовановић и Ковчић, 2017), јер интегративна настава заправо представља наставу у којој се стреми ка трагању, изналажењу и стварању смислених веза међу сродним садржајима и аспектима у оквиру појединих научних дисциплина, те њиховом повезивању. Значај интеграције у планирању наставног рада уочава се у тежњи да се садржаји увезују, сједињују и преламају концептуалне позиције из више „дисциплина у једну нову, у квалитативном смислу, структурално сложенију и квалитетнију целину” (Петрић, 2016: 60). С тим у вези, најједноставније бисмо могли рећи да ова врста иновативног наставног модела јесте заправо настава у којој су границе међу наставним предметима напосто обрисане (Ђорђевић, 2007). У вези са изнетим ставом, може се издвојити прва у мноштву вредност оваквог иновативног модела наставе. Сходно изнетој констатацији јасно је да се у овој врсти наставе стреми ка трагању, изналажењу и формирању смислених веза међу сродним садржајима у оквиру појединих школских предмета.

Треба истаћи да је интегративна настава тематског карактера, али је и интердисциплинарна. Она даје свеобухватан, целовит поглед на свет који је могуће успоставити само повезивањем садржаја наставе заступљених у оквиру више наставних предмета, јер је за организовање овакве наставе потребно да се повежу и integriшу садржаји који су сродни или су заједнички у оквиру више наставних предмета у једну тему. С тим у вези, Жељана Лукић Радојичић наводи четири пресудна сегмента интегративног образовања:

1. Наставни рад креира и спроводи група предметних наставника;
2. Ученици су у прилици да у исто време изучавају садржаје различитих предмета;
3. „Занимљиве наставне и ваннаставне пројектне активности у којима тим предметних наставника комбинује истраживање и проучавање садржаја”;
4. „Интегративни наставни садржаји захтевају реализацију путем двочаса или током читавог наставног дана” (Радојичић, 2011: 373).

Једна од важних карактеристика ове врсте наставе јесте постојање заједничке теме или заједничког проблема, те се сходно томе поменути наставни модел може назвати и *тематском наставом*. Реч је о поштовању принципа тематске координације који

подразумева међусобно усаглашавање и повезивање различитих наставних садржаја, методологије, циљева и задатака интегрисаних научних дисциплина у једну јединствену, целовиту структуру која се назива *програмска целина – тема*. „Знања различитих дисциплина”, према мишљењу Јасмине Шефер, јесу у служби „вишестраног расветљавања проблема или теме” који су предмет истраживања (Шефер, 1991: 247).

Тематско планирање је интердисциплинарно, баш као што су интердисциплинарни живот и животне ситуације с којима смо суочени, па такав начин поучавања истиче интелектуалне, социјалне, емоционалне, телесне и естетске аспекте дечјег развика, те истовремено помаже уједначеном развоју њихове личности (Барк Волш, 2003.) Аутори Јере Бропи и Џенет Алеман (Jere Brophy & Janet Alleman) износе следеће специфичности планирања интегративне наставе: „1. Активности треба да буду образовно значајне, чак и ако нису укључивале интеграцију 2. Активности треба да подстичу, а не да ометају или поништавају постизање главних циљева” (Brophy & Alleman, 1991: 66). Дел Финк (Deel Fink) је дошао до сличних закључака и истиче да се приликом планирања ове врсте наставе наставник мора водити „питањем какву би повезаност (сличности и интеракције) ученици требало да уоче и успоставе (1) између идеја у оквиру самог предмета; (2) између информација и идеја једног предмета и информација и идеја и неког другог предмета или области и (3) између наставног материјала и личног, друштвеног и професионалног живота” (Fink, 2003: 75; према: Минић и Јовановић, 2020: 378). С тим у вези, знање које је стечено на овај начин је целовито, те интегративну наставу карактерише холистички приступ. Реч је и о свесном настојању да ученици повежу апстрактна дисциплинарна знања са својим реалним искуствима (Mathison & Freeman, 1998). Таква настава је динамичнија (Pavlović-Breneselović i Radulović, 2014), омогућава да се створи „једна кохерентна и разноврса логичко-естетске целина којој се приступа са различитих извора” (Јањић, 2008: 120). Неопходна је и другачија организација наставног процеса, те се слажемо са ауторком Лукић Радојичић да је интеграцију неопходно постепено уводити у образовни процес (Радојичић, 2011).

Примена интегративне наставе захтева и посебну оспособљеност наставника да планира и реализује. За то је нужен услов поседовање теоријских знања о интеграцији, али и методичких знања о томе како се она реализује у пракси. Поред тога, потребно је да наставник поседује истраживачки дух, да буде креативан, да цени вредност тимског рада и да схвата значај целовитог учења. Прилаз садржајима наставе је такав да се

сагледава тема или проблем који је потребно целовито сагледати, што подразумева да је настава фокусирана на тематику или проблем, а не на предмет. Интегративна настава није предавачког карактера. Она представља интерактиван процес у коме је присутна кооперативност наставника са учеником, као и сарадња ученика између себе. Стога, најважнији услов за примену интегративног модела наставе јесте правилно, одговарајуће учитељево планирање које се врши према тематским целинама у оквиру којих су заступљени слични садржаји наставе из више наставних предмета. У вези са датом констатацијом, очекује се да учитељ усагласи циљеве са исходима учења, да испланира садржаје тако што ће испитивати, проучавати, прикупљати и спајати, те умрежавати информације из више извора, планирати одговарајуће наставне облике, методе који ће у највећој мери одговорити постављеним захтевима. Ученику се не нуде готова, већ припремљена и дата знања, чињенице, подаци и непосредна појашњења, већ им се омогућава да самостално долазе до спознаје о чињеницама и појавама. „Интегративна настава и учење усмерени су према процесу, према деловању, а не само према исходима учења” (Buljubašić-Kuzmanović, 2014: 98). Наставник заправо оспособљава ученике да уоче повезаност међу чињеницама које изучавају на часовима различитих предмета да би схватили узрочно-последичне односе који међу њима владају и стекли сазнања која су применљива у реалном оквиру, контексту.

Све то указује и на значај који интегративна настава има када је реч о развоју ученика, те Буљубашић-Кузмановић истиче да је свеколики развој ученика, и социјални и емоционални, и интелектуални и естетски, подједнако заступљен (Buljubašić-Kuzmanović, 2007: 148). Током интегративног сазнања комбинује се „непосредно искуство, системско мишљење, нетривијални приступ проблему и интуиција” (Буланова-Топоркова, Духавнева, Кукушин & Сучков, 2004: 195), те је у литератури присутан став да сви модели и нивои интеграције доприносе формирању „целовитих знања” која су претпоставка у процесу развоја целовите личности и погледа на свет (Минић и Јовановић, 2020: 377).

Применом интегративне наставе ученици се припремају за целоживотно учење, а да би се такав приступ учењу реализовао, очекује се да наставник створи најоптималније услове за активно учење који ће подстаћи процес дивергентног и критичког промишљања. Лукић Радојичић издваја циљеве који се постижу интегрисањем наставних садржаја:

— поспешивање креативности и когнитивне радозналости ученика;

- пружање помоћи ученицима да схвате оно битно у наставном садржају;
- подстицање и омогућавање да се применљива знања усвоје;
- увођење и ангажовање ученика у процесе планирања, припреме и извођења наставних активности;
- давање времена у довољној мери да ученици могу правично да вреднују реализоване активности ученика;
- омогућавање и обезбеђивање услова за тимски рад наставника;
- „оснаживање наставника за међупредметно повезивање” (Радојичић, 2011: 373).

На основу претходно датих констатација, сагласни смо са Мишком Јовановићем да се могу сумирати следећа најбитнија својства ове врсте наставе:

- садржаји који се изучавају се односе на очигледне, реалне теме и појмове везане за свакодневни живот у окружењу ученика;
- да се засебна знања здружују у целину;
- да се садржаји учења примењују у пракси;
- равноправност улоге и наставника и ученика и тежња ка истом циљу;
- да провера наученог подразумева мерење напретка ученика и нивоа њихове оспособљености да у непознатим и различитим ситуацијама буду способни за примену наученог;
- предност се даје разумевању градива у односу на механичко запамћивање;
- ученици добијају више времена за рад чиме се заобилазе „временска ограничења на путу ка усвајању најважнијих појмова;”
- ученици су заинтересовани и подстакнути за систематичније учење и усвајање важних појмова, те да одвоје важно од неважног (Јовановић, 2016: 99–100).

2.3. Типови и нивои интеграције

Интегративно учење се јавља у многим варијантама кроз повезивање вештина и знања из више различитих извора и кроз практичну примену теорије у пракси у различитим окружењима (Huber, Hutchings & Gale 2005). Постоје различити типови и облици интеграције. Они зависе од предвиђених циљева часа, од планираних исхода

којима се тежи, специфичности знања предвиђених да их ученици усвоје, њиховог узраста, специфичности теме. На основу анализе домаће и светске литературе уочавамо да аутори наводе различите нивое и типове интеграције. Укратко ћемо их образложити:

Наташа Дробњак говори о три нивоа интеграције (унутарпредметна, међупредметна и међусистемска интеграција). Унутарпредметна интеграција се остварује у оквиру једног предмета. Под међупредметном интеграцијом, ауторка подразумева успостављање међупредметних веза, док под међусистемском интеграцијом подразумева сједињавање у целину садржаја различитих наставних предмета (Drobnjak, 2007).

Вилотијевић на основу проучавања дела Сухаревскаје издваја неколико нивоа интеграције: *унутарпредметни, међупредметни, средњи и међусистемски ниво*.

- *Унутарпредметни ниво* карактерише висок степен интегрисања садржаја. Фокус је увек на кључном проблему који се проширује садржајима са којима је повезан, што доприноси настанку сложенијих и продубљенијих знања.
- *Међупредметни ниво* карактерише лабав степен интеграције садржаја. Долази до коришћења међупредметних веза и хоризонталног повезивања. Јединица садржаја је тема у оквиру једног предмета са којом се везују садржаји из других наставних области. Долази до вертикалног повезивања где се обједињују садржаји из више наставних предмета ради разматрања и разговора о одређеној, кључној теми и то се реализује на неколико часова током седмице.⁷
- *Средњи ниво* интеграције подразумева такву врсту часа у коме се одређена област анализира са више аспеката на темељу наставних садржаја у оквиру више предмета чија самосталност није нарушена, већ је очувана.
- *Међусистемски ниво* карактерише висок степен интегрисања садржаја где се сједињују у целину садржаји различитих предмета. Један предмет увек чини окосницу, он је основни, и око идеје тога предмета групишу се садржаји из других предмета (Вилотијевић, 2006).

⁷ Међупредметни ниво интеграције се може комбиновати са унутарпредметним нивоом и са њим сачињавати јединствену целину (Буланова-Топорокова, Духавнева, Кукушин и Сучков, 2006).

И Ана Спремић наводи да постоје четири нивоа на основу којих је могуће интегрисати наставне садржаје:

- *Први* ниво карактерише ситуацију у којој није присутна интеграција, а наставни садржаји се усвајају из различитих предмета уз одсуство могућности макар и формалног повезивања знања, а најзаступљенији је у нашим школама (Spremić, 2007).
- *Други ниво* подразумева интеграцију коју врше сами ученици јер постоји могућност стицања увида у знања (на сличне теме) које су заступљене у оквиру различитих дисциплина, а повезивање наставних садржаја остварују сами ученици, а не наставник.
- *У трећем нивоу* подразумева се укљученост ученика и наставника у процес интеграције, по моделу „предавања која предаја тим стручњака”, где наставници и даље имају своју предметну позицију.
- *И у четвртом, суштинском нивоу, заправо правом нивоу интеграције*, ученици и наставници улажу знатне напоре с интенцијом изградње „једне нове целине” састављене од знања и вештина заступљених у различитим наставним предметима (Spremić, 2007: 75–76).

У литератури се срећу и појмови *хоризонтална интеграција* (повезивање садржаја наставе унутар различитих предмета у оквиру једног разреда); *вертикална интеграција* (повезивање садржаја наставе истих, али и различитих предмета у оквиру више разреда) у којима је повезаност предмета заснована по принципу корелације. Под термином *корелација*, Марина Јањић подразумева „тематско повезивање области, и то праволинијски, без узрочно-последичне везе, чиме се постиже садржајнија структура самог наставног часа. Наведени тип повезивања, карактеристичан је за традиционални концепт планирања, организовања и реализовања наставе” (Јањић, 2008: 158).

Када је реч о облицима интеграције, у нашој литератури су најчешће помињана три облика – „потпуни, делимични и блоковски” (Вилотијевић и Вилотијевић, 2009: 138).

Под *потпуном интеграцијом* подразумева се сједињавање различитих садржаја наставе у специфичан курс. *Делимичну интеграцију* карактерише избор наставног садржаја и заједничка обрада сродних садржаја. *Блоковска интеграција* настаје формирањем слободно пројектованих самосталних блокова или селекцијом делова

„заједничког програма који се интегрисано обрађују” (Вилотијевић и Вилотијевић, 2009: 138). Због тога је неопходно применити тзв. блок часове, што изискује и усклађивање распореда часова (Вилотијевић, 2006).

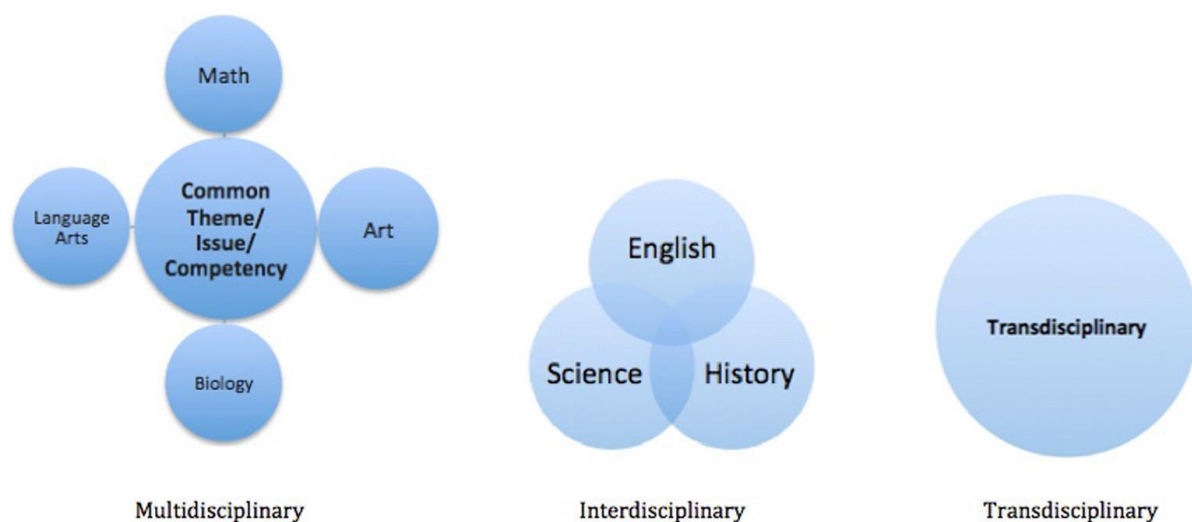
У руској дидактичкој литератури наводи се неколико нивоа интеграције који се каткада и преплићу, односно допуњују, и тако утичу на структуру школског часа. Аутори попут В. Т. Фоменка, у складу са временом у коме се интеграција одвија, разликују вертикалну и хоризонталну интеграцију. Овај аутор, под вертикалном интеграцијом појашњава да се временски и логички односи не подударају, док се код хоризонталне интеграције садржај одређује за одређени временски ниво (према: Буланова-Топорокова, Духавнева, Кукушин и Сучков, 2006). Поред тога, руски аутори истичу четири врсте интердисциплинарних веза које доприносе холистичком знању и системском размишљању ученика. Наводе:

- „образовне и интердисциплинарне директне везе;
- истраживања и интердисциплинарне директне везе;
- ментално посредоване везе;
- и индиректно примењене везе” (Буланова-Топорокова, Духавнева, Кукушин и Сучков, 2006: 200).

И у западној литератури бројни аутори су се бавили типовима и нивоима интеграције. Тако ваља поменути Арнолда Роберта (Arnold Robert), Џона Шеп (John Schell), Џејмија Смита (Smit Jaimie), Кар Кидвел (Karr Kidwell), Сузан Дрејк (Susan Drake), Џоан Рид (Joanne Reid), Гунтер Трес (Gunther Tres), Барбел Трес (Barbel Tres), Гарија Фраја (Gary Fray), Хајди Џејкопс (Heidi Hayes Jacobs), Робин Фогарти (Fogarty Robin), Сандру Медисон (Sandra Mathison), Мелису Фриман (Melissa Freeman), Терезу Пурцел Кон (Theresa Purcell Cone), Петера Вернера (Peter, H. Werner), Стивен Леонард Кон (Stephen Leonard Cone) и друге.

Арнолд Роберт и Џон Шеп наводе да постоје три најчешћа облика интеграције: мултидисциплинарна, трансдисциплинарна и интердисциплинарна (Robert & Schell, 1999). Исту поделу наводе и аутори Смит Џејми и Кар Кидвел (Jaimie & Kidwell, 2000). Мултидисциплинарна интеграција повезује две или више дисциплина, интердисциплинарна почиње са дисциплинама и повезује их међусобно са општом темом или питањем, док трансдисциплинарну карактерише чињеница да су садржај и тема исти и нема поделе међу дисциплинама (Jaimie & Kidwell, 2000; Robert & Schell,

1999). Ваља рећи да је као предуслов остваривања интеграције у настави, постојање и интегрисаног курикулума. Аутори Сузан Дрејк и Џоан Рид разликују три нивоа интегрисаности курикулума: мултидисциплинарни, интересциплинарни и трансдисциплинарни (Drake & Reid, 2020). Мултидисциплинарни курикулум приказује већу интегративност од интердисциплинарног, јер дисциплине деле заједничку тему и везе између различитих предмета су јаче. За трансдисциплинарни курикулум је карактеристично то што је степен интеграције највећи, јер интереси ученика представљају полазну тачку (в. Слика 2).



Слика 2. Ниво интегрисаности курикулума према Дрејк и Рид
(преузето: Drake & Reid, 2020)

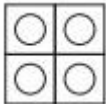
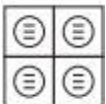
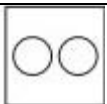
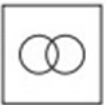
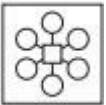
Јелена Станишић наводи да аутори Гунтер и Барбел Трес и Гари Фрај истичу да постоје четири нивоа интеграције наставних садржаја између дисциплина: „дисциплинарност, мултидисциплинарност, интердисциплинарност и трансдисциплинарност” (Станишић, 2015: 53; Tres, Tres & Fry, 2005: 479). Дисциплинарност поменути аутори карактеришу као реализовање пројекта који се обавља у склопу признате дисциплине уз поштовања вештачких граница међу њима. Под мултидисциплинарношћу се подразумева заједнички напор више различитих дисциплина са истом темом, али различитим циљевима унутар дисциплина. Интердисциплинарност, по мишљењу ових аутора, представља повезивање више дисциплина током кога оне прелазе своје границе како би се стекло одређено сазнање. Трансдисциплинарност подразумева укључивање академских и неакадемских учесника, тј. истраживача (Станишић, 2015: 54; Tres, Tres & Fry, 2005).

Заговарајући Пијажеов став о нивоима интеграције, Хајди Џејкопс сматра да постоји шест степенa интеграције:

- *Дисциплинарни приступ* – односи се на скуп знања заснованих на одређеном образовању, процедурама или методама које се могу научити.
- *Интердисциплинарни приступ* – односи се на знање где су свесно употребљени „методологија и језик више од једне дисциплине да би се испитала „централна тема [...]”.
- *Кросдисциплинарни приступ* – подразумева сагледавање садржаја у једној дисциплини, али из угла неке друге.
- *Мултидисциплинарни приступ* – односи се на сједињавање садржаја из више дисциплина које су усмерене ка једном проблему, уз изостанак напора да се оствари директна интеграција.
- *Плуридисциплинарни приступ* – односи се на уједињавање дисциплина које подразумева повезивање знања (садржаја) у већој или мањој мери.
- *Трансдисциплинарни приступ* – односи се решавања проблема, а за које је неопходно имати знања из других предмета (Jacobs, 1989a: 7–8).

Робин Фогарти (Fogarty Robin) указује на то да постоји чак десет нивоa или модела интеграције који почињу од непотпуног модела, а завршавају се умреженим (в. Слика 3). Ова ауторка сматра да модели помажу „ученицима да успоставе вредне везе током учења” (Fogarty, 1991: 61), те да наставници њиховом применом реализују начине да се интеграција у настави и постигне. Ради бољег схватања и разумевања интегративних нивоa, модела, ауторка се служи метафорама. Тако, први ниво интеграције, непотпуни (фрагментарни) или основни, указује на фокус ка једној дисциплини и може се упоредити са перископом, „нудећи једно по једно виђење. Једно усмерено фокусирање на једну дисциплину” (Fogarty, 1991: 61). Тај први ниво интеграције се назива и *ћелијским* (основним), а ауторка га метафором назива и *перископом* јер је усмерен „у једном правцу; једно виђење; уски фокус на једну дисциплину или област садржаја [...] а при томе је „чистоћа сваке науке остала неокаљана” (Fogarty, 2009: 22–23). Други модел Фогарти назива „повезани модел” (Fogarty, 1991: 61). Он указује на постојање веза, на повезаност тема, вештина унутар једне дисциплине (*позоришне наочаре*). Трећи ниво интеграције (*тродимензионалне наочаре*) указује на једну тему која се посматра из више перспектива. У четвртом (*поређаном моделу*) Фогарти претпоставља „две сродне дисциплине могу се поредати тако да се предметни садржај обе предаје паралелно”

(Fogarty, 2009: 48), односно идеје које су сличне у оквиру различитих дисциплина заједно изучавају. Карактеристика подељеног модела интеграције (пети – *двоглед*) подразумева усмереност у учењу на две дисциплине, с тим што је фокус на заједничким концептима, ставовима, вештинама. Када је реч о шестом моделу, карактеристично је то што једна тема представља темељ, полазну тачку за изучавање у неколико дисциплина (испреплетани модел – *телескоп*). У седмом, *наслаганом моделу интеграције* мишљење и социјалне вештине реализују се кроз све дисциплине. Осми модел, *интегрисани*, акценат ставља на преклапање више дисциплина, где се испитују њихови заједнички концепти, вештине или ставови. У уроњеном, деветом моделу, интеграција се остварује међу ученицима, где један ученик сагледава тему кроз објектив интересовања (*микроскоп*). Када је реч о последњем, десетом моделу, тзв. умреженом, пружа се могућност ученику да руководи интеграционим процесом, „јер сами ученици, знајући замршености и димензије свог поља могу циљати и на неопходне ресурсе, док посежу унутар и преко својих области” (Fogarty, 1991: 65).

  1. „Фрагментирани (непотпуни, основни) – ПЕРИСКОП – један правац; једно виђење; уски фокус на једну дисциплину или област садржаја.	  2. Повезан модел интеграције – ОПЕРСКЕ НАОЧАРИ – фокус на детаље једне дисциплине; фокус на суптилности предмета и међусобне везе.
  3. Уметнути – 3Д НАОЧАРЕ – поглед кроз више димензија, више перспектива на једну тему или јединицу.	  4. Поређани модел интеграције – НАОЧАРЕ ЗА ОЧИ – различити унутрашњи садржај уоквирен широким темама.
  5. Подељени модел интеграције – ДВОГЛЕД – фокус две дисциплине које деле преклапање појмова и вештина.	  6. Испреплетани модел интеграције – ТЕЛЕСКОП – широки поглед на целину као једну тему, повезану са више различитих елемената.
  7. Наслагани модел интеграције – ЛУПА – велике идеје које увећају сав садржај кроз метакурикуларни приступ.	  8. Интегрисани модел интеграције – КАЛЕИДОСКОП – нови обрасци и дизајни који користе основне елементе сваке дисциплине.

 9. Уроњени модел интеграције – МИКРОСКОП – веома лични поглед који омогућава микроскопско – детаљно истраживање, сав садржај се филтрира кроз сочиво интересовања и стручности.	 10. Умрежени модел интеграције – ПРИЗМА – поглед који ствара вишеструке димензије и правце фокуса”.
--	--

Слика 3. Десет нивоа/модела интеграције према Фогарти
(Fogarty, 1991: 62)

Весна Буљубашић-Кузмановић је на основу проучавања рада Фогартијеве закључила да она „разликује три основна облика интегрирања курикулума (унутар једне дисциплине, кросдисциплинарно и интегративно)” (Buljubašić-Kuzmanović, 2014: 97). Ауторка је табеларно представила и опис њених модела/методологија за повезивање и интеграцију наставних планова и програма (Табела 1).

Табела 1. „Десет методологија за повезивање наставних планова и програма”
(Buljubašić-Kuzmanović, 2014: 103)

1.	„Подијељено (фрагментирано) повезивање специфично је у традиционалној настави у којој доминира јасан и одвојен поглед на поједину дисциплину. Повезаности унутар дисциплина и корелације не узимају се у обзир, нити се на њих скреће позорност ученицима.
2.	Повезаност тема унутар појединачне дисциплине подразумева се као саморазумљиво. Фокус је на стварању веза (једна тема надовезује се на другу, један концепт на други) што чини једноставан облик интеграције. Кључни концепти су повезани, бољи је преглед и асимилација идеја унутар одређене дисциплине.
3.	Угнијежђено повезивање концентричним круговима, заједничког средиште а различитих радијуса, омогућава проширивање и продубљивање учења унутар дисциплине. Ослања се на природне споне и релације што води до обогаћеног и побољшаног учења.
4.	Секвенцирано повезивање односи се на додирне тачке унутар двије одвојене дисциплине. Олакшава трансфер учења кроз садржајна подручја. Захтијева трајну сурадњу и флексибилност јер наставници имају мању аутономију у секвенционирању курикулума.
5.	Дијељено (партнерско) повезивање је тимско планирање и интегрирање. Двије су различите дисциплине заједно у једном фокусу гдје су хоризонталне и вертикалне интеграције (иста или различита разредна одјељења) на партнерским основама: сурадња, флексибилност и компромис.

6.	Испреплетено (тематско) повезивање односи се на интеграцију различитих дисциплина око заједничке теме, основе за учење и поучавање. Помаже ученицима уочити везе између дисциплина и мотивирајуће је. Интегрирана наставна тема пријелазни је облик између интегриране и класичне наставе.
7.	Повезано (преносиво из једне дисциплине у другу) подразумијева трансфер знања, вјештина и способности из једне дисциплине у другу (вишеструке интелигенције), иако су дисциплине одвојене. Ученици уче како учити, доносити одлуке, рјешавати проблеме, радити у тиму.
8.	Интегрирано (цјеловито) повезивање омогућује дуготрајније и темељитије бављење неким проблемом, садржајем, појмом. Повезујући различите дисциплине (предмете), вјештине и облике комуникације постиже се цјеловито разумијевање одређеног проблема или појаве и интегративно учење.
9.	Уроњено повезивање подразумијева интеграцију из перспективе једног подручја интереса. Интеграција кроз перспективу једног подручја интереса омогућује ученицима самостално управљање учењем на темељу својих изазова, интереса, жеља...
10.	Умрежена или вишеструка повезаност и прожетост заснива се на методологији која развија вишеизворне димензије учења и развоја. Ученик усмјерава процес интеграције кроз избор различитих мрежних суштава који подржавају једни друге: низ активности које су међусобно повезане везама (овисност међу активностима)” (Buljubašić-Kuzmanović, 2014: 103).

Сандра Медисон и Мелиса Фриман сматрају да се интердисциплинарни курикулум може представити посредством три приступа: „интердисциплинарном, интегрисаном и интегративном” (Mathison & Freeman, 1998: 8). Истичу да оно што повезује ове приступе „јесте свесни напор да се ученицима пружи значајнија искуства учења” (Mathison & Freeman, 1998: 10). Ове ауторке издвајају пет нивоа интеграције: *интердисциплинарна дисциплина/област, међудисциплинарност, интердисциплинарност, интегрисана и интегративни ниво* (в. Табела 2).

Табела 2. Нивои интеграције према Медисон и Фриман
(Mathison & Freeman, 1998: 8)

„ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНА ДИСЦИПЛИНА/ОБЛАСТ	• унапређују се везе у дисциплинама; • залагање за успех свих ученика.
МЕЋУДИСЦИПЛИНАРНА КОРЕЛАЦИЈА	• усклађују се теме кроз садржај у различитим предметима; • истичу се одређене вештине у различитим дисциплинама.

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНА	• истичу се процеси, концепти, вештине или елементи две или више дисциплина заједно; • заједничке теме или начини истраживања формирају интердисциплинарне везе; • садржаји дисциплина се унапређују.
ИНТЕГРИСАНА	• дисциплине нестају у општој перспективи; • усмереност ка теми или проблему; • оријентисаност на истраживање.
ИНТЕГРАТИВНА	• дисциплине нестају у општој перспективи; • теме/питања о којима су преговарали ученици и наставник; • оријентисаност на истраживање” (Mathison & Freeman, 1998: 8).

Тереза Пурцел Кон, Петер Вернер и Стивен Кон су проучавајући корелацију и интеграцију дошли до закључка о постојању два облика интеграције: *повезани модел* и *заједнички модел*. У повезаном моделу интегришу се два наставна предмета. То је једноставнији облик интеграције у којем се садржај из једне предметне области користи „да побољша, прошири или допуни искуство учења” (Cone, Werner & Cone, 2009: 14). Заједнички модел интеграције је сложенији, захтева рад више наставника, јер су у њему „два предмета интегрисана кроз сличну вештину, тему или концепт који је део садржаја за обе предметне области” (Cone, Werner & Cone, 2009: 15). За овакав облик интеграције најбоље је организовати „интегративни дан” (Лукић-Радочић, 2011: 367). То је школски дан без одређеног распореда часова, подељености часова на предмете и школског звона.

С обзиром на специфичности које интегративна наставе има, потребно је, ради њене шире имплементације у наставни систем, иновирање наставних програма који ће пратити и подржати све нивое интеграције и такав начин усвајања знања. Треба рећи да у Републици Србији тек након реформе наставних програма започиње имплементација ове врсте наставе која може имати бројне бенефите по ученика, а и наставника. Она захтева промену њиховог положаја у наставном процесу која ће бити разматрана у следећем поглављу.

2.4. Положај наставника и ученика у интегративној настави

У школи су увек присутни одређени проблеми и тешкоће у реализацији наставе. У погледу тога, Јовановић наглашава да су у оквиру васпитно-образовног рада често присутне „бројне противуречности”, те је због тога потребно да наставник изврши позитиван утицај на систем вредности ученика (Јовановић, 2005: 202). Србољуб Ђорђевић, сматра да „није довољно да наставник само зна да код одређеног ученика постоје недостаци у знањима и вештинама, већ он мора и да утврди у чему се огледају ти недостаци” (Ђорђевић, 2011: 78). Могућности да се то и реализује у пракси пружа интегративна настава која захтева да се ученик стави у улогу субјекта. Измена улоге једног актера наставног процеса повлачи и измену улоге и свих других актера, те је током реализације интеграције делимично измењена и улога наставника.

Као што смо већ указали, за примену интегративног наставног приступа неопходна је наставникова способност и спремност да осмисли и припрема ову врсту наставе, да поседује истраживачки дух и да буде спреман за тимски рад, те да буде склон креативности и да увиђа значај целовитог усвајања знања. Због тога је неопходно да наставник располаже широком општом културом, да буде добро упознат са сродним научним и наставним дисциплинама, наставним планом и наставним програмима основне школе (Јовановић и Ковчић, 2017). Намеће се питање у којој мери су наши реализатори наставног процеса оспособљени за то. Према резултатима истраживања које су спровеле Старијаш и Милановић, учитељи нису довољно упознати ни са основама и могућностима ове врсте наставе, (Старијаш и Милановић, 2019), нису довољно обучени (Ratković, 2018) и „ретко примењују интегративни приступ у настави” (Петровић, 2020: 39). У интегративној настави наставнику је дата велика слобода у организацији и раду јер се полази од теме, проблема који је потребно целовито сагледати, што подразумева и потребу да наставник истражује и проучава литературу из више предмета, будући да је настава фокусирана ка теми или проблему, а не ка поједином школском предмету. Због тога један од предуслова за примену интегративне наставе јесте правилно, одговарајуће учитељево планирање које се врши према тематским целинама у оквиру којих су слични садржаји, али из различитих наставних предмета. У вези с наведним, од учитеља као реализатора наставног процеса се очекује да усагласи циљеве са исходима учења, да планира садржаје тако што ће се бавити

истраживањем, сакупљањем и повезивањем информација из најразличитијих извора, те тако што ће изабрати одговарајуће наставне методе, као и облике рада који ће најадекватније испунити захтеве интегративног приступа у настави.

Током извођења интегративног наставног модела ученику се не дају готова, „сервирана знања”, већ је првобитна интенција да се ученику омогући да самостално дође до сазнања о одређеним чињеницама или појавама. Потребно је да наставник оспособи ученике да препознају повезаност садржаја различитих школских предмета како би разумели узрочно-последичне везе. Такође, они самостално долазе до знања која могу да примене у реалном контексту. Потврду за то налазимо у радовима ауторки Мирјане Стакић и Сање Маричић које показују како се апстрактна математичка знања конкретизују и дају конкретне предлоге како се при обради поетских текстова (Драгана Лукића и Љубивоја Ршумовића) повезују садржаји различитих области и уочавају узрочно-последични односи (Стакић и Маричић, 2018; 2019б). Такав начин рада захтева да наставник створи оптималне услове у остваривању активног учења с циљем подстицања дивергентног и критичког мишљење код ученика. Он може да примењује различите методе и методичке поступке који се остварују индивидуално, у групи или пару.

Интегративна настава није предавачког карактера. Она представља интерактиван процес између наставника и ученика, као и међусобну сарадњу међу ученицима. Све то захтева и велику одговорност наставника, нарочито ако уважимо да је он својим ученицима често најбитнији и основни модел и пример. Због тога наставник у свом раду треба да испољи разумевање, уважавање, стрпљење и флексибилност. Од њега се очекује и да изгради пријатан амбијент, толерантну атмосферу где ће се учитељ и ученици међусобно слушати, указивати поштовање и уважавање, не вређајући и прихватајући туђа мишљења. На основу свега што смо претходно указали, могуће је лако уочити да је наставник у извођењу оваквог модела наставе изузетно активан: он мора да води и усмерава ученике, али и да допусти да и сам буде вођен.

Овакав начин рада погодује ученицима млађих разреда јер је у складу са њиховим узрастним карактеристикама. Никола Рот указује на то да полазак деце у први разред представља важан моменат у њиховом животу јер се налазе на прекретници где треба сами да се снађу, ослањајући се на сопствене капацитете, а не на помоћ какву су имали до поласка у школу (Rot, 2004). До школског периода деца се налазе у преоперационом стадијуму који карактерише развој језика, учење кроз игру и недостатак личне тачке

гlediшта (Pijaže i Inhelder, 1978). Овај период обухвата распон од друге до седме године дечјег живота, те се делимично подудара са школовањем у првом разреду основне школе. Од првог разреда, тј. од седме године живота детета, уочава се развој памћења („вербално-логичког и семантичког) памћења и систематизације, и током класификације предмета и класификације појава користе се смисаоне и каузалне везе (Brković, 2011: 183).

У периоду школског узраста, образовно-васпитни рад зависи од психичког развоја деце, њихових у првом реду сазнајних и мисаоних структура. Алекса Брковић наводи да је важно познавати факторе који условљавају психички развој деце (Brković, 2011: 43). Лав Семјонович Виготски истиче да је „школски узраст оптимално раздобље учења” најчешће за предмете који су ослоњени на вољне функције, што доприноси стварању најповољнијих услова „за развитак виших психичких функција које се налазе у зони наредног развитка” (Vigotski, 1977: 261–262). Треба рећи да је код деце школског узраста у већини случајева изграђена способност механизма којима се остварују пажња и опажање и могућност њихове контроле, а то су неки од критеријума који се у школи пред њих постављају. Такве способности су неопходне и за интегративни приступ учењу у коме се захтева да школе „изграђују ученике који су физички, социјално и психички здрави” и да се код ученика изграђује „креативно и критичко мишљење” (Walker, 1996: iii). Ваља истаћи и да се деца различито индивидуално биолошки развијају и расту, те је стога школски период окарактерисан и као период наглог развоја. Деца млађег школског узраста (од 7 до 11 година) налазе се у развојној фази конкретних операција коју карактерише развој целовитих структура груписања било да је реч о серијацији, класификацији или пак кореспонденцији. Дете овог периода из интуитивног прелази у рационално мишљење, може да квантификује, реверзибилно да мисли, а настају и појмовне конзервације. Код деце се јавља логичка мисао и закључивање, постају у мањој мери егоцентрична и уочавају се назнаке емпатије (Pijaže i Inhelder, 1978). Слично развоју мишљења код деце и памћење се поступно развија и усложњава, те тако дете када пође у школу са спонтаног памћења прелази на вољно, намерно памћење које има свој циљ и технике којима се може постићи, а „водећу улогу има говор” (Brković, 2011: 183).

Развојни период конкретних операција се делимично поклапа са периодом првог циклуса основне школе, а након 11 године живота наступа фаза формалних операција у којој је дете способно да се служи хипотетички-дедуктивним мишљењем, да комбинује

идеје, да изводи закључке на основу вербалних исказа, да увиђа више могућих решења везаних за проблем, а развија се и апстрактна мисао и дедуктивни начин у усвајању знања и сл. (Pijaže i Inhelder, 1978). Пошто је у нашем фокусу фаза конкретних операција ваља истаћи да су логична мисао и закључивање који се јављају у овом периоду значајни за интегративно учење у коме се стицање знања „посматра као процес” (Gilbert, 2005, према: Стакић, 2023а: 36). Ученик у оваквом наставном раду постаје учитељу партнер, они заједничким снагама и трудом настоје доћи до одређених знања. У интегративној настави ученици су у субјекатској позицији (Mihajlović i Golubović-Ilić, 2018; Петрић, 2016), самостални су и активни, што је складу са психологијом развоја и учења јер Никола Рот наглашава следеће: „Свака особина развија се и формира тек на основу активности у одређеној средини” (Rot, 2004: 81).

Интегративни приступ учењу омогућава развој деце јер их оспособљава да на различите начине приђу проблему. За то је неопходно да их наставник постепено оспособи да самостално истражују, повезују чињенице и закључују, што представља један вид њихове припреме за будуће самообразовање и целоживотно учење. Не стичу се готова знања, већ се до њих долази тако што се ученицима омогућава да дискутују, при чему може доћи и до неслагања и полемике. Због тога је овакав начин рада и интересантан ученицима и представља фактор мотивације у даљем процесу учења. Они постижу боље резултате током учења, дуже памте информације, а истовремено код њих се развија самопоштовање и самопоуздање (Dorsing, 2000). И резултати до којих је дошао Мишко Јовановић указују да се применом ове врсте наставе у образовном процесу „могу побољшати постигнућа ученика” (Јовановић, 2016: 224).

Током реализације интегративне наставе ученици имају прилику да изложе резултате свог истраживања, искажу мишљење о каузалној повезаности појава које су предмет испитивања, конкретизују оно што им је апстрактно, умреже гледишта тако што ће једну појаву сагледати из више различитих перспектива. Због тога интегративна настава побуђује код ученика радозналост, истраживачки дух и критичност. Она пружа више „могућности у погледу развоја интелекта” (Drobnjak, 2007: 88), а стечена знања су потпунија, трајнија и целисходнија, а свакако и примеренија потребама које друштво намеће.

2.5. Предности и недостаци примене интегративне наставе

Интегративна настава подразумева ширину и дубину учења које су „знак квалитета либералног образовања” (Huber, Hutchings, Gale, Miller & Breen, 2007: 46), „наглашава међусобну повезаност знања и идеја и појачава процес учења” (*Primary School Curriculum Introduction*, 1999: 16), развија „способности стварања, препознавања и процене веза различитих концепата” (Huber et al., 2007: 46) и „способност примене основних научних принципа” (Ghosh, 2015: 439). У наставној пракси „интеграција може помоћи решавању проблема бесконачног раста информација тако што ће ученике научити да решавају проблеме путем стицања информација из различитих извора” (Arnold & Schell, 1999: 88). Она имплицира разматрање различитих величина неког проблема, анализирање из разних перспектива и са разних страна (Spremić, 2007). Доприноси решавању фрагментације и пренатрпаности „школског програма и помаже ученицима да направе више веза између стварног живота и свог учења” (Dorsing, 2000: 19). Такође, бенефиције интегративног приступа настави огледају се у доживљају света у његовој свеукупности и недељивости кога као таквог, потом, проучава и тумачи (Петрић, 2016: 61). Слично мишљење износе и ауторке Димић-Вркић Јасмина и Сандра Видић, истичући да је ова врста наставе корисна и за ученике и за њихове наставнике који при том граде нова знања и стичу увид у садржаје других предмета и услед тога лакше могу да повезују наставне садржаје (Dimić-Vrkić i Vidić, 2015). Чињеница да је неку тему или проблем могуће сагледати са више страна (Петрић и Глишовић, 2023) и аспеката, даје свој допринос бољем трансферу знања ученика и подстиче развој стваралачког и критичког мишљења. Поред тога, остварује се допринос и када је реч о подстицању естетског укуса ученика (Гангус и Липкина, 2019). Истраживања о интегративној настави показују да се она заснива на дејим искуствима, на њиховим предзнањима, те таквим начином утиче на њихово задовољство због константног стицања знања (Himbeault Taylor, 2011).

Бројни аутори у свету и код нас су теоријски и практично истраживали интегративну наставу и указали на њене предности. Мелиса Хункинс (Mellisa M. Hunkins) је истраживала интеграцију уметности и природних наука и указала да је ова врста учења значајно повећала ангажовање и боље схватање код ученика, те је и омогућила да се визуелно изразе у учењу (Hunkins, 2019). Добробит овог начина рада показују резултати у којима се наводи да је интегративни наставни модел ефикаснији у

поређењу са традиционалном наставом, да су ученици у бољем положају и да показују већа постигнућа на стандардизованим тестовима знања (Vars, 1991; Vergara & Chue, 2020). Истраживања везана за ефикасности интегративне наставе у високом образовању показују да је увођење интеграције „ефикасније и прихватљивије од традиционалне наставе” (Basu, Palash & Chowdhury 2015: 431). Поред тога, ова врста наставе олакшава учење (Vashe, Devi, Rao, Abraham, Pallath & Umakanth, 2019) и доприноси развоју самопоуздања (Souprez, 2016). Ефикасност интегративне наставе истиче и Ед Лавтон (Ed Lawton). Овај аутор наводи да је интегрисање наставног плана и програма спор, али позитиван процес (Lawton, 1994), а Џери Бропхи (Jere Brophy) и Џен Алеман (Janet Alleman) указују на то да чак, и у случајевима када интеграција „није неопходна”, она је „често пожељна”, а то су случајеви „када се садржај извучен из једног предмета користи за обогаћивање наставе другог предмета” (Brophy & Alleman, 1991: 66). Као предност интегративног учења наводи се и то да се на њему темеље есенцијални исходи образовног процеса (Himbeault Taylor, 2011). И резултати истраживања које је реализовала Кејти Лејк показују да ученици који су наставне садржаје усвајали применом интегративног наставног модела могу да буду веома ефикасни у решавању сложених задатака, могу да полемишу о најразличитијим мишљењима и схватањима, уз поткрепљивање својих личних ставова и разумевање социјалног контекста (Lake, 1994). Бројни аутори у свету и код нас су теоријски и практично истраживали интегративну наставу. Треба напоменути да се поједини радови баве интеграцијом уопште, интеграцијом између наставних предмета, као и појединим врстама међупредметног повезивања. Тако, на пример, интеграцијом страног језика и садржаја других наставних предмета, бавили су се аутори који су указали на њен значај и значај улоге наставника у интеграцији (Vollmer, 2009: 11). Треба напоменути да у усвајању садржаја страног (немачког) језика, велики значај има ритам, покрета и игра (Velički, 2006). Неки аутори, указују и дају велики значај разумевању како успешно учити страни језик истовремено га користећи као средство за учење других предмета (Sabitova, 2017), историје, географије... (Coyle et al., 2010). Поред тога, и интеграција матерњег језика са страним језиком позитивно утиче на наставни процес (Valencia, 2019). Битна је повезаност са матерњим језиком у циљу изучавања садржаја и вокабулара страног језика (Sekelj, 2011).

Упркос бројним, претходно наведеним предностима интегративне наставе, прогрес педагошке науке је показао да не постоји непрекоран, непогрешив и свемоћан

модел наставе, тј. да сваки наставни модел, па и интегративна настава, има и своје недостатке. Запажају се извесне тешкоће које се најчешће односе на недостатак стручног кадра (Сухаревская, 2006) и времена (Brandt, 1991; Петрић и Малинић-Углик, 2020; Casey 2009). Под недостатком стручног кадра подразумева се оспособљеност наставника да предају само један наставни предмет, а не више предмета. Из тог разлога, да би интеграција у пракси могла да се оствари, потребно је истовремено укључити наставнике који предају различите наставне предмете. Међутим, у пракси то није ни увек ни лако ни једноставно, јер захтева сарадњу међу наставницима различитих наставних предмета (Glosh, 2015), сарадњу и у планирању и у организовању (Glosh et al., 2016). То често захтева да наставник у наставном процесу „одустане од контроле” (Nesin & Lounsbury, 2019: 69). У бољој позицији од предметних наставника налазе се учитељи јер су они стекли знања током школовања о садржајима различитих наставних предмета (Golubović-Ilić i Mihajlović, 2015; Drobniak, 2007; Јовановић, 2016; Петрић, 2016, Prušević Sadović, 2017; Стакић, 2023а, Стојадиновић 2017), тако да „разредна настава пружа посебне могућности за примену интегрисаног приступа” (Golubović-Ilić i Mihajlović, 2015: 289).

Као недостатак истакнут је и фактор времена, што се односи на припрему интегративне наставе и неефикасност у погледу утрошка времена (Торо et al., 2016). Уколико су наставници одлучни да примене интегративни приступ у настави, неопходно је и да посвете време заједничком планирању. Реч је о захтевном и компликованом планирању (Петрић и Малинић-Углик, 2020), које „није лак задатак” (Spasić-Stošić i Tasić-Mitić, 2018: 119). Тешкоћу може да представља и сам избор и погодне теме „која интеграцију чини природном или чак неопходном” (Adamu, 2003: 5). Поставља се питање колико су наши наставници оспособљени за тематско планирање које је један од предуслова за планирање интегративне наставе (Стакић, 2021). Као недостаци уочени су временска ограничења (Jacobs, 1989b), недостатак уџбеника (Drobniak, 2007), стручне литературе, наставних средстава и недовољна оспособљеност наставника за ову врсту наставе (Јовановић и Ковчић, 2017; Ratković, 2016; Сухаревская, 2006;), јер недостаје додатна едукација, попут семинара (Drobniak, 2007). Ваља рећи да и застарели наставни планови и програми представљају препреку у имплементацији овог наставног модела (Ratković, 2018). С тим у вези, Карин Бакон (Karin Bacon) истиче да би у наставним плановима и програмима морало да постоји јединство око скупа исхода, чиме би се омогућила интеграцији (Bacon, 2018). Такође,

поставља се и питање који исходи проистичу из интегративног учења. Проблем могу представљати сувише уопштена одређења исхода које није могуће проверити. Комплексне исходе и интегративно учење тешко је речима дефинисати, тј. могу се дефинисати оперативно и тако одредити шта је потребно радити у циљу реализације одређеног исхода (Huber et al., 2007).

Морамо истаћи и то да је интеграција садржаја наставе који се усвајају у предметној настави комплекснија у односу на интеграцију наставних садржаја који се изучавају у прва четири разреда и подложна је следећим појавама и тешкоћама:

1. Могућност да дође до појаве неодмерености услед покушаја да се „уради превише одједном” (Brandt, 1991: 25), услед чега може наступити „конфузија у интеграцији” (Jones, 2010: 76);
2. Могућност да ученици и наставници доживе везе међу дисциплинама као „изнуђене” или „измишљене” (Boix-Mansila, 2010: 16). Такве вештачке везе условљавају да се интеграција сматра циљем, „а не као средство за даље разумевање релевантне теме или проблема” (Boix-Mansila, 2010: 16);
3. Могућност да наставне јединице постану скуп знања која нису повезана, јер им недостаје фокус (Jacobs, 1989a: 2);
4. Проблем поларитета (пристрасности), код наставника који реализује интегративну наставу, може се појавити напетост због нејасноћа у интегрисању наставног плана и другачијег гледишта и третмана његовог предмета од стране колега, те ће због тога стати у одбрану свог предмета и сматрати га равноправним (Jacobs, 1989a).

Због свега претходно изложеног интеграцији су склонији професори разредне наставе, тј. учитељи од наставника (Петрић, 2016; Prušević-Sadović, 2017). Већ смо истакли да су они током школовања оспособљени за реализацију садржаја различитих предмета и њихово методичко повезивање. У литератури је истакнуто да се интегративно учење јавља у многим варијантама: 1) кроз повезивање вештина и знања из више различитих извора; 2) кроз практичну примену теорије у пракси у различитим окружењима и 3) употребом различитих, често и супротних, гледишта (Huber et al., 2005).

Наставни предмет Српски језик због сложености и богатства своје предметне области омогућава да се испоље различите врсте интегративног повезивања и да се примене теоријска знања у пракси када је реч о познавању, а потом и придржавању језичких правила и норме. Такође, омогућава употребу различитих методолошких приступа и често супротних гледишта када је реч о тумачењу књижевног текста у оквиру подобласти књижевност. Због тога ћемо у наставку раду теоријски испитати могућности које за интеграцију пружају наставни садржаји матерњег језика у млађим разредима, а који су у наставном програму разврстани у три подобласти: књижевност, језик и језичка култура.

3. СРПСКИ ЈЕЗИК У КОНТЕКСТУ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ

Матерњи језик као наставни предмет заузима доминантну улогу у односу на остале наставне предмете. То је између осталог евидентно и у томе што га карактерише већи број часова наставе у односу на друге предмете, уколико изузмемо предмет Математика. Такође, српски језик се налази у свим педагошким документима на првом месту: у дневнику васпитно-образовног рада, наставном плану и програму, ђачким књижицама и сведочанствима, писменим извештајима за родитељске састанке и другим документима. Слично је и у другим земљама, о томе нам сведочи констатација Јесипова и Гончарова да и у СССР-у матерњи језик заузима примат, те да је према фонду часова, заступљен са 75% времена у млађим разредима школе (Јесипов и Гончаров, 1947). Иако је овако констатација изречена средином прошлог века, она нам сведочи о томе да је значај учења матерњег језика препознат као императив у образовању. То је због тога што је српски језик и наставни предмет, и матерњи језик и језик наставе. Поред тога, сви школски предмети у тесној вези су са матерњим језиком јер су сви наставни садржаји ученику изложени на „матерњем језику” (Раичевић, 2021: 33). Србољуб Ђорђевић истиче да је српски језик специфичан предмет чија научна област обухвата више подручја која су у нераскидивој корелацији са целокупном основношколском наставом, с обзиром на посебност задатака и циљева који су у склопу овог предмета (Ђорђевић, 2011: 21). Потврду о важности матерњег језика као језика наставе налазимо и у ставу да је овладавање језиком „саставни део образовања на основном нивоу [...] преко којих се може примити информација” (Cone et al., 2009: 32). Дакле, матерњи језик представља средство за стицање знања ученика из других наставних предмета, а ученици могу имати тешкоћа уколико је ниво знања из матерњег језика, који они поседују, низак (Vavelyuk, 2015).

Знања и умења која се стичу при изучавању предмета Српски језик представљају предуслов ефикасног остваривања наставе других предмета, посебно предмета који се заснивају на језичкој комуникацији. Надовезујући се на дату констатацију, истиче се да је предуслов успешне комуникације оспособљеност ученика да ваљано говори, чита и пише, да своје мисли систематично излаже, а да разговара плански и учтиво. Сложићемо се са мишљењем Србољуба Ђорђевића да „поред развоја усменог говора,

настава српског језика пружа ученицима и поступно и систематско стицање знања о писаном говору, оспособљавајући их на тај начин и за писано изражавање што је веома значајно за успех ученика у укупном образовању и васпитању у основној школи” (Ђорђевић, 2011: 20). На основу већ наведеног можемо извести закључак да су ефекти наставе српског језика видни и кроз укупне резултате целокупног васпитно-образовног рада у школи. Тако Смиљковић и Милинковић наводе да настава матерњег језика даје свој допринос општем нивоу знања ученика, у оквиру подобласти књижевности, језика и језичке културе, „књижевне историје и теорије књижевности” (Смиљковић и Милинковић, 2008: 16), те је због тога у васпитно-образовном раду „настава матерњег језика свакако најзначајнија” (Кнежевић и Нађ Олајош, 2015: 99).

Мирјана Стакић наводи да се „знања из различитих наставних предмета повезују и доводе у контекст свакодневног животног искуства и природног и друштвеног окружења детета, а наставни предмет Српски језик нарочито је погодан за организовање бројних креативних модела интегративне наставе. Погодност овог предмета садржана је у његовој комплексности” (Стакић, 2017: 411). Дакле, важна је и међупредметна повезаност матерњег језика и осталих предмета која се остварује и у „организационом и методолошком погледу” (Шлапакова, 2010: 372–373). Тиме се постиже да у свакој етапи наставе матерњег језика ученик „решава одређене задатке учења” (Абдулаева и Зайналова, 2019: 55) и омогућава богаћење речника, развој усменог и писменог говора и развој мишљења. Таква је настава динамична јер се градиво проблематизује и посматра као целина (Здравковић, 2016; 2017а), доприноси повећању квалитета знања ученика (Цекић-Јовановић и Миловановић, 2020), „развијању мисаоних способности, креативности, физичких, конативних и социјалних компетенција ученика и наставника” (Golubović-Plić i Mihajlović, 2015: 301).

Српски језик као наставни предмет је врло погодан за интеграцију са садржајима осталих наставних предмета, о чему сведоче и бројни радови наших истакнутих методичара (Илић, 2006; Миловановић, 2022; Rosandić, 2005; Стакић, 2017, 2019, 2021, 2023а, 2023в; Стојановић, 2017; Spasić-Stošić i Tasić-Mitić, 2018). Претходно поменути аутори у својим радовима дају и конкретне примере како се може повезивати настава српског језика и књижевности са другим наставним предметима.

Значај интеграције је теоријски истакнут у литератури из области методике матерњег језика. Драгутин Росандић користи термин *корелацијско-интеграцијски систем* (систем) и истиче значај интеграције наставних садржаја која се утемељује на

повезивању сродних предмета (Rosandić, 2005). Исти термин (*корелацијско-интеграцијски систем*) користи и Павле Илић, наводећи да се при томе мисли на корелацију и повезивање сличних садржаја наставе у изучавању наставног градива (Илић, 2006). Илић истиче да је немогуће избећи овај систем јер је он заснован на природној вези између сродних садржаја који су заступљени у оквиру других наставних предмета (Илић, 2006). Термин користе и Слађана Зуковић и Оливера Гајић наводећи да је то систем који је утемељен на битним „одредницама интеграцијских процеса” (Зуковић и Гајић, 2012: 1382). На тај начин интеграција се намеће као природна, унутрашња законитост, јер посматрањем као целине материје која се изучава „знање се усваја квалитетно и дугорочно” (Мркаљ, 2010: 48). Из претходно наведеног видимо да методичари, попут Росандића и Илића, интеграцију и корелацију узимају у спрези, као јединствени систем. И Зона Мркаљ истиче да корелативни приступ садржајима из српског језика заузима битно место у реализацији програмских садржаја и наводи да се у најширем смислу корелација своди на постојање узајамности, повезаности или зависности, заправо на „чињеницу да су две ствари или варијабле” на такав начин повезане да је промена једне „праћена одговарајућим или паралелним променама у другој” (Мркаљ, 2020: 272). Међутим, иако су интеграција и корелација тесно повезане, не треба их поистовећивати јер, како то истичу Јасмина Вркић Димић и Сандра Видић, интеграција омогућава да знања која су стечена током образовања буду структурисана у заједничку целину, тако да се „може рећи да је корелација заправо најлабавији ступањ интеграције” (Salopek, 2012, prema Vrkić i Dimić, 2015: 96).

Када интегришемо градиво српског језика унутар самог предмета, реч је о ужој интеграцији. Када повезујемо садржаје из различитих предмета како би се тема која се обрађује захватила комплексно, говоримо о широј интеграцији. Циљ и једне и друге интеграције (уже и шире) јесте повезивање знања у систем, тј. целину, што доприноси бољем разумевању и свестранијем обухвату теме која се обрађује. Марина Јањић је истакла предности интегративне наставе српског језика у односу на традиционалан наставни систем, јер се у оваквој настави ученици слободно емоционално и мисаоно изражавају, тј. омогућава им се да износе своје мишљења, образлажу ставове и изразе осећања (Јањић, 2008). Због тога се у новијој литератури заговара потреба за увођењем интегративног приступа у наставу српског језика. Мирјана Стакић наводи да је он настао „из идеја интегративне наставе” и да се темељи на „успостављању унутарпредметних и међупредметних веза које се успостављају у оквиру једног

предмета на једном школском часу (Стакић 2021а)” (Стакић, 2023в: 183). Због тога ћемо се укратко осврнути на специфичности које српски језик има као наставни предмет да бисмо размотрили оправданост и значај потребе за увођењем интеграције, тј. интегративног приступа.

3.1. Српски језик као наставни предмет

Наставни предмет Српски језик који се изучава током прва четири разреда основне школе има посебан значај у образовању ученика. Тај значај се јасно уочава и из самог циља наставе овог предмета, будући да су циљеви наставе ослоњени на опште, дидактичке, образовне, васпитне и практичне циљеве (Смиљковић и Милинковић, 2010). Циљ наставе је да ученици овладају језичким нормама српског књижевног језика ради „правилног усменог и писаног изражавања, негујући свест о значају улоге језика у очувању националног идентитета; да се оспособе за тумачење одабраних књижевних и других уметничких дела из српске и светске баштине, ради неговања традиције и културе српског народа и развијања интеркултуралности” (ППН1, 2017: 4). Да би овај циљ, који је у својој бити интегративан, био реализован, а настава матерњег језика била што потпунија, неопходно је да се уважавају општи дидактички принципи, попут систематичности, потом поступности, да се наставни процес реализује у правцу од једноставнијег према сложенијем, од конкретног према апстрактном, од познатог ка непознатом. Такође, и садржаји наставе матерњег језика се сваке године проширују и усложњавају. Након реформе, промењена је њихова функција, они „више нису циљ сами по себи, већ су у функцији остваривања исхода који су дефинисани као функционално знање” (ППН1, 2017: 2).⁸

Приликом дефинисања исхода наставе матерњег језика потребно је водити рачуна о њиховој примерености узрасту ученика, а све у смислу да се њима обухвате садржаји који припадају свим подобластима предмета, како би се ученици оспособили за бројна функционална знања, попут тачног и течног читања; правилног разумевања

⁸ У нашем образовном систему од школске 2010/2011. године извршена је имплементација образовних стандарда за крај обавезног образовања. „Образовни стандарди су искази о темељним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну до одређеног нивоа у образовању” (Чапрић, 2009: 5). Они су дати за основни, средњи и напредни ниво постигнућа.

прочитаног; функционалне примене граматичких и правописних правила; развијање смисла за говорно и писано изражавање; оспособљеност за самосталну анализу, схватање, просуђивање, доживљавање и виђење књижевних дела; развијање потребе према књизи и слично. Важно је, како то истиче и Павле Илић, ученике васпитавати „за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, узајамног помагања, солидарности и других позитивних моралних особина” (Илић, 2006: 16).

Матерњи језик је наставни предмет у оквиру кога су заступљени садржаји који су разврстани у три подобласти (Књижевност, Језик и Језичка култура). Такође, у методичкој литератури се дају предлози и за увођење нових курикулума, којима би се планирале области попут комуникације, медијске писмености, сценске и филмске културе, „а дата је и могућност школама да у свој програм укључе неке друге области и интегративне теме” (Петровачки, 2008: 169). Наведени предлози сведоче о сложености и богатству садржаја које српски језик као наставни предмет обухвата. Они омогућавају да знање буде применљиво и у оквиру наставе, и у животу, што представља основну интегративну тежњу. Поред тога, предметне подобласти су конципиране тако да се остварују унутарпредметно повезивање, које може бити хоризонтално и вертикално, па Зона Мркаљ истиче да оно не доприноси само усвајању знања, већ и учењу нових метода и стратегија усвајања знања (како пронаћи информацију, како планирати, како обликовати, како препознати, како разумети, како применити) (Мркаљ, 2010).

Свака подобласт предмета Српски језик има своје специфичности које су одређене самом природом садржаја који су у њих разврстани, а прописани су програмски циљеви и задаци (у новом програмима наставе и учења – исходи) који се желе остварити. Због тога ћемо укратко указати на специфичности сваке од ових подобласти у контексту интеграције.

3.1.1. Настава књижевности

Књижевност представља најобимнију подобласт у оквиру предмета Српски језик јер обухвата упознавање ученика са књижевним делима различитих жанрова која припадају народној и ауторској књижевности, али и осталим текстовима (научно-

популарним и информативним) са циљем њиховог упознавања, доживљавања, тумачења и анализе. Поред тога, унутар ове подобласти ученици упознају и књижевно-теоријске појмове (нпр. лирска песма, епска песма, бајка, поређење, персонификација, и тако даље), али морамо истаћи да је од првог до четвртог разреда у основној школи упознавање са књижевнотеоријским појмовима „у начелу предтеоријско”, те да не захтева познавање „стручне терминологије” (ПНПЗ, 2005: 7).

Програмски садржаји и захтеви су конципирани тако да се ученицима омогућава поступно увођење у тумачење књижевног текста. Тако, током првог разреда основне школе то тумачење заправо подразумева спонтано и слободно разговарање „са ученицима о релевантним појединостима – просторним, временским, акционим – у циљу провере разумевања прочитаног, односно у функцији активног увежбавања и ваљаног усвајања читања наглас и у себи” (ПНПЗ, 2005: 6). У другом разреду, када је реч о тумачењу текста, програмски захтеви су нешто увећани. Захтева се да ученици самостално износе мишљење о тексту који су прочитали, да заузму личне ставове о битнијим појавностима у оквиру неког текста, потом, и да речито образлажу и бране таква схватања, да откривају и уочавају поруке у тексту, да препознају одељке, уоче карактеристичне језичке и стилске појмове и сл. (ПНПЗ, 2005). И трећи и четврти разред карактерише поступно усложњавање нивоа тумачења књижевног текста. Програмска упутства усмеравају наставника ка томе да приликом обраде примењује, обједињено, аналитичке и синтетичке поступке и концептуалне позиције, а да се као усамљене вредности не тумаче „значајне појединости, елементарне слике, експресивна места и стилско-језички поступци”, „већ их треба сагледавати као функционалне делове виших целина и тумачити у природном садејству с другим уметничким чиниоцима” (ПНПЗ, 2005: 6). Иако су ова програмска упутства дата у наставним програмима пре реформе (примена реформисаних програма је почела од школске 2018/2019. год.), морамо истаћи да су она у складу са методичком теоријом да се „књижевно дело мора посматрати као целина” (Милатовић, 2013: 260). Интеграција је нарочито погодна и када је реч о обимнијим књижевним делима, попут романа и приповедних збирки јер издвајање интеграционих чинилаца у средиште наставног тумачења, према мишљењу Љиљане Бајић, „има гравитациону моћ да око себе прибере и многе друге, управо да омогући да се кроз њега сагледају и све остале сагласне вредности у делу” (Бајић, 1994: 35). Због свега тога ваља истаћи да упознавање ученика у млађим разредима са књижевним, као и упознавање са осталим текстовима,

представља веома одговоран задатак јер се у овом периоду стичу основна знања, умења и навике на чијим основама ће се изградити каснија децја књижевна знања и општа култура која ће представљати темељ укупног образовања сваког школованог човека.

Читањем књижевних дела ученици стварају предуслове да боље проникну у срж света, схватају животни смисао и граде културни идентитет (Стојановић, 2013а, 2013б). Буба Стојановић истиче погодност књижевног текста у интеграцији (Стојановић, 2017). Познавање контекста омогућава да се, на основу претходног истраживачког рада, упозна и усвоји и одређени историјски или културни аспект који ће допринети успешнијој рецепцији дела (Стојановић, 2011б). Књижевност, тј. књижевни текстови, захваљујући својој сложеној структури и отвореном приступу, пружају бројне могућности за усвојање знања из других наставних области. Због тога књижевни текст ваља користити као интегративни елемент. Захваљујући сложености и отворености књижевне структуре у тумачењу могуће је применити бројне аспекте (психолошки, психоаналитички, социолошки, историјски...) који нам омогућавају да се остваре међупредметне везе и стекну и обједине знања из различитих области. Тако, Милија Николић, када је реч о настави књижевности, тј. тумачењу и анализи књижевних дела у настави, истиче значај књижевног текста и наглашава уважавање његових специфичности, тј. садржаја, теме, структуре. Овај методичар се залаже за плурализам методичких и методолошких поступка како би се конкретном књижевном делу пришло уз уважавање свих његових специфичности, јер захваљујући богатству тематске структуре читалац се може упознати са бројним аспектима људског живота (обичајима, историјом, људским карактером...) (Николић, 2012).

Читање књижевних текстова омогућује ученицима да се мисаоно преселе у неке друге временске, просторне, историјске и социо-културне димензије, те да се упореде са њиховим јунацима, да развију емпатију према њима и уоче њихове карактеристике, поступке и вредности. Из књижевног текста, нпр. епске песме, можемо понекад много више сазнати о догађајима који су се одиграли (о животу јунака, биткама које су вођене и њиховим исходима, о народним обичајима, традицији, култури, вери...) него из сувопарне уџбеничке лекције. Николић истиче да се тумачењем лирске песме може много тога сазнати „о љубави, раду, обичајима, погледу на свет, породичном животу и друштвеним односима у патријархалној заједници” (Николић, 2012: 15). Због тога овај аутор и истиче потребу за интердисциплинарношћу у настави књижевности (Николић, 2012). Интердисциплинарна настава је блиска интегративној јер обе врсте наставе

имплицирају сагледавање и схватање стварности у оквиру целине, а не усвајање изолованих садржаја из појединих наука (Zuković i Gajić, 2012).

Интеграција наставе књижевности са садржајима осталих обавезних или изборних предмета доприноси да ученици разумеју било коју песму, лирску или епску, предање, легенду, бајку, басну (Стојановић, 2017: 130). Примена интеграције мотивише ученике и буди њихова интересовања. Буба Стојановић наглашава да интеграција погодује и у испољавању даровитости код ученика млађег школског узраста, јер се комбиновањем различитих метода и облика рада употребом чула у спознаји уметничког света књижевног дела, уз коришћење више медија, осигурава динамика у наставном раду (Стојановић, 2011а). И Милија Николић, када је реч о интеграцији, указује да постоје добри разлози за њену примену у настави, те да „методички разлози омогућавају да се сваки значајнији елеменат књижевног дела стави у улогу интеграционог чиниоца” (Николић, 2012: 219).

Тумачење књижевног текста темељи се на читању, доживљавању и разумевању. Анализа мора да буде таква да се подстакну интересовања ученика. У процесу откривања уметничког света књижевног дела потребно је омогућити ученицима да креативно и истраживачки приступају делу, спонтано износе своје доживљаје, замишљају, откривају и закључују, што се често у настави постиже применом истраживачких задатака (Стојановић, 2012). Марина Јањић предлаже и да се књижевни текст, тј. одабрана уметничка тема, посматра кроз призму различитих уметности (Јањић, 2008). На тај начин се ученици сензибилишу и за друге уметности, јер читањем ученици „богате машту, развијају интелект” (Стојановић, 2013а: 359), „развијају имагинацију и креативност” (Стакић, 2015: 97). Све нам то говори о значају интеграције, када је реч о настави књижевности, јер је потребно прићи уметничком свету књижевног дела из „различитих углова” (Стојановић, 2017: 135). И поједини страни аутори указују да се садржаји из децје књижевности могу интегрисати у садржајима друштвених наука у основној школи (Almerico, 2013), али и обрнуто (Fredericks, 1991), те да они обезбеђују учење које је засновано на ситуацијама блиским детету и његовом схватању света (Haury, 2001).

3.1.2. Настава језика

Дете матерњи језик почиње да учи од рођења јер и у периоду до прве године живота опонашањем устаљује гласове које чује у свом непосредном окружењу. У периоду раног детињства оно усваја и граматику матерњег језика, али то чини спонтано, усвајајући говорне обрасце којима је изложено. Ранко Рајовић истиче колики је значај овладавања матерњим језиком, посебно у раном периоду детињства, и с тим у вези каже да „свако дете које научи свој матерњи језик до треће године, већ је савладао један од најтежих менталних изазова и сигурно има капацитете и способности да даље напредује и развија своје специфичне таленте” (Raјović, 2018: 13). Са поласком у основну школу почиње и континуирано и поступно упознавање са језичким правилима и обрасцима у оквиру наставе матерњег језика, тј. њене подобласти Језик. Ова је подобласт по бројности садржаја који се обрађују, тј. броју часова на којима је заступљена, на месту одмах после књижевности, а у настави се остварује савладавањем граматичких и правописних правила.

Када говоримо о граматичким садржајима који се изучавају током прва четири разреда у основној школи, и који су наведени у програмима наставе пре реформе, ученици се у првом разреду оспособљавају за разликовање комуникативне функције реченица и заступљена су ортоепска вежбања гласова који им у изговору и писању причињавају тешкоће (ПНП1–2, 2004). У другом разреду програмски садржаји обухватају јединице из синтаксе којима се проширује знање о комуникативној функцији реченице (обавештење, питање и заповест); уочавају се потврдни и одрични облици реченице и усвајају значење реченице у говору и у тексту. Ученици се уводе и у синтаксу јер је програмским садржајима обухваћено препознавање главних реченичних делова (предикат и субјекат). Када је реч о морфологији, обрађује се именице и глаголи на нивоу запажања и идентификовања, а од њихових морфолошких категорија ученици се уводе у разликовање основних облика глагола у исказивању времена, као и разликовање потврдних и одричних облика глагола. Када је реч о именицама, уводи се разликовање њиховог рода и броја. Садржаји из фонетике обухватају глас и слог, упознавање са самогласницима и сугласницима, укључујући и слоготворно *p*, а такође и једноставније случајеве поделе речи на слоге (ПНП1–2, 2004). У наредном, трећем разреду, садржаји из језика се поступно проширују, па се у област морфологије уводе нове врсте именица (заједничке и властите) и њихове

морфолошке категорије: род и број. Знања о глаголима се, такође, проширују (уводи се њихово дефинисање, разликовање облика за означавање садашњег, прошлог и будућег времена; уводи се категорија разликовања лица и броја и категорија потврдности и одричности). Садржаји из морфологије се проширују и новом врстом речи – придевима, а ученици упознају две њихове врсте (описне и присвојне придеве) и категорију њиховог рода и броја. Садржаји из синтаксе обухватају појам и врсте реченица према значењу и њиховом облику, а када је реч о реченичним члановима, главне реченичне чланове (предикат и субјекат) и прилошке одредбе којима се означавају место, време и начин на који се радња врши (ПНПЗ, 2005). У четвртном разреду граматичка знања усвојена у претходним разредима се обнављају и утврђују. Она се проширују оспособљавањем ученика да уочавају променљиве и непроменљиве речи (уз одсуство њиховог именовања и захтева за дефинисањем и деклинацијом). Садржаји из синтаксе обухватају следеће појмове: глаголски предикат, субјекат, те речи и синтагме у функцији објекта, прилошке одредбе и атрибута. Такође се обрађује и ред реченичних чланова у реченици. И морфолошки садржаји се проширују увођењем категорије збирних и градивних именица и њиховог рода и броја, као и увођењем присвојних и градивних придева и уочавањем њиховог значења, рода и броја у реченици. И знања о глаголима се проширују, јер се глаголска времена именују (презент, перфекат и футур), дефинише се њихов појам и основно значење. Такође, уводе се и нови садржаји, тј. нове врсте речи – заменице и бројеви. Обрађују се личне заменице, њихов род и број, и њихова функција субјекта у реченици. Када је реч о бројевима, обрађују се главни и редни бројеви на нивоу појма и ученици се уводе у њихово препознавање у реченици (ПНП4, 2006).

У садржајима нових наставних програма чија је примена почела од школске 2018/2019. године у оквиру првог разреда, извршене су знатне измене које се односе на садржаје о језику, тј. садржаје из граматике у односу на садржаје у програмима пре реформе. У првом разреду су из области фонетике остала, као и у програму пре реформе, ортоепска вежбања, а реченицу ученици уочавају као изговорену и написану целину која се разликује од речи (ППН1, 2017). Садржаји реформисаног наставног програма за други разред основне школе из области фонетике обухватају глас, слог, самогласнике и сугласнике. Из области морфологије обухваћене су именице и њихове врсте (властите и заједничке), као и категорије рода и броја. Обухваћени су и глаголи (прошло, будуће и садашње глаголско време и потврдни глаголски облик и одрични) и

бројеви (основни и редни). Када је реч о синтакси, садржаји обухватају обавештајне, упитне, заповедне и узвичне реченице, као и категорију одричности и потврдности (ППН2, 2018). Компаративном анализом садржаја датих у овом програму са садржајима из језика у програму за други разред пре реформе запажа се да су највеће измене извршене у области синтаксе, јер се по новом програму не обрађују садржаји који су везани за реченичне чланове (предикат, субјекат и прилошке одредбе). Промене се запажају и у области морфологије јер садржаји реформисаног програма остварују шири захват од претходног програма: уводе се бројеви, а када је реч о именицама, уводе се њихове подврсте (властите и заједничке). Редукција садржаја се запажа у области фонетике, јер садржаји новог програма не обухватају слоготворно *p* и једноставније случајеве поделе речи на слоге, што је био случај у садржајима програма пре реформе. Садржаји из области граматике у наставном програму трећег разреда основне школе, који је почео са применом од школске 2020/2021. године, из области морфологије обухватају врсте именица (градивне и збирне); придеве (присвојне и градивне); род и број придева; заменице (личне заменице); глаголе, њихово лице и број. Такође, у граматичке садржаје увршћен је и садржај о подели речи које се налазе на крају реда када је граница на самогласнику (ППН3, 2019). Анализа садржаја овог програма са садржајима из граматике у наставном програму пре реформе показује да су искључени сви садржаји који се тичу синтаксе. Они су пребачени у садржаје програма наставе и учења у оквиру четвртог разреда који је почео са применом школске 2021/2022. године. Садржаји овог програма из области морфологије обухватају променљиве и непроменљиве речи (без именовања њихових врста). Из области синтаксе обухваћена је реченица и њени конституенти (субјекат, предикат, објекат и прилошке одредбе), али и различите врсте речи у њиховој функцији (ППН4, 2019). Запажа се да се у овом програму, у односу на програм пре реформе, не обрађују нови садржаји из морфологије, већ се проширују постојећа знања, тако што ученици упознају функцију коју у реченици остварују врсте речи које су претходно усвојили.

Највеће измене у садржајима програма се запажају када је реч о синтакси, конкретно о реченичним члановима, јер су се пре реформе ученици са њима континуирано упознавали, почевши од другог разреда, а након реформе они су ситуирани само у садржаје програма четвртог разреда. У реформисаним програмима знатно је смањен удео садржаја из граматике у односу на програме пре реформе, па се поставља питање колико ово „растерећење” доприноси иначе маргинализованом

положају граматике у нашем образовном систему. С друге стране, у четвртом разреду су заступљени сви садржаји из синтаксе, уводе се сви реченични чланови, што може да представља додатно оптерећење за ученике уколико они нису довољни овладали граматичким знањима у претходним разредима.⁹

Интегративно повезивање пружа могућност да се ови граматички садржаји приближе стварном животу и реалној употреби, јер сваку језичку појаву ученик ваља да схвати узимајући у обзир њену функцију и употребу у контексту реалног живота. Језичка правила се не усвајају изоловано, већ као што је то и у упутствима за реализацију у програмима пре реформе истакнуто, као систем у којем ниједну језичку појаву не треба засебно проучавати, већ у контексту у оквиру ког ће њена функција бити остварена (ПНПЗ, 2005). Наведено се у настави може остварити у бројним вежбама које се могу реализовати на часу књижевности, али и на часу из другог предмета, како би ученици доживели језик као систем који прожима целокупну нашу праксу и систем мишљења. Могу се примењивати различити методички поступци, попут повезивања наставе граматике са рецепцијом, тј. доживљајем које изазива песма, прича и сл.; откривати изражајност језика и сл. (в. Стакић, 2023в). Реч је о функционалним поступцима које је Милија Николић описао у настави граматике (Николић, 2012), а за које Мирјана Стакић наводи да „подржавају захтеве интегративне наставе” (Стакић, 2023в: 181, 184).

И правопис као део области језика такође се у наставу уводи поступно и систематично. У првом разреду основне школе усвајање правописних правила није усмерено на теоријско усвајање језичке норме, већ на њену примену. Наставни програм пре реформе обухвата садржаје којима се ученици оспособљавају за правилно потписивање и за писање великог почетног слова у писању почетка реченице, властитих имена, презимена, и у писању једночланих имена насеља. Поред тога, оспособљавају се и за правилну употребу тачке на крају реченице, те да одређују место и функцију коју имају упитник и узвичник у реченици (ПНП1–2, 2004). Програмски садржаји за други разред основне школе се усложњавају, те обухватају јединице у којима се стечена знања проширују. Тако се употреба великог слова савладана у првом разреду проширује на правилно писање великог слова у надимцима, именима животиња, вишечланим географским именима и вишечланим називима улица

⁹ Сва ова питања захтевају да буду предмет детаљније анализе, истраживања и промишљања како би се сагледао положај граматике у наставном процесу и њена настава додатно усавршила и иновирала.

(једноставнија решења). Садржајима је обухваћено и правилно записивање адресе, скраћенице за мере, основна правила о растављању речи које су на крају реда, о писању речца *ли* и *не*. Садржаји о интерпункцијским знацима се проширују у поређењу са претходним разредом, па се уводе две тачке и запета приликом набрајања (ПНП1–2, 2004). И у наредном, трећем разреду програмски садржаји из правописа се поступно проширују, па се уводи правилно писање великог слова у писању народа, вишечланим географским именима, називима празника, насловима књига, часописа и новина. Поред тога, писање назива улица више није ограничено на једноставнија решења. Усвојени садржаји у претходном разреду о писању речце *не* уз глаголе проширују се на њено писање уз придеве и именице, проширују се и садржаји који су везани за писање речце *ли*, и садржаји о скраћеницама јер се уводи писање нових (типа: *бр.*, *уч.*, *стр.*, *год.* и скраћенице за мере). Уводе се нови садржаји о писању сугласника *ј* у речима (између самогласника *и* – *о* / *о* – *и*) и писању датума и бројева словима (ПНП3, 2005). У четвртом разреду правописна правила усвојена у претходним разредима обнављају се и утврђују. Сходно интелектуалној зрелости ученика, садржаји из претходних разреда о писању великог слова проширују се новим правописним правилима, те се оно усваја и у записивању назива држава, покрајина и имена насеља и њихових становника. Проширују се и садржаји о писању сугласника *ј* и усваја се његова примена у облицима придева на *-ски*, и у писању властитих имена и презимена. Проширују се и садржаји о писању присвојних придева, увођењем нових примера који се односе на писања ове врсте придева који су изведени од личних имена на *-ов/-ев*, и на *-ин/-ски*, а такође, и садржаји о скраћеницама, увођењем нових примера (*итд.*, *сл.*, *нпр.*, те скраћенице за називе држава). Уводе се нови програмски садржаји о сва три модела управног говора и писање наводника и заграде (НП46, 2006).

Садржаји нових наставних програма, који су у примени током првог разреда школске 2018/2019. године, показују да су извршене знатне измене посебно у правопису тј. садржајима из правописа у односу на садржаје у програмима пре реформе. Тако су у наведеном разреду, као и у програму пре реформе, остали заступљени садржаји о употреби великог почетног слова приликом записивања почетка реченице, при писању властитих имена и презимена и једночланих назива насеља. Такође, остали су присутни садржаји о правилном потписивању, употреби тачке у означавању краја реченице, те садржаји о месту и функцији коју упитник и узвичник имају у реченици. У новом програму се уводи садржај о писању великог

слова у називу ученикове улице и школе (ППН1, 2017). Садржаји из правописа реформисаног наставног програма за други разред прописују јединице које су везане за правилно писање великог слова у писању: држава, градова, села (једночланих и вишечланих назива) и једночланих географских назива. Програмским садржајима су обухваћена и правила која се тичу састаљеног и растављеног писања речи (речце *ли* и речце *не*); правила која се тичу интерпункције: записивање тачке на крају реченице и после редног броја, писање две тачке и запете приликом набрајања, те записивање датума уз помоћ арапских и римских цифара. Такође, садржаји обухватају усвајање правилног писања скраћеница (мерне јединице и опште скраћенице *ОШ*, *бр.*, *итд.*, *стр.* и *нпр.*) (ППН2, 2018).

Компаративна анализа наставних програма другог разреда показује да су након реформе садржаји из правописа знатно обogaћени увођењем нових правила о интерпункцији и писању скраћеница у односу на садржаје пре реформе. Програмски садржаји из подобласти Правопис се у трећем разреду поступно проширују у односи на други разред, нарочито када је реч о писању великог слова, па се њима обухвата његово писање у именима народа, вишечланим географским називима, именима празника и насловима књига и часописа. Уколико упоредимо ове садржаје са садржајима који су дати у програму пре реформе, запажа се смањење њиховог обима, јер је изостављена употреба великог слова у писању назива новина. Континуитет који прати поступно стицање нових знања везан је и за садржаје који се тичу писања речца *не* уз именице и придеве, што је испоштовано и у програму пре реформе. Такође, континуитет је заступљен и када је реч о писању скраћеница јер се уводе скраћенице за нове јединице мере (за мерење масе, дужине, времена и запремине течности). У односу на други разред програмски садржаји из правописа су обogaћени садржајима који се односе на писање сугласника *ј* ако је између *и-о* и *о-и*; и писање придева којима се означава припадност и оних насталих помоћу суфикса *-ов*, *-ев*, *-ин*; *-ски*, *-чки*, *-шки* (што је новина у поређењу са програмским садржајем пре реформе), те писање наводника у управном говору, насловима дела и називима школа (ППН3, 2019). Анализа садржаја из правописа у програмима за трећи разред пре и после реформе показује да су након реформе садржаји из правописа знатно обogaћени у делу интерпункције (писање наводника) и када је реч о правилном писању присвојних придева изведених од властитих имена. Када је реч о четвртом разреду, правописна знања усвојена у претходним разредима се обнављају и утврђују. Садржаји програма

обухватају и нова правила, нарочито у области писања великог слова. Њима је обухваћено писање великог слова приликом писања назива држава, насеља, те њихових становника; у писању назива улица, тргова; имена из уметничких дела; устаљеним и посебном наденутим именима животиња; код назива институција, радних организација и установа; у називима манифестација и устаљеним именима историјских догађаја и личности. Поређењем ових садржаја са садржајима о писању великог слова у наставном програму четвртог разреда пре реформе запажа се да су знатно обogaћена новим правилима. Такође, у односу на стари програм уведена су правила која се тичу писања вишечланих бројева, писања предлога *са* уз заменице и писања речце *ли*, са посебним освртом на њен „скраћени упитни облик је ли (је л') према узрочном везнику јер” (ППН4, 2019: 3).

Овладавање правописним правилима у основној школи остварује се кроз разноврсна вежбања која су сачињена са конкретним циљем. Веома је битно ученике подстицати да језичка знања повезују са комуникативним говором, што ће допринети занимљивијој и практичнијој настави. Такође се могу остварити и интердисциплинарне везе, о чему сведоче и примери из стручне литературе. Тако ауторке Мирјана Стакић и Сања Маричић истичу да се значај оваквих повезивања огледа и у томе што примена правописних и језичких правила представља део опште културе сваке индивидуе. Оне упозоравају да је писменост наших ученика на нижем нивоу што поједини методичари објашњавају недовољним фондом часова из матерњег језика, уџбеницима који су неадекватно припремљени, те постојањем и слушањем лоших говорних примера којима смо окружени (Стакић и Маричић, 2019а). Поред тога, један од разлога зашто је тако јесте и недовољно развијена свест о значају правописних правила. Тако и ученици и наставници подразумевају да је потребно поштовати правописна правила само на часовима српског језика док на другим часовима то није неопходно. „Из осталих предмета важно им је да покажу знање”, али не морају да покажу и писменост, пошто се не очекује да ученички одговори, „буду и у складу са правописном нормом” (Стакић и Маричић, 2019а: 277). Да би се ово превазишло, препоручује се усвајање и утврђивање правописних и језичких знања и на настави других предмета, а ауторке дају конкретне примере како се правописна правила могу повезати са математичким садржајима што ће наставу учинити занимљивијом и динамичнијом (Стакић и Маричић, 2019а). На тај начин се ученици упућују у то да правописна правила треба

поштовати како на часовима из матерњег језика, тако и из осталих наставних предмета, али и у стварном животу.

Настава језика (граматике и правописа) има своје специфичности. Већ је истакнуто да се језичке појаве и правила не усвајају ван контекста. Њихово ситуирање у контекст нужно захтева коришћење лингвометодичког текста или језичког предлошка. Милија Николић истиче да у настави језика и правописа ученицима треба дати адекватне примере и наставу усмерити ка уочавању суштинских вредности. Потребно је уважавати изворне ситуације, тј. ситуациону условљеност језичких појава и ученике упућивати на погодне текстове и говорне ситуације (Николић, 2012: 639). Језички садржаји се могу обрађивати и на часовима књижевности, „обрадом књижевног текста, бајке, приче, приповетке, песмице” (Петрић, 2016: 63).

Узимањем књижевних текстова за језичке предлошке може се остварити не само унутарпредметно повезивање наставе књижевности са наставом језика и правописа већ и међупредметна интеграција. Пример за то налазимо у раду „Језик биља у иновативном интегративном моделу” Мирјане Стакић где „Песма о цвету” Бранка Миљковића представља језички предлог за међупредметну интеграцију садржаја из српског језика са садржајима из Света око нас, Природе и друштво и Чуvara природе, а истовремено за „унутарпредметну интеграцију наставних садржаја из књижевности са садржајима из граматике, правописа и културе говора” (Стакић, 2017: 414). Ауторка показује како се код ученика истовремено развија „осећај за аутентичну естетску вредност и они се оспособљавају за доживљавање, разумевање, тумачење и вредновање лирске песме” и истовремено, „кроз планирану унутарпредметну интеграцију стичу знања из: 1) граматике: о именицама и придевима; 2) правописа: о писању великог слова; 3) језичке културе: о основном и пренесеном значењу речи” (Стакић, 2017: 414). Језички предлошки у настави језика и правописа не морају бити само књижевни текстови већ то могу бити и чланци из енциклопедија и примери који у узети и примери који узети из свакодневне разговорне комуникације.

Поставља се питање колико се такви методички поступци заиста реализују у наставној пракси, јер „настава граматике [...], није добила ниво попут обраде текста”, нити је у довољној мери истражена (Петрић, 2016: 62). Један од разлога што је тако, јесте тај што се граматика ученицима предаје, наставници излажу граматичка правила и дефиниције које за ученике имају ниво апстракције. Они постају пуки слушаоци, углавном усмерени на *бубање* дефиниција и правила, што неоспорно доводи до

вербализма, монотоније и незаинтересованости за наставу граматике. Милија Николић истиче да у поступцима усвајања граматичких и правописних правила настају грешке којих „ни наставници нису довољно свесни” (Николић, 2012: 633). Једна од таквих грешака је спутавање ученика које доводи до појаве мисаоне инертности. До тога долази ако наставници примењују примере који не мотивишу и који су формални, а такође и ако користе примере који су неповезани са текстом или усамљене реченица истргнуте из контекста. И Вук Милатовић истиче да настава граматике није у довољној мери истражена и да се „у току анализе језичких појава не води рачуна о интерјезичкој повезаности”, као и да „постоји слаба корелација наставе граматике с наставом књижевности и наставом говорне културе” (Милатовић, 2013: 387). Због тога не чуде резултати истраживања који показују да ученици имају одређену дозу страха приликом усвајања садржаја из ове наставне области, те да је страх могуће умањити применом блаже форме часа, тј. интеграцијом граматичких садржаја са садржајима других предмета (Петрић, 2016). Од самог почетка, тј. од првог разреда основне школе ваља радити на интеграцији и повезивању наставних садржаја из језика и правописа са наставним садржајима из књижевности, а то је и једна од препорука која је дата у програмима наставе и учења након реформе: „Наставу граматике треба повезивати са наставом књижевности [...]” (ППНЗ, 2019: 10). Настава граматике и правописа имају великог значаја за матерњи језик, али и за друге наставне предмете (Петрић, 2016). Поред тога, и страни истраживачи истичу да је интегративни приступ „природан начин учења језика” (Alaye, 2019: 29), те да се „читање, писање, говор и слушање уче истовремено” (Alaye & Tegegne, 2021: 1), и да овакав начин учења има много предности јер такво учење више мотивише ученике (Sbai, 2016).

3.1.3. Настава језичке културе

У настави матерњег језика у оквиру млађих разреда основне школе изучавају се садржаји из подобласти *Језичка култура*, који се у настави реализују путем вежби усменог и писменог изражавања ученика. Милија Николић истиче да су врсте и облици различитих писаних радова и говорних вежби толико „бројни и испреплитани да се тешко могу обухватити чврстом и исцрпном систематизацијом” (Николић, 2012: 709). Њихова примена, прилагођена способностима ученика, креће већ почетком првог

разреда, јер са поласком у школу деце креће и континуирано и поступно упознавање ученика са језичким правилима и обрасцима у оквиру наставе матерњег језика, тј. њене подобласти Језичка култура. Програмски садржаји из ове подобласти уткани у наставу књижевности и наставу језика, те то представља својеврстан облик унутарпредметне интеграције која се спроводи у оквиру матерњег језика. Ивановић и Нађ говоре о јединству књижевности и језика и с тим у вези истичу да они чине „треће подручје, културу изражавања, у којем се функционално повезују језик и књижевност” (Ivanović i Nađ-Olajoš, 2014: 183). Поред тога, и програмска упутства о повезивању подобласти су јасна и недвосмислена: „Све области се прожимају и ниједна се не може изучавати изоловано и без садејства са другим областима” (ППНЗ, 2019: 8).

Програмски садржаји језичке културе су бројни. Она обухвата културу и усменог и писменог изражавања, те ћемо се сложити са Марином Јањић да говорна култура представља „сложен и јединствен феномен у чијем се дефинисању ослањамо на бројна интердисциплинарна подручја. Организовани говорни догађај подразумева више нивоа сложености говорне целине, почев од најужег нормативнограматичког, ортоепског, лексичког, информативно-прагматичког, стилско-композицијског, естетског до нивоа најширег спектра – друштвено-комуникативног” (Јањић, 2007: 24).

Програмски садржаји прописују да се ова област реализује посредством препричавања, причања, описивања и извештавања, те бројних говорних и језичких вежбања. У првом разреду основне школе језичка култура се остварује посредством говора, слушања, писања и читања. „Област Језичка култура обухвата развијање основне писмености ученика, односно усавршавање говорења, слушања, читања и писања” (ППН1, 2017: 7). Негује се и кроз језичке игре, попут разговорних и ситуационих игара, а „могу се одабрати и преметаљке, ребуси, палиндроми, уланчавање, допуњалке, једноставне укрштене речи” (ППН1, 2017: 10). У другом разреду садржаји из језичке културе се остварују посредством препричавања, а ученици треба да уоче битно у тексту који се препричава; потом посредством причања: причања догађаја, доживљаја, причања на основу дечје маште, слика и сличног. У овом разреду примењује се и најсложенији облик изражавања – описивање, коме је потребно прићи савесно и са уважавањем дидактичких принципа условности и поступности у давању захтева који се односе на пажљиво гледање и уочавање веза, односа, на добро запажање, те на то да ученици одређени садржај мисаоно и језички уобличи. Све ово се у настави примењује у читању и тумачењу текстова. Такође, у програмима наставе и

учења постоје упутства која практичарима сугеришу да је неопходно ученике усмеравати у правцу уочавања описа, било да је реч о природи, флори, фауни, јунацима књижевних дела и другом (ППН2, 2018).

И у другом разреду, слично као и у претходном разреду, језичку културу је потребно неговати и развијати кроз примену игровних активности. Оне се нарочито користе у настави млађих разреда основне школе, „јер захваљујући њима ученици на ефикаснији начин не само да могу да унапреде своју говорну културу, већ и да лакше усвоје нека језичка правила која им могу бити апстрактна ако се представе на теоријском нивоу” (Стакић, 2023б: 102). Поред тога, учествујући у језичким играма „ученици решавају проблеме користећи креативно мишљење и релеванта знања, што доприноси стварању трајних и функционалних знања” (Спасић, 2022: 73).

И у трећем разреду основне школе језичка култура се остварује посредством вежби усменог и писменог изражавања. Када је реч о усменом изражавању, настоји се утицати на јасно и правилно изражавање, на интонацију, потом на акцентовање речи, што се може остварити путем препричавања, причања, описивања, извештавања и применом правописних и језичких, као и лексичко-семантичких, стилских и говорних вежби (ППН3, 2019). У овом разреду основне школе, потребно је приликом препричавања ученике усмеравати ка правилном одабиру чињеница, уочавању разлике између споредног и битног, као и да у препричавању уочавају хронологију догађаја. Треба рећи да и причање као врста усменог изражавања представља заправо стваралачки чин без разлике да ли се говори о дечјој фантазији или стварности, а ученике ваља подстицати да причањем слободно износе своја мишљења, да га учине динамичним, оригиналним, маштовитим и сл. Када је реч о описивању, програмски су захтеви да се ученици оспособе да најпре пажљиво посматрају, увиђају, запажају, па тек касније да мисао језички уобличи. Поред тога, ученике трећег разреда треба усмерити и да буду способни за временску, просторну и узрочну локализицији онога што се описује. Пошто су језичка култура и књижевност повезани, настоји се да се током читања текста дечја пажња усмери на места богата описима јер то представља најбоље обрасце помоћу којих ученици могу спонтано да усвајају описивање као трајну вештину у оквиру језичког испољавања (ППН3, 2019). Као облик усменог изражавања уводи се и извештавање са акцентом на тачно преношење података, а потом и одсуство доживљаја, личних коментара и имагинације којих не сме бити у овом облику изражавања (ППН3, 2019: 10).

И у четвртом разреду у подобласти језичка култура, када је реч о препричавању, причању и описивању, истиче се да су они основни садржај „за усавршавање и неговање језичке културе ученика” (ППН4, 2019: 6). Поред тога, програмски захтеви су и ти да се ученици подстичу „да препричавају, причају и описују и на сажет и на опширан начин како усмено, тако и писмено” (ППН4, 2019: 6). Садржаји који се обрађују у оквиру поменутог разреду су следећи: „препричавање текста у целини и по деловима (по датом плану); причање у дијалошкој форми (уношење дијалога, управног говора у структуру казивања); описивање односа међу предметима, бићима и појавама; описивање природе, личности, књижевних ликова и сл.; речи истог облика, а различитог значења; речи истог значења, а различитог облика (на примерима књижевних текстова); устаљени језички изрази” и др. (ППН4, 2019: 3). Када је реч о причању, у овом разреду неопходно је подстицати ученике да слободније изражавају маштовитост, емоционалност, сликовитост, сопствене ставове и доживљаје, а учитељи се усмеравају ка томе да воде рачуна „о поштовању основних методичких начела која се односе на организацију овог вида језичког испољавања ученика: планирање, подстицање, усмеравање и вредновање”; посебно је истакнута и *корелација* „због чега би предност требало дати причању у дијалошкој форми, односно уношењу дијалога, управног говора у структуру казивања” (ППН4, 2019 : 6).

Анализа заступљености језичких и говорних вежби које су део програмских садржаја из области језичке културе коју је спровела Стакић „показује да су различите врсте програмских вежби уткане у све програмске области” (Стакић, 2023б: 159). У томе видимо и основу унутарпредметног повезивања и интеграције, а у методичкој литератури постоје радови којима се конкретно указује како се језичка култура интегрише унутар предмета матерњи језик са садржајима из књижевности и из језика. Марина Јањић указује на значај оваквог повезивања с циљем „унапређења говора ученика” (Јањић, 2006: 172) и на примеру музичке бајке „Пећа и вук” С. Прокофјева, која се усваја у оквиру трећег разреда основне школе, показује да су „начела говорне културе” значајна „приликом увежбавања читања по улогама и сценског говора” (Јањић, 2006: 161). И током интерпретације „Песме о цвету” Бранка Миљковића могу се усвојити знања из језичке културе „о основном и пренесеном значењу речи” и радити на богаћењу активног речника ученика (Стакић, 2017: 414). Ауторка указује да се таквим начином рада, посредством вођења дијалога, уочава пренесено значење појединих речи које су засноване на метафори, без истицања поменуте стилске фигуре:

„Цвет је леп, нежан, па и особу која је лепа, нежна, нама драга, можемо назвати цветом” (Стакић, 2017: 415). Запажа се да вештим усмеравањем ученика, постављањем адекватних питања у циљу стицања одређених знања, учитељ „усмерава њихово стваралачко мишљење у правцу спознавања фигуративности и симболичности језичког израза и увиђања преноса значења заснованог на сличности и фигуративности речи” (Стакић, 2017: 414).¹⁰ Такође, и током анализе прозних текстова може се радити на реализацији исхода из језичке културе, па ученик „богати речнички фонд, усавршава говорни и писани стил” (Солеша, 2018: 216). У литератури је дат и пример како приповетка „Босоноги и небо” Бранислава Црнчевића може представљати језички предложак за разумевање значења фразеологизама и богаћење речника идиоматским и фразеолошким конструкцијама употребљеним у дијалозима ликова (Стакић, 2021: 23).

¹⁰ Стакић наводи да су применом оваквог начина рада видљиви бројни бенефити, јер адекватни истраживачки задаци омогућавају да се реализује „увођење ученика у разумевање стилогене функције језика увиђањем стилске експресивне улоге придева у функцији је увиђања повезаности животних заједница [...]” (Стакић, 2017: 420).

4. МЕТОДИЧКЕ МОГУЋНОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Садржаји наставе српског језика могу се повезивати са садржајима и обавезних и изборних предмета¹¹ који се усвајају не само у млађим разредима основне школе, већ и током целокупног школовања. Тако је методичарка Зона Мркаљ навела предмете са којима се могу повезивати садржаји матерњег језика. Она каже да су „уобичајена повезивања са Историјом, Музичком културом и Ликовном уметношћу, Грађанским васпитањем, позориштем и филмом, понекад са Географијом, Филозофијом, Психологијом, Социологијом, Веронауком, а ређе с Математиком, Физиком, Информатиком или Биологијом” (Мркаљ, 2020: 275). Пошто је у фокусу нашег истраживања настава матерњег језика млађих разреда основне школе, ми ћемо обратити пажњу само на методичке могућности интегративног приступа којима се остварује повезивање српског језика са другим предметима који се изучавају у млађим разредима. Жељана Лукић Радојичић истиче да се садржаји наставе матерњег језика најчешће интегришу са садржајима бројних предмета (страни језици, ликовна и музичка култура, природа и друштво) и наставом народне традиције и верске наставе (Лукић Радојичић, 2011). Иако ова ауторка није навела интеграцију српског језика са Математиком, предметом за који је као што је то и претходно истакнуто ауторка Мркаљ навела да се ређе повезује са Српским језиком, резултати неких истраживања и теоријски радови, на шта ћемо касније указати, показују да је могуће успешно реализовати и њихово интегративно повезивање. У наставку рада даћемо кратак осврт

¹¹ Поред српског језика који има статус обавезног предмета и изучава се у оквиру свих млађих разреда основне школе, статус обавезних предмета имају и предмети: Математика, страни језик (енглески), Ликовна култура, Музичка култура и Физичко и здравствено васпитање. Поред ових предмета који се, као што смо указали, у континуитету изучавају од првог до четвртог разреда, ту су и предмети који се поступно уводе и мењају назив у складу са предметношћу коју њихови садржаји обухватају. Тако ученици у првом и другом разреду основне школе упознају садржаје предмета Свет око нас. Овим садржајима ученици се уводе у основе природног и друштвеног окружења, да би у трећем разреду овај предмет био обогаћен новим садржајима који представљају основу за касније упознавање историје, биологије и географије. Он добија назив Познавање природе и друштва а садржаји овог предмета изучавају се и у наредном, четвртог разреда. Поред обавезних предмета чији се садржаји изучавају у оквиру свих млађих разреда основне школе, изучавају се и садржаји изборних предмета. Њихова изборност се огледа у томе да ученици одаберу предмет са чијим садржајима ће се упознати. Тако, на пример, они имају могућност да се у сваком од разреда одреде за предмет Грађанско васпитање или Верска настава. Ова два предмета су као изборна заступљени у свим млађим разредима основне школе. Поред њих, неки наставни предмети имају карактер изборности који се везује само за један разред. Тако, на пример, пре реформе у првом разреду карактер изборности су имали предмети Верска настава и Грађанско васпитање, а након реформе, то су предмети Лепо писање у првом разреду, потом и Од играчке до рачунара, Рука у тесту, Пројектна настава и Дигитални свет.

на методичке могућности интегративног повезивања предмета Српски језик са обавезним предметима који су заступљени у првом циклусу основне школе (Математика, Енглески језик, Свет око нас, Познавање природе и друштва, Ликовна култура, Музичка култура и Физичко и здравствено васпитање) и изборним предметима Грађанско васпитање и Верска настава, јер су и они заступљени у свим млађим разредима.

4.1. Интеграција српског језика са математиком

Интегративни приступ у повезивању предмета Српски језик и предмета Математика мора бити утемељен на повезивању њихових садржаја у целину како би се реализовали задати циљеви и омогућило ученицима да стекну целовито знање. Општи циљ наставе математике усмерен је на овладавање математичких концепата, знања и вештина, развој „апстрактног и критичког мишљења”, позитивног става према математици, развој способности комуникације коришћењем математичког језика и писма, те примењивање стечених знања и вештина у решавању свакодневних животних проблема, те формирању основа „за даљи развој математичких појмова” (ППНЗ, 2019: 34). Уколико овај циљ упоредимо са општим циљем предмета Српски језик, може нам се учинити да они немају додирних тачака, међутим овладавање „основним законитостима српског књижевног језика” (ППНЗ, 2019: 7), које је у основи прописаног програмског циља, темељи се на развијању основа апстрактног и критичког мишљења, што представља и један од прописаних циљева наставе предмета Математика (в. ППНЗ, 2019: 34).

Полазну основу повезивања наставе српског језика са математиком налазимо у концепту предшколског васпитања и образовања где је реч о развоју говора и развоју почетних математичких појмова (Maričić & Stakić, 2019). То су ситуације учења „у којима књижевни текстови представљају интегративни елемент активности, стварају основу и обезбеђују контекст који обезбеђује прелазак из конкретног у апстрактно и на тај начин стварају услове за учење апстрактних математичких појмова” (Стакић и Маричић, 2018: 370). Садржаји из књижевности за децу могу се посматрати као полазишта у стварању математичких појмова код деце предшколског узраста са „улогом стварања реалног животног контекста, који је детету близак, на који је дете

навикло” (Maričić, Stakić & Malinović- Jovanović, 2018: 631). Поред тога, књижевно дело, текст, приноси визуализацији математичких појмова што за последицу има „прелазак од конкретних ка апстрактним представама и појмовима”. На тај начин се појмови у математици деци чине јаснијим и разумљивијим (Stakić & Maričić, 2019: 184). Конкретним примером оваквог повезивања, ауторке Стакић и Маричић показују како текст лирске песме ствара реалан контекст за учење који је близак детету и омогућава му да се уживљава у ситуацију учења, те спонтано и ненаметнуто усваја математичке појмове, развија логичко мишљење и љубав према математици. Поменуте ауторке показују како се интеграција поетског текста и математике може остварити посредством игралике активности и како исти поетски текст „кроз лексичке и семантичке вежбе, омогућава откривање асоцијативних значењских веза и семантичког потенцијала речи и доприноси богаћењу активног речника, односно разумевања и активне употребе језика у комуникацији детета, а са друге стране ствара реалан контекст за развој математичких појмова, доприноси визуелизацији и обезбеђује прелазак са конкретних представа на апстрактне и даље ка појмовима” (Стакић и Маричић, 2018: 369). Употреба поетских текстова на овај начин омогућава да се код деце истовремено богати активни речник и спонтано усвајају почетни математички појмови (Стакић и Маричић, 2018).

Методичко полазиште за интегративно повезивање математике са матерњим језиком произлази из чињенице да процес математичког образовања мора бити смештен у реални контекст. Поред тога, математика и учење језика захтевају развијање бројних заједничких процеса, попут класификације, анализирања односа, организовања мисли, решавања проблема и сл. (Burns, Kanive & DeGrande, 2012). Најбоље полазиште за интегративно повезивање представљају књижевни текстови. Резултати истраживања у коме је учествовало тридесет девет родитеља и њихова четворогодишња деца показују да заједничко читање књига пружа могућност да родитељи усмере пажњу деци на математичке концепте (Anderson, Anderson & Shapiro, 2005). Књижевни текстови мотивишу за учење математичких садржаја (Hoffman, 2002; Zazkis & Liljedahl, 2009), а поред тога помажу да се са личним искуством повежу математичке идеје (Anderson et al., 2004; Hoffman, 2002). Нарочито су погодни они текстови у чијој се значењској структури јављају математички појмови. Стакић и Маричић указују на то да се математички појам током разговора о књижевном тексту осветљава из више углова и да је његова анализа саставни део разговора који се води поводом књижевног

текста и интегративних активности којима се, истовремено, може богати естетски укус и сензибилитет детета, ширити сазнања о свету који га окружује, те обогатити активни лексички фонд (Стакић и Маричић, 2018).

Иако методичари истичу „да је повезивања садржаја српског језика и математике једна од најређе успостављених корелација” (Ломпар, 2020: 108), у методичкој литератури су дати конкретни примери како се може остварити интегративни приступ у повезивању садржаја ова два предмета у настави млађих разреда основне школе. Тако Весна Ђорђевић даје пример како се у трећем разреду анализа лирске песме „Циц” Бранка Радичевић може интегрисати са математиком тако што се током аналитичког процеса, применом групног рада, решавају и математички задаци који су повезани са темом песме (Ђорђевић, 2007). Такође, и Ана Спремић наводи пример како се у четвртном разреду основне школе, српски језик може интегрисати са математиком. Ауторка за полазиште интегративног језичког предлошка узима приповетку „Златно јагње” Светлане Велмар Јанковић и наводи да ученици групним обликом радом могу решавати математичке задатке који су прилагођени тематици о Светом Сави (Spremić, 2007). И ауторке Стакић и Маричић показују како се књижевни текст може узети за полазиште интегративног повезивања српског језика са математиком и узимају поезију Љубивоја Ршумовић као интегративни елемент којим се обједињавају циљеви наставе ова два предмета у различитим разредима. У првом разреду основне школе оне узимају песму „Узео сам хартију и оловку” како би показале како се „елементи графичке припреме и вежбе графомоторике” могу употребити с циљем припремања ученика да почетно читање и писање интегришу са опажањем и разумевањем просторних интерференција при чему се „развијају појмови просторних релација и решавају проблеми просторних односа” (Стакић и Маричић, 2019б: 480). Да се овакав начин рада може примењивати и у старијим млађим разредима, конкретно, у четвртном, показују на примерима стихова из песме Љубивоја Ршумовића. Ауторке указују како књижевни текст може да буде језички поетски предлогак у функцији подстицања ученика да повезују знања у области граматике (синтаксе) матерњег језика „са књижевним појмовима из лирике о обележјима лирске песме и стиху и знањима из математике о операцијама множења и дељења у скупу природних бројева” (Стакић и Маричић, 2019б: 484). Даље, у раду „Учење правописа кроз математику” показују како се учење математике може интегрисати са усвајањем правописних правила кроз све млађе разреде основне школе. Оне кроз конкретне математичке задатке показују како

се могу усвојити правописна правила „употреба интерпункције, писање великог слова, речце *не*, речце *ли* и слично” (Стакић и Маричић, 2019а: 273). Тако се у првом разреду ученицима може дати задатак у коме је заступљено писање личних имена и тако им омогућити да вежбају употребу великог слова у њиховом записивању. У другом разреду текст математичког задатка служи као предлог за вежбање „писања великог слова у једночланим и вишечланим називима држава, градова и села” (Стакић и Маричић, 2019а: 280).¹² Такође, дају и примере задатака које је могуће применити у настави трећег и четвртог разреда за увежбавање сложенијих садржаја из правописа. Тако, на пример, ученици у четвртог разреду добијају задатак „да сами осмисле текст једноставнијег математичког задатка за који им је дато решење”, а оно је „такво да текст задатка мора да обухвати и примену неког правописног правила” (Стакић и Маричић, 2019а: 282).

Важан аспект интегративног повезивања матерњег језика и математике Стакић и Маричић су препознале у ставу Илијане Чутуре и Ненада Вуловића (2016) да разумевање и решавање проблема представља важан аспект прожимања математичке и језичке писмености чему значајно доприноси и формулисање и записивање проблема (Стакић и Маричић, 2019а). Аутори Чутура и Вуловић су проучавали како ученици четвртог разреда трансформишу „математичке изразе у форму текста” (Чутура и Вуловић, 2016: 106). Постигнућа у области писмености и језичке флуентности посматрана су на три нивоа: 1) нормативни који се односи на поштовање правила из правописа и граматике; 2) лексични ниво који се односи на одговарајући избор лексике и оригиналност у излагању из шеме школских задатака; 3) синтаксички ниво који се процењивао језичком компетенцијом у остваривању комуникативне реченице са зависном клаузулом. На основу добијених резултата аутори су указали на недовољну оспособљеност ученика у превођењу математичких израза који ће имати структуру текстуалних задатка (Чутура и Вуловић, 2016: 120). Они истичу да се тешкоће у правилности и ваљаности формулисања текстуалног математичког проблема огледају у свим претходно наведеним језичким нивоима (нормативном, лексичком и синтаксичком), па је један од њихових закључака да у настави свих школских предмета ваља обратити пажњу на квалитет језичког изражавања, што би поспешило развој

¹² Као пример задатка који се може употребити за усвајање правилне употребе великог слова при записивању вишечланог географског имена и назива књига, ауторке су конструисале текст следећег задатка: „Милан је у току зимског распуста на Старој планини прочитао књигу „Чаробњак из Оза” која има 64 стране, а његова сестра „Мач кнеза Стефана” која има два пута више страна. Колико страна је прочитала Миланова сестра?” (Стакић и Маричић, 2019а: 281).

свести ученика о неопходности коректног изражавања, како у школским, тако и у осталим животним ситуацијама (Чутура и Вуловић, 2016: 121). Чутура и Вуловић су разматрали повезаност и утицај савремених културних образаца на уобличавање математичких текстуалних задатака и дошли до резултата да ученици при састављању математичких задатака користе лексику која је фреквентна у свакодневном животу, и да је у тематском смислу код њих присутан у високој мери „утицај „савремених (суб)културних образаца, везујући се за потрошачки и „сакупљачки” стереотип, и везаност за непосредна искуства свакодневног децјег живота” (Чутура и Вуловић, 2013: 489).

Резултати претходно спроведених истраживања указују колико је важан лексички ниво за разумевање математике, па је област лексике матерњег језика нарочито погодна са интегративно повезивање са математиком. Потврду за то налазимо у ставу Зоне Мркаљ да један од главних проблема, који представљају препреку да ученици успешно реше задатке из математике, јесте управо „оскудан речник због кога нису могли да артикулишу на језички правилан начин оно до чега су дошли језичким размишљањем” (Мркаљ, 2020: 276). Мркаљ на примеру одломака из књижевних текстова показује како се знања из српског језика могу повезати са различитим математичким садржајима (нпр. „заокругљивање децималних бројева” или „скуп и припадање скупу”) (Мркаљ, 2020: 276–277).

Потврду за неопходношћу интегрисања лексикологије, као области матерњег језика, са математичким садржајима налазимо и у раду аутора Бранислава Ранђеловић, Јелене Стевановић и Емилије Лазаревић. Поменути аутори су, како би истражили како ученици разумеју језик математике, испитали језичке јединице које је 209 ученика у познатој и непознатој уџбеничкој лекцији из математике (лекцији која је претходно обрађена и лекцији која је нова) издвојило као јединице чије им значење није јасно. Резултати до којих су дошли указују на чињеницу да је код ученика боље разумљив „језик познате него непознате лекције”, те да ученици без помоћи не би овладали знањем из уџбеника математике за пети разред (Ранђеловић, Стевановић и Лазаревић, 2022: 5). Забрињава што прилично велики број ученика и у оквиру познате лекције не разуме речи и синтагме општег лексичког система матерњег језика и у лекцији која им је непозната не схвата значење реченица које су употребили „(седам реченица, у просеку)” (Ранђеловић, Стевановић и Лазаревић, 2022: 5). Наведено указује да нису довољно развијени лексичко-семантички, граматички, синтаксички и други нивои

језика ученика (Ранђеловић, Стевановић и Лазаревић, 2022). То имплицира да, и на часовима не само математике већ и свих других предмета, ваља радити на „унапређивању лексичко-семантичког нивоа ученика, односно језичке компетенције ученика у целини” (Ранђеловић, Стевановић и Лазаревић, 2022: 21) јер она утиче на целокупни процес учења и усвајања знања.

4.2. Интеграција српског језика са страним језиком

Потребно је да се језичке вештине интегришу у наставу страног језика (Oxford, 2003; Sanchez, 2000; Sari, 2018; Sbai, 2016), да буду интегрисане и у уџбеницима „под надзором дизајнера тестова” (Polat, 2021: 37). То доприноси и бољој усменој комуникацији и компетенцији ученика (Tavila, 2010), али добра комуникација на страном језику се не може остварити ако ученик не влада својим матерњим језиком. Из наведеног проистиче да је Српски језик као наставни предмет пожељно интегрисати и са наставом страног језика, а Жељана Лукић Радојичић указује на то да се најчешће повезују садржаји ова два предмета (Лукић Радојичић, 2011).¹³ Један од разлога јесте и тај што је разумевање речи матерњег језика основа њиховог учења и разумевања и у страном. Ксенија Кончаревић истиче да „матерњи језик пружа ученику основни појмовно-терминолошки апарат којим ће се он служити и при учењу страног језика” (Кончаревић, 2010: 8). И Зона Мркаљ истиче да успостављање међупредметних веза може бити од изузетног значаја за овладавање правилима, и матерњег, и страног језика (Мркаљ, 2020). Међупредметно повезивање омогућава „да се појаве и елементи у оба језика посматрају и интерпретирају са јединствених научних позиција, на основу заједничких научних принципа” (Кончаревић, 2010: 8). И Вучина Раичевић указује на то да је потребно да „при обради граматичког материјала страног језика наставник упућује ученике на сличности и разлике граматичких појава у страном и матерњем језику” (Раичевић, 2021: 12). Такви методички поступци доприносе стицању језичких знања из оба језика, а упоређивање, прављење паралела и аналогича доприноси „развијању мишљења и логичког расуђивања” (Раичевић, 2021: 9). Поред тога, ученици

¹³ Поред страног језика, Лукић Радојичић је лексемом *најчешће* маркирала на другом месту повезивање у млађим разредима садржаја наставе матерњег језика са ликовном културом, а на трећем месту са музичком културом, а потом и природом и друштвом, народном традицијом и верском наставом (Лукић Радојичић, 2011).

се подстичу да језичке појаве пажљивије посматрају, „на сопствено закључивање, уочавање језичких законитости, лакше усвајање и практичну употребу језичких структура” (Раичевић, 2021: 12) и да се код њих побољшава општи ниво комуникативне компетенције.

Интегративним повезивањем наставе страног језика са матерњим језиком истовремено се подстиче позитиван однос ученика и према матерњем и према страном језику који је предмет интегративног повезивања. Основу за то налазимо у општем програмском циљу наставе страног (енглеског) језика да се ученик током усвајања „функционалних знања о језичком систему и култури и развијањем стратегија учења страног језика оспособи за основну усмену, а од трећег разреда и писану комуникацију, и да стекне позитиван однос према другим језицима и културама, као и према сопственом језику и културном наслеђу” (ППНЗ, 2019 : 19).

У методичкој литератури се сматра да наставник вештим проналажењем интегративних веза повезује садржаје матерњег и страног језика (Prtljaga, 2018; Rosandić, 1990). Јелена Пртљага истиче да „активности учења страног језика пружају могућности за подстицање холистичког развоја детета” (Prtljaga, 2018: 4), те да интегрисани приступ у учењу садржаја матерњег и страног језика, захтева да се „садржаји преносе не на страном језику, већ уз и кроз страни језик” (Prtljaga, 2018: 5). Ова ауторка указује на то да у раном периоду деце усвајања језика, он заправо представља средство којим се деци пружају разноврсни садржаји „сталном и наизменичном употребом матерњег и страног језика” (Prtljaga, 2018: 5). Пртљага, такође, упућује на то да је током даљег школовања могуће реализовати више нивое интеграције кроз активности које обухватају област матерњег језика или неког другог наставног предмета на тему која је дата у курикулуму, тако што се истовремено изучавају њихови садржаји (Prtljaga, 2018). Овакво повезивање карактерише поступност у примени говорних израза и објашњења на страном језику која иду од једноставних ка сложенијим. Ауторка као пример за такав начин рада наводи да је наставну јединицу из природе и друштва о биљкама и животињама могуће обрадити у уоквиру страног језика читањем текстова и сликовница, применом ономатопеје, имитацијом кретања животиња, и слично. Таквим начином рада утиче се и на развој физичких способности, а деца кроз игру на ненаметљив и занимљив начин богате и вокабулар (Prtljaga, 2018).

На сличан начин се може повезати и настава матерњег језика са наставом страног. Пример за такво повезивање може бити када се текст басне која је претходно

анализирана на часу матерњег језику драматизује на страном језику. Овакав начин рада захтева одређено предзнање ученика. Нивои интегративног повезивања морају бити усклађени са њиме. Тако, на пример, ученици у зависности од степена предзнања страног језика могу добити захтеве различите тежине: 1. да именују на страном језику животиње које се јављају у басни; 2. да издвоје из басне одређену врсту речи и преведу је на страни језик; 3. да на основу текста басне саставе једну реченицу на страном језику; 4. да усмено или писано препричају басну на страном језику.

Мирјана Стакић и Звездан Арсић указују на то да посебан проблем током учења страног језика „може бити усвајање и разумевање полисемичне лексике и фразеологизама” (Stakić & Arsić, 2022: 105). Усвајање оваквих лексичких слојева омогућава да се остваре интеркултурне везе. Такође, може се остварити и интеграција јер је за разумевање фразеолошких јединица „потребно познавати и податке историјског, књижевног, религиозног и митског садржаја, који често представљају особеност културолошке традиције народа који се тим језиком служи као матерњим” (Stakić & Arsić, 2022: 109). Поред тога, учење страних језика има велики допринос за опште образовања ученика, те доприноси увећању нивоа општег знања и културе, нарочито о домовини и становништву чији се језик изучава (Раичевић, 2021). При таквом процесу праве се и аналогije са матерњим језиком, може се разговарати о вишезначности језичких јединица у оба језика и могу се упоређивати пренесена значења полисемичне лексике у матерњем и у страном језику (Hoang, 2014). Такође је могуће и упоређивати културолошки контекст у оба језика који је условио семантичке разлике. У додиру са таквим лексичким слојевима ученик учи о култури других народа, „стиче интеркултуралну компетенцију” (Stakić & Arsić, 2022: 109), чиме се остварује и део прописаног програмског циља о стварању позитивног односа према осталим језицима, али „и према сопственом језику и културном наслеђу” (ППНЗ, 2019 : 19). Интеграција у овом процесу може се остварити и кроз процес аналогije, упоређивањем одређених језичких појава у страном језику са тим појавама у матерњем. Тако Јелена Ковач истиче да се на основу аналогije са матерњим језиком може закључити да ли фразеологизми у шпанском језику које садрже боје имају позитивно или негативно значење (Ковач, 2016).

Подлога за интегративни приступ у повезивању страног са матерњим језиком може се остварити тако што ћемо упућивати ученике да на матерњем језику читају књижевна дела писаца који припадају књижевности страног језика који уче како бисмо

утицали на њихово интересовање да упознају културу и књижевност насталу на том језику. Весна Симовић истиче да „књижевни текст представља језички израз културе из које је потекао, што ученицима омогућава упознавање циљне културе, суочавање са њом и поређење са сопственом, па тиме и развој интеркултуралне компетенције на којој се инсистира у савременој настави језика” (Симовић, 2021: 6). И Ана Стипанчевић указује на то да књижевни текст може бити полазна основа у бављењу страним језиком (Stipančević, 2016). Такође, и Вучина Раичевић истиче постојање природне везе између наставе страног језика и књижевности, јер бројне књижевне теме поседују велике могућности за успостављање интегративних веза (Раичевић, 2021). Милица Ђуричић констатује да је у настави страних језика књижевност била занемарена, „иако примена књижевности на часовима страног језика може представљати интеграцију језичких вештина и друштвено-историјског садржаја” (Ђуричић, 2016: 109). Иако се ово запажање односи на унутарпредметну корелацију и интеграцију предмета страни језик која се може остварити посредством читања и анализе књижевних текстова који припадају књижевности језика који се учи, оно нам је значајно јер се перспектива може и обрнути, па се на часовима страног језика могу анализати књижевни текстови који припадају матерњем језику ученика, а који су преведени на страни језик. Тако би се истовремено кроз анализу текста учио и страни језик, и упоређивала лексика матерњег и страног језика, уочавала синонимија и семантички потенцијали вишезначних лексема. Такав приступ означава и да је ученик овладао почетним нивоом познавања језика јер он покушава да за лексеме страног лексичког фонда пронађе еквиваленте у свом језику (Несторовић, 2011). Интегративне везе су неопходне и када је реч о раду на лексици, јер књижевни текстови представљају „узорне обрасце успешне употребе речи у пренесеним значењима (поетским метафорама)”, што доприноси буђењу интересовања ученика „за сликовитост изражавања” (Раичевић, 2021: 30).

Интегративни приступ у повезивању матерњег језика са страним језиком може се реализовати на свим нивоа образовања, почев од првог па до учења страног језика у систему високог образовања. У оквиру млађих разреда основне школе таква интегративна повезивања могу се остварити и у облику игроликих активности, а када је реч о напредним нивоима изучавања језика, она могу добити облик сложених интердисциплинарних повезивања. Тако Ана Стипанчевић указује да се читањем „стручних текстова ученици/студенти упознају са стручном терминологијом на страном језику и оспособљавају за примену знања језика у домену своје струке” (Stipančević,

2016: 83). Бавећи се наставом немачког као страног језика на факултетима, Николина Зобеница и Ана Стипанчевић указују на то да је могуће један исти проблем посматрати са књижевног, социолошког, педагошког, психолошког, филозофског, са журналистичког и са бројних других аспеката, истовремено ширити знања из струке и усвајати „лингвистичка знања и језичке вештине” (Зобеница и Стипанчевић, 2018: 309). Ове ауторке су то показале на примеру књижевног текста „Пријатељска услуга” Бертолда Брехта који су студенти имали да истраже са аспекта струке коју студирају. У закључцима указују на бенефите оваквог начина рада и имплицирају потребу да је у настави неопходно примењивати различите врсте текстова јер уџбенички нису у довољној мери подстицајни за „умрежавање знања и ширење видика” (Зобеница и Стипанчевић, 2018: 312). Такође, ауторке наглашавају потребу да „интегративни модел наставе може и треба да се примењују на свим нивоима образовања од основног, преко средњег до високог, како би ученици још од раног узраста стекли навику да различите појаве у друштву и свету сагледавају из више перспектива, као и да умрежавају и повезују стечена знања” (Зобеница и Стипанчевић, 2018: 312).

Интегративни приступ у повезивању матерњег са страним језиком у оквиру млађих разреда основне школе може своје упориште имати у комуникативном приступу који тежиште има „на развијању способности ефективног комуницирања на страном језику, и стога интеракцију узима и за средство и за циљ подучавања” (Panajotović, Parezanović i Ćuk, 2022: 12). Нагласак је на „коришћењу реалне животне ситуације” (Panajotović, Parezanović i Ćuk, 2022: 12) што пружа могућности да се на млађем школском узрасту оне инкорпорирају и у наставу матерњег језика, на пример могу се упоредити различити културолошки обрасци који се огледају у језичким обрасцима (нпр. коришћење учтивих фраза у матерњем и у страном језику и слично). Међутим, страни језик не предају учитељи већ наставници страног језика, па интеграција матерњег са страним језиком захтева њихову сарадњу и планирање заједничких активности. У теоријској литератури нисмо пронашли довољан број конкретних примера којима би се оснажиле компетенције учитеља да на часовима српског језика реализују интеграцију са страним језиком, упркос томе што у теоријској литератури постоје наводи који указују да се најчешће наставни садржаји из матерњег језика повезују са садржајима страног језика (в. Лукић Радојичић, 2011). Један од ретких примера нашли смо код Зоне Мркаљ, али се он односи на наставу у петом разреду основне школе (в. Мркаљ, 2020: 278). Ауторка даје конкретан пример како се може

повезати настава српског језика са наставом енглеског у циљу да ученици уоче разлике у правопису ова два предмета (в. Табела 1).

Табела 3. *Могућност за повезивање наставних садржаја из матерњег и страног језика* (преузето: Мркаљ, 2020: 278)

Енглески језик	Српски језик
Имена језика пишу се великим словом: <i>She speaks <u>Japanese</u>.</i>	Имена језика пишу се малим словом: <i>Она љовори <u>јапански</u>.</i>
Имена дана у недељи и месеци у години пишу се великим словом: <i>I really don't like getting up early on <u>Saturday mornings</u>!</i> <i>School starts in <u>September</u>.</i>	Имена дана у недељи и месеци у години пишу се малим словом: <i>Заиста не волим да устђајем рано <u>субољом ујутру</u>!</i> <i>Школа љочиње у <u>септембру</u>.</i>
У вишечланим називима институција све речи (осим предлога и везника) пишу се великим словом: <i>National <u>Theatre</u></i>	У вишечланим називима институција само прва реч пише се великим словом (и властита имена у оквиру назива): <i>Народно <u>љозоришће</u></i>

Из садржаја датих у Табели 3 уочава се да Зона Мркаљ упоређује садржаје из правописа, тј. правилно писање великог слова у писању имена језика, дана у недељи, месеца у години и назива институција како би указала на постојање разлика у правописним правилима матерњег и енглеског језика. Ауторка указује на то да успостављање веза између предмета Српски језик и Енглески језик значајно доприноси усвајању правописних правила код оба наставна предмета (Мркаљ, 2020: 278).

Према овом моделу могу се остварити и друге врсте интегративних повезивања којима би се упоређивала језичка и правописна правила у матерњем и страном језику како би се достигао ниво њиховог разумевања. Пред креативним практичаром стоје и друге могућности, па овакав начин рада призива потребу додатног теоријског и практичног истраживања како би се промовисала његова примена.

4.3. Интеграција српског језика са познавањем природе и друштва

Садржаји предмета Српски језик погодни су и за интеграцију са наставним садржајима из предмета Свет око нас и Природа и друштво,¹⁴ па се у литератури запажа да је број начина и могућности за успостављање корелативних веза између њих „бесконачан” (Милетић, Голубовић-Илић и Цекић-Јовановић, 2020: 373). Истичу и да садржаји српског језика, тј. књижевности, пружају бројне могућности у усвајању знања из наведених предмета чиме се повећава и мотивација ученика. Оне дају и примере конкретних наставних садржаја из матерњег језика и садржаја из претходно наведених предмета који се могу повезивати од првог до четвртог разреда основне школе (Милетић, Голубовић-Илић и Цекић-Јовановић, 2020). И Биљана Солеша износи став да је књижевност најзаступљенија у интеграцији садржаја из наведених наставних предмета (Солеша, 2018). Такође, ауторке Сања Благоданић и Весна Мићић наглашавају значај књижевности као наставног средства за интегративно повезивање у настави ових предмета, истичући да примена књижевног текста може послужити у сврху наставног средства при изучавању садржаја историјског карактера и да вишеструки значај имају књижевни „текстови са историјском тематиком” (Blagdanić i Mičić, 2011: 27).

Садржаји из књижевности су погодни као средство за повезивање у интегративном приступу јер се велики број књижевних текстова одликује тематиком која се може везати за неки феномен природног карактера, или друштвени феномен чији се садржај обрађује у оквиру предмета Свет око нас или Природа и друштво, при чему се често уочавају каузални односи и интеграција подиже на виши ниво. Тако, на пример, током обраде текста „Позно јесење јутро”, чији је аутор Исидора Секулић и који се изучава током четвртог разреда основне школе могуће је применити интегративни приступ и повезати наставу књижевности са наставом из Природе из друштва чиме се истовремено могу остварити наставни циљеви из оба предмета који, када је реч о српском језику, подразумевају оспособљеност ученика за уочавање

¹⁴ Настава ових предмета има дугу традицију и често је условљена друштвеним потребама и сходно томе променама, те су тако и њихови садржаји трпели промене. Треба рећи да је наставни предмет Природа и друштво током развоја школства мењао свој назив, те се у прошлости делио на предмет Познавање природе и на предмет Познавање друштва. Таква подела је условила удаљавање садржаја и то се у наставној пракси показало као неоправдано. С тим у вези, поново се приступило интеграцији, па данас имамо наставни предмет Свет око нас у првом и другом разреду основне школе и Природа и друштво у трећем и четвртом разреду основне школе.

значајних појединости које су битне за опис природе (ПН64, 2006), а из предмета Природа и друштво обнављање постојећих и стицање нових знања о флори и фауни нашег окружења (ПН64, 2006).¹⁵ Овај час би се реализовао тако што би се приступило читању и анализи текста на часу матерњег језика тако што би се делови текста, којима се описују промене које се дешавају у природи, објашњавали са аспекта предмета Природа и друштво.

Повезивање садржаја може се успоставити и приликом локализације књижевних текстова, анализе књижевних ликова, радње, приповедачких поступака, попут дескрипције и др. На пример, током анализе, одређени књижевни лик можемо посматрати кроз призму времена, простора, друштвених норми, обичаја, традиције и сл. Изучавајући садржаје српског језика могуће је и боље упознати садржаје из прошлости везане за одређене јунаке, битке, периоде у развоју српског друштва и познате личности. Текстови о нашим познатим личностима, попут Светог Саве или о научницима, попут Николе Тесле, Милутина Миланковића и других, могу бити погодан садржај за интеграцију са садржајима предмета Природе и друштва јер их сједињује временска димензија. Сходно томе, интеграција је могућа и у обрнутом смеру, те се на часовима природе и друштва обрада садржаја може употпунити позивањем на конкретан опис природе из књижевног текста или позивањем на деловање одређеног књижевног лика са историјског, друштвеног, просторног, социолошког или неког другог аспекта. Овоме значајно доприноси и примена тематског планирања које је основа интегративне наставе. С тим у вези, у наставном програму је истакнута повезаност ова два предмета, како хоризонтална, тако и вертикална, али и унутарпредметна и међупредметна, па је сходно томе и у настави интеграција управо између ова два наставна предмета веома заступљена (ППН3, 2019).

Поред тога, интегративним повезивањем садржаја већ наведених предмета са матерњим језиком истовремено се подстиче позитиван однос ученика и према матерњем језику и према садржају који је предмет интегративног повезивања. Основу за то налазимо у општем циљу наставе наведених наставних предмета који је дат у наставним програмима. Тај општи циљ је усмерен на „упознавање себе, свог природног и друштвеног окружења и развијање способности за одговоран живот у њему” (ППН1, 2017: 28; ППН3, 2019: 37). Уколико овај циљ упоредимо са општим циљем предмета

¹⁵ Иако су ови циљеви наведени на основу наставних програма пре реформе, морамо истаћи и да је у новом реформисаном програму наставе и учења наведен сличан циљ наставе природе и друштва који је дефинисан као „упознавање себе, свог природног и друштвеног окружења” (ППН4, 2019: 42).

Српски језик, тј. овладавањем „основним законитостима српског књижевног језика” (ППНЗ, 2019: 7), може нам се учинити да они немају превише додирних тачака, међутим „развијање компетенција за сналажење и активно учешће у савременом друштву које се мења” (ППНЗ, 2019: 6), темељи се, између осталог, и на упознавању и себе и свог окружења, што представља и један од прописаних циљева наставе предмета Природа и друштво (в. ППНЗ, 2019: 37).

Корелацију и интеграцију наставних садржаја из предмета о којима је било речи код нас су разматрали бројни аутори, који су у својим радовима наводили примере на који се начин може остварити интегративно повезивање, попут Ане Спасић-Стошић (2014), Мирјане Стакић (2017), Бубе Стојановић (2017), Весне Ђорђевић (2007), Биљане Солеше (2018). Осврнућемо се укратко на најважније резултате који су изложени у њиховим радовима будући да могу допринети унапређењу интегративног приступа којим се повезују наведени предмети.

Ана Спасић-Стошић се бавила повезивањем садржаја предмета Српски језик и садржаја из Света око нас, који се изучавају током првог разреда основне школе, и указала на то да се „готово све тематске целине” из Света око нас могу са успехом повезати са садржајима из књижевности (Спасић-Стошић, 2014). Она наводи да је корелацију погодно применити приликом усвајања садржаја „о живој и неживој природи, о појавама, променама и процесима у непосредном природном и друштвеном окружењу, о празницима и обичајима” тако што се мотивишу ученици да описују природу или се води разговор о флори, животињима, казују се песме и читају текстови и састави, „причају занимљиви догађаји на снегу, мору, ливади, у воћњаку” и сл. (Спасић-Стошић, 2014: 506). Даје и конкретне предлоге могућег повезивања који су уочени у теми „Ја и други” из Света око нас и наставним јединицама које су заступљене у области „Основе читања и писања” у оквиру матерњег језика (Спасић-Стошић, 2014).

Мирјана Стакић у свом раду повезује садржаје из матерњег језика са садржајима из предмета Природа и друштво чији се садржаји изучавају у трећем разреду основне школе, као и са садржајима Света око нас и Чуvara природе, истичући да „интерпретацију књижевног поетског текста која представља полазну основу за остваривање образовних циљева наставе српског језика повезујемо са остваривањем образовних циљева из предметних области претходно наведених наставних предмета” (Стакић, 2017: 409). На конкретном примеру, „Песма о цвету” Бранка Миљковића,

показује како се садржај песме обогађује и употпуњује садржајима из Природе и друштва. „Пренос значења песничког језика посматра се у интегративном споју [...] посредством разговора о томе како се хране биљке и шта је све њима потребно за живот” (Стакић, 2017: 415). Иста ауторка, на примеру обраде књижевног текста „Босоноги и небо”, чији је аутор Бранислав Црнчевић, а који се изучава током четвртог разреда основне школе указује како сегмент текста где је дат опис како је „Босоноги запалио море” треба искористити за дијалог о бензину, јако запаљивој материји, потом и о симболима којима су запаљиве материје означене, као и о чиниоцима који доприносе сагоревању, итд. (Стакић, 2021: 23), чиме се директно међупредметно повезују садржаји матерњег језика са предметом Природа и друштво.

И Буба Стојановић указује на бројност могућности међупредметног повезивања садржаја у трећем разреду (даје и конкретан пример интеграције наставног садржаја о јунаку епске песме „Марко Краљевић и бег Костадин” са садржајем Природе и друштва и других предмета јер из тога „произлазе већа постигнућа и функционалност наученог” (Стојановић, 2017: 131). Такође, на примеру двадесет наставних јединица из матерњег језика показује како је могуће остварити интеграцију са Природом и друштвом и другим наставним предметима, и наводи да је „тематски приступ делима народне књижевности омогућио систематизацију садржаја из других предмета, као и употпуњавање постојећих знања ученика” (Стојановић, 2017: 132).

Весна Ђорђевић указује на постојање интеграције садржаја матерњег језика и садржаја Природе и друштва, такође, и других наставних предмета кроз примену радионичарског, групног рада на конкретном примеру лирске песме „Циц” Бранка Радичевића (Ђорђевић, 2007). И Ана Спремић на конкретном примеру указује на постојање интеграције између матерњег језика и предмета Природа и друштво који је некада постојао независно од предмета Познавање природе. Она даје пример интеграције у четвртом разреду у наставној теми Растко Немањић – Свети Сава, којом се повезују садржаји из српског језика, тј. приповетка „Златно јагње” Светлане Велмар-Јанковић са садржајима о историјским чињеницама о прошлости Србије, уз усмеравања пажње на лик и дело Растка Немањића из Познавања друштва (Spremić, 2007: 78). Такође, и Биљана Солеша истиче значај међупредметног повезивања матерњег језика са садржајима предмета Природа и друштво и садржаја осталих обавезних и изборних наставних предмета и наводи да је међупредметно повезивање

допринело већој ангажованости чула ученика и да се „афирмише креативност” (Солеша, 2018: 222).

Ово су само неке од предности које за ученике има реализација наставе посредством интеграције. Међутим, и поред наведених примера интегративних приступа, могућности за интеграцију садржаја српског језика са садржајима из предмета Свет око нас и Природа и друштво нису довољне истражене, недостају емпиријска истраживања, те их је потребно допунити новим сазнањима и примерима.

4.4. Интеграција српског језика са ликовном културом, музичком културом и наставом физичког и здравственог васпитања

Интеграција садржаја српског језика могућа је са садржајима из ликовне културе и музичке културе у оквиру млађих разреда основне школе. Основу за то, када је реч о предмету Ликовна култура, налазимо и у реформисаном програму наставе и учења где се наводи да се садржаји уметничког карактера изучавају у области обавезног наставног предмета Ликовна култура и да је неопходно да се кроз наставни процес код ученика „изграђује позитиван однос према култури и уметничком наслеђу свог и других народа” (ППНЗ, 2019: 42), а уколико је реч о предмету Музичка култура, потребно је да ученици остваре „одговоран однос према очувању музичког наслеђа и култури свога и других народа” (ППНЗ, 2019: 106). Наведени циљеви оба предмета су усмерени ка позитивном односу и очувању српског културног наслеђа и могу се повезати са циљем наставе матерњег језика који налаже оспособљавање ученика „за тумачење одабраних књижевних и других уметничких дела из српске и светске баштине, ради неговања традиције и културе српског народа” (ППНЗ, 2019: 7).

Настава предмета Ликовна култура и настава предмета Музичка култура имају своје специфичности које се могу искористити као мотивација за интегративно повезивање са наставом српског језика,¹⁶ те ћемо се укратко осврнути на неке од њих.

¹⁶ „На основу књижевног дела може настати ликовно дело и обрнуто. Тражити од ученика да након прочитаног књижевног дела своје доживљаје искажу илустрацијом подстакнуће их да се више мисаоно ангажују и развијају креативно мишљење. Такође, од ученика се може тражити да на основу ликовног дела, неког познатог уметника своја осећања искажу речима, усменом или писменом формом” (Нешић, 2020: 98).

У настави ликовне културе елементи, боје, облици, линије привлаче децу пажњу и то можемо употребити као подстицај за интеграцију са српским језиком. На пример, када се обрађују боје, може се представити опис из књижевног текста или обрнуто, опис природе, лика, ентеријера, екстеријера и слично, може се интегрисати са садржајима о бојама. И Мара Кнежевић истиче две заједничке компоненте наставе ових предмета: „емоционално доживљавање и интелектуално оцењивање” (Кнежевић, 2008: 303). Изражавање емоционалног доживљаја књижевног текста кроз илустрацију доприноси развоју деце вербалног и ликовног изражавања (Нешић, 2020). Марија Нешић истиче постојање посебне, скоро природне повезаности садржаја матерњег језика и ликовне културе, повезаности говорног језика и литерарног језика са ликовним изражавањем, што даје велике могућности међупредметног повезивања. Она наводи да је ликовни израз, на нивоу комуникације, уско повезан са говором, те да је посебно везан за „за литерарни израз” (Нешић, 2020: 102), будући да је помоћу ликовног дела могуће остварити комуникацију међу људима у целом свету, и то „без језичких баријера” (Нешић, 2020: 101). Да је то заиста тако, приказује на примеру басне, наводећи да је њу могуће прочитати и другим народима и да они неће доћи до поуке басне, али ако им се презентује илустрација у складу са хронологијом, врло лако ће схватити „фабулу и поуку” (Нешић, 2020: 101). Као предности повезивања садржаја матерњег језика и ликовне културе истиче допринос лакшем усвајању знања код ученика и тај став поткрепљује давањем конкретног примера (басне „Два јарца” која се проучава током првог разреда основне школе). Ауторка указује како се ово повезивање може остварити тако што би се у циљу мотивације ученицима презентовале три илустрације нацртане различитом ликовном техником, потом би се водио разговор о субјекту илустрације, а након тога, може се опонашати оглашавање животиња, те потом истаћи и циљ часа. Потребно је и да садржај басне ученици илуструју тако да слободно приказују оно што је код њих изазвало најјачу импресију, у ситуацијама када је реч и о делу басне или и о целој басни. „Ученик том приликом ликовно или вербално изражава своје ставове: подржава слабе и угрожене, диви се храбрости, лукавости..., нешто одобрава, идентификује се са неким од ликова или само изражава свој естетски доживљај” (Нешић, 2020: 102).

Обрада књижевних текстова са садржајима из ликовне културе доприноси у великој мери смањењу диференцијације међу предметима (Стојановић, 2017), „избегава се беспотребно понављање, штеди се време и енергија” (Малинић-Углик и

Петрић, 2020: 17), а све то доприноси квалитету наставе. Пример за то налазимо у раду Оливере Гајић, Милице Андонов и Биљане Лунгулов, где се на примеру песме „Јесен” Добрише Цесарића која се изучава током четвртог разреда основне школе, показује како се садржаји могу усвојити применом мултимедијалне презентације и других савремених уређаја, чиме се постиже и рационализација времена (Гајић, Andonov i Lungulov, 2009).

Кристина Радомировић и Милан Вурдеља наводе да се и књижевна и ликовна уметност изражавају преко различитих перцептивних димензија, „књижевност преко временске димензије или аспекта трајања, а ликовна преко просторне димензије – са аспекта визуелне перцептивности, у историји обеју уметности често се вршила својеврсна ’позајмица’, или пак размена поступака” (Радомировић и Вурдеља, 2017: 470). На примеру књижевности епохе реализма, која се изучава у средњој школи, указују на потребу повезивања садржаја из светске и наше књижевности са ликовним уметничким делима. Наводе и конкретне примере повезивања књижевних и ликовних садржаја, нпр., при изучавању портрета Наполеона ученици могу његов лик да тумаче посредством романа „Рат и мир”, уз приказивање слике Жака Луја Давида. Наводе и пример Сремчевог дела („Поп Ћира и поп Спира”), истичући да се током његове анализе садржај може „повезати са репродукцијом познате жанр-сцене Уроша Предића под насловом *Весела браћа*. [...] Предићева слика упечатљиво дочарава панонско село, блатни и сумрачни пејзаж, као и типску веселост банатског човека” (Радомировић и Вурдеља, 2017: 471). Дају и пример повезивање дела „Хајдук Станко” Јанка Веселиновића са садржајима ликовне уметности тако што би у интерпретацији поменутог дела било заступљено показивање примера „слика *Карађорђе* Уроша Кнежевића, односно *Бој на Мишару* Афанасија Ивановича Шелеумова” (Радомировић и Вурдеља, 2017: 474). Такође, и током анализе „Нечисте крви” Борисава Станковића слика *Кићење невесте* Паје Јовановића би се „могла, компаративно анализирати са епизодом Софкиног удешавања за свадбу” (Радомировић и Вурдеља, 2017: 477). Поред тога, аутори истичу да је неопходна добра обавештеност наставника „и о тумачењу ликовне уметности”, да би се уклонила могућност да ученици схвате ликовни рад или репродукцију само као „пуку илустрацију књижевног предлошка” (Радомировић и Вурдеља, 2017: 480), те да аутономност уметности мора бити очувана јер је то предуслов успешног повезивања. Тако, када је реч о овом типу повезивања, књижевност је „примарни предмет изучавања, али ученици се морају обучити да

учавају истоветност и различитост у поступцима, избору тема и начину представљања стварности” (Радомировић и Вурдеља, 2017: 480).

Могућности интегративног повезивања српског језика са ликовном културом су велике, али се у нашој наставној пракси њихово повезивање углавном изводи на нивоу корелације, без дубљег разматрања и обједињавања наставних циљева (у реформисаним програмима – исхода). Повезивање се обично реализује на часовима ликовне културе као илустровање неког садржаја из српског језика, и то најчешће у завршном делу часа. Такође, и на часовима матерњег језика, најчешће се реализује у завршном делу часа када ученици кроз ликовни израз, користећи различите ликовне технике, синтетишу свој доживљај књижевног текста. Мара Кнежевић се залаже за то да је повезивање на нивоу корелације српског језика и ликовне културе неопходно спроводити већ од првог разреда основне школе и даје пример како се обрађује Пушкинова „Бајка о рибару и златној рибици”, тј., како се повезивање може реализовати на тај начин да се доживљене поетске слике (целине бајке) претачу у ликовне, тј. слика се реализује ликовним путем (Кнежевић, 2008). Ауторка је и на примерима приповетке „Писак локомотиве” Миленка Ратковића и Ршумовићеве песме „Ау што је школа згодна” показала како поетске слике утичу „на снажнији емоционални доживљај дела, као и на подстицање дечје маште у опису појединих догађаја, боље разумевање текста и стварање потпунијег сазнања о појмовима у природи која нас окружује” (Кнежевић, 2008: 304).

Дакле, повезивање матерњег језика са ликовном културом ваља започети на самом почетку школовања, али такав начин рада ваља примењивати и даље, у континуитету на свим нивоима школовања. У прилог томе сведочи и истицање већ поменутих аутора Радомировић и Вурдеље да „вертикална корелација под условом да је одговарајуће концептуализована [...] може представљати један од најефикаснијих методичких приступа у настави књижевности” (Радомировић и Вурдеља, 2017: 469). Међутим, потребно је корелацију подигнути на виши ниво, ниво интеграције, како би садржаји који се повезују представљали средство које доприноси постизању обједињених исхода оба предмета.

И интеграција предмета Музичка култура са предметом Српски језик намеће се као природна и спонтана о чему сведоче резултати истраживања којима је потврђено да су садржаји оба предмета погодни за интегративна повезивања (в. Здравковић, 2016; Стојадиновић и Здравковић, 2013) и да је интеграција садржаја музичке културе

најзаступљенија са српским језиком у односу на садржаје других наставних предмета у млађим разредима основне школе (Здравковић, 2016). Александар Стојадиновић даје конкретне предлоге међупредметног повезивања ова два наставна предмета за сваки разред тако да су садржаји концентрисани око водеће теме, па долази до закључка да ученици који су садржаје усвајали интегративном наставом постижу боље резултате у области музичке културе, као и да учитељи имају позитивно мишљење о овој врсти наставе (Стојадиновић, 2017). Милица Станковић истиче да су везе између књижевности и музике вишеслојне, јер се садржаји из области музичке културе могу користити на часовима матерњег језика, а и обрнуто, тј. књижевни садржаји се могу користити и на часовима музичке културе (Станковић, 2018: 469). И Богдан Ђорђевић истиче значај повезивања ових предмета и указује на то да слушање музике на часовима матерњег језика представља основу за то јер су и језик и музика способности које су урођене, па се језиком остварује комуникативна функција, а музиком естетска (Ђорђевић, 2011). „И музика и језик представљају когнитивне способности и две симболичке форме, које имају значајне површинске (поезија) и дубинске аналогije (проза)” (Ђорђевић, 2011: 53). Поезија и музика „комбинују фантазију и узајамно учествују у стварању неке нове креације” (Станковић, 2018: 469), те у литератури постоје конкретни примери како се током обраде књижевног дела ученици могу подстаћи да свирају на металофону (Spremić, 2007).

Велики број песама дат у оквиру садржаја наставног програма проналази своје место у настави српског језика, те је повезивање оствариво у настави музичке културе кроз активности певања или свирања (Стојадиновић и Здравковић, 2013). Слађана Видосављевић и Биљана Павловић указују како народна прича „Божур и Сунце” и песма „Божури” могу представљати предлошке који ће мотивисати ученике и који ће „на часу музичке културе свој доживљај изразити кроз самостално музичко стваралаштво” (Видосављевић и Павловић, 2013: 239). Истовремено, ауторке истичу да се оваквим начином рада остварује постављени задатак наставе матерњег језика који се односи на неговање и унапређење културне баштине. Тако, истичу ауторке, упознавањем ученика са народним причама, легендама и умотворинама, они ће упознати и народну књижевност (Видосављевић и Павловић, 2013). И аутори из земаља у окружењу, нпр. у Републици Хрватској, истичу да „фолклорна гласба може се повезивати с народном књижевношћу, народним плесом” (Šulentić-Begić i Begić, 2013: 3).

Повезивање ова два предмета значајно доприноси и већој заинтересованости ученика и жељи да градиво усвоје, што се остварује заједничким читањем и певањем песме при чему се она боље схвата и разуме, а такође се уочава и позитиван утицај и на пољу ритмичког образовања ученика (Стојадиновић и Здравковић, 2013). Музички ритам и стих су међусобно повезани, па се текст песме и мелодија често уче заједно, а неретко се текстови истих песама обрађују и из српског језика и из музичке културе. Дакле, стих, као садржај који се изучава у оквиру матерњег језика, и ритам у оквиру музичке културе могуће је повезати јер се ритмом исказује емотивно изражавање песме. На пример, казивањем стихова лирских песама и њиховим дељењем на слоге, деца уочавају стих и ритам као битна обележја лирике јер се њима исказује и емоција. Основу за повезивање матерњег језика са музичком културом Ђорђевић види у *доживљају, ритму и мелодији*, што доприноси томе да деца лакше запамте и усвоје текст (Ђорђевић, 2011). У том смислу музика преображава текст, а када је реч о прози, могућа је компарација музичке фразе и реченице или усвајање језичких појмова и њихово боље разумевање (Ђорђевић, 2011). Поред тога, ученици могу стицати и теоријска знања јер се, на пример, током обраде епске песме на часовима књижевности могу упознати са гуслама као музичким инструментом (Стојановић, 2017). Из наведеног произлази да је потребно „успостављање унутрашње везе књижевности са музиком” (Станковић, 2018: 469) и да песма као главно музичко средство у настави музичке културе обједињује текст и музику и треба да повеже разумевање ова два предмета (Симић, 2019: 271). Потребно је да деца осете да се ове уметности не могу одвојити, „да су повезане и да познавање и разумевање једне од њих ствара дубљу перцепцију и разумевање друге” (Станковић, 2018: 469). С тим у вези, Ђорђевић истиче значај тематске корелације која „на часу српског језика подразумева учење песме напамет, као рецитације, али и њено певање, као песме” (Ђорђевић, 2011: 53).

У литератури су присутни бројни примери како се може реализовати повезивање предмета о којима је било речи на нивоима корелације и интеграције. Будући да смо на неке радове већ претходно указали, осврнућемо се на још неке примере повезивања.

Гајић, Андонов и Лунгулов, на претходно поменутом примеру обраде песме „Јесен” Добрише Цесарића, указују на то како на основу адекватних слика и питања у оквиру презентације ученици могу бити подстакнути на размишљање и анализу прочитаног текста, а занимљиве слике и фотографије омогућиле би проналажење занимљивих података о јесени, коју би потом ученици илустровали. Поред тога,

слушањем музике ученици би били подстакнути на разговор о осећањима која су се у њима јавила током слушања песме: „чега су се сетили, какве слике су замишљали и сл.” (Gajić, Andonov i Lungulov, 2009: 90). И Весна Ђорђевић указује на то како се рецепција и доживљај песме могу изразити и сликом и музиком (Ђорђевић, 2007). И Солеша, на конкретном примеру ауторске приповетке, показује како се интегришу теме из књижевности са темама из ликовне културе које су везане за сликарске материјале и технике. Ученици помоћу различитих ликовних техника након доживљавања приповетке визуелно је представљају тако што је илуструју. Када је реч о интеграцији са музичком културом, слуша се и ствара музика, те компонују одређени одломци из приповетке што доприноси унапређењу наставе (Солеша, 2018).

Поред ауторске приповетке, и друге врсте књижевних текстова, попут песама и народних прича, могу се међупредметно повезати са садржајима из музичке културе (Солеша, 2018). На примеру наставне теме „Зима” Ана Спасић Стошић и Ивана Тасић Митић показују како се током анализе бајке „Сликарка зима” Десанке Максимовић ученици баве илустрацијом целина бајке према сопственим афинитетима, уз захтеве да објасне зашто им се одређена целина највише допала, анализирају бајку (Spasić Stošić & Tasić Mitić, 2018: 120), а током читања бајке могу да деле речи у тексту на слоге и изговарају их као риму, те да свирају на одређеном „инструменту и уз истовремено изговарање риме” (Spasić-Stošić & Tasić-Mitić, 2018: 121). Пажњу привлачи и резултат да будући наставници ових предмета имају позитивне ставове о њиховом интегрисању (Перишић и Рашковић, 2021).

Из претходно изложеног видимо да повезивање садржаја предмета Српски језик са садржајима предмета Ликовна култура и Музичка култура може да чини посебан, специфичан систем. Такав начин рада се нарочито може примењивати при обради књижевних дела, што може имати бројне предности, попут тога да књижевно дело уколико је употпуњено музиком и сликом ученици могу боље разумети. „Појачава се емоционални доживљај, који битно утиче и на интелектуалну сферу посматрача. [...] обрада књижевних дела је у нижим разредима основне школе свестранија и емоционално потпунија уз коришћење слике и музике” (Савовић, 2017: 126–127). Треба указати и да је ученицима рад занимљивији уколико могу истовремено „да слушају тиху музику” (Петрић, 2019: 223). Поред тога, позитивни ефекти се испољавају и када је реч о интелектуалном и естетском развоју ученика. С тим у вези, резултати испитивања утицаја корелације матерњег језика са уметничким предметима

Ликовна и Музичка култура на „интелектуални, доживљајни, естетски и стваралачки рад ученика” (Савовић, 2017: 119), потврђују да ученици боље памте градиво из матерњег језика уколико је постојало повезивање са уметничким предметима и да корелацију садржаја српског језика и уметничких предмета подједнако воле и дечаци и девојчице (Савовић, 2017).

Поред наведених повезивања садржаја матерњег језика, Ликовне културе и Музичке културе, садржаји матерњег језика се повезују, мада у мањој мери, и са садржајима предмета Физичко и здравствено васпитање. И Снежана Перишић истиче да „у научној и стручној литератури изостају истраживања и примери позитивне праксе интеграције садржаја предмета Српски језик и Физичко васпитање” (Перишић, 2022: 73). Међутим, и ова интеграција је могућа и остварива, посебно јер је предмет Физичко и здравствено васпитање веома значајан. У литератури се указује на значај оваквог међупредметног повезивања јер је настава физичког васпитања ученицима најомиљенија, а наставе српског језика се прибојавају, па се због тога кроз физичке активности могу успешно усвојити садржаји матерњег језика (Милановић, Миленковић и Јовановић, 2018). То је значајно и ако имамо у виду претходно истакнути значај овог предмета, тј. чињеницу да је здраво тело, тј. хармонија физичког и психичког, услов развоја човека, развоја његових радњи, умних, креативних и свих других потенцијала. Због тога се још у древној Грчкој посвећивала велика пажња усклађености умног и физичког, а томе се и данас поклања пажња у нашем систему институционалног образовања и васпитања. С тим у вези, Александар Гацић наводи да настава физичког васпитања представља суштински важан наставни предмет који је заступљен од основношколског нивоа, па све до средњошколског нивоа и у оквиру њега самог (Gadžić, 2019). Због тога наставу физичког васпитања не можемо схватити само као предмет, нити само као вештину, већ је потребно сагледати као саставни део васпитања детета од тренутка његовог рађања (Momčilović i Momčilović, 2007). Поред тога, матерњи језик и физичко и здравствено васпитање имају заједничке васпитне циљеве који се огледају у развијању другарства и интеркултуралности, што се да уочити из следећег програмског захтева који се односи на наставу физичког и здравственог васпитања: „развијање и неговање другарства, [...] неговање патриотских вредности (народне традиције и интеркултуралности)” (ППНЗ, 2019: 51). Поред тога, Гацић истиче да је полазна основа у реализацији наставе наведеног наставног предмета заснована на међупредметним компетенцијама, те „да је при планирању теоријских

садржаја неопходно узети у обзир: садржај програма, претходна искуства ученика, садржаје других предмета (корелацију – међупредметне компетенције)” (Gadžić, 2019: 242).

Уз помоћ физичке активности постижу се менталне, физичке и друге способности које могу бити елемент у интеграцији са садржајима осталих наставних предмета било да се то чини покретом, игром или сличним садржајем. Тако, рецимо, у области матерњег језика у првом разреду основу школе, могу се спроводити вежбе моторике и дисања као фактори адаптације ученика на почетно читање и писање (Zrnzević & Stakić, 2015). Ауторке Зрнзевић и Стакић указују на значај повезаности покрета „са писаном речју” који се одвија путем стваралачког рада приликом драматизације текстова из наше и светске књижевности и истичу значај који стваралачки рад има за естетско и физичко васпитање деце (Zrnzević & Stakić, 2015). „Однос покрета и речи доприноси социјализацији деце, развијању тимског духа и дружења, подстиче њихову машту, естетску осетљивост и љубав према књижевности, док истовремено кретање у виду контролисане игре помаже правилном физичком расту и развој деце” (Zrnzević & Stakić, 2015: 157). И Александар Нађ Олајош указује на могућности повезивања садржаја из матерњег језика са садржајима из физичког васпитања, и на конкретном примеру народне приповетке „Ветар и сунце”, чији се садржај обрађује током трећег разреда основне школе, показује да је могуће након интерпретације књижевног текста на часу физичког васпитања да се изведе „игролика активност Ветар и сунце” (Нађ Олајош, 2016: 60). И ауторке Сандра Милановић, Весна Миленковић и Ивана Јовановић дају конкретан пример како се путем физичке активности, применом игре и вежби, увежбавају садржаји из српског језика и математике. Оваква активност се спроводи у току целог часа, у свим његовим сегментима, а рад се реализује „по станицама” (Милановић, Миленковић и Јовановић, 2018: 445). У примерима које излажу, а њих је било три, ученици су имали задатак да пређу одређени полигон који је садржао задатке из матерњег језика или математике. С тим у вези, спровеле су и истраживање. Њиховим узорком обухваћени су ученици у првом разреду (66 ученика), два одељења у Јагодини и једно одељење првог разреда у Ваљеву, који су усвајали садржаје матерњег језика и математике кроз игру, а добијени резултати су показали да је примењен начин наставног рада ученицима врло занимљив (Милановић, Миленковић и Јовановић, 2018).

Могућности интегративног повезивања наставе матерњег језика и наставе физичког и здравственог васпитања су бројне, нпр. у процесу анализе књижевних дела, нпр. басне, ученик може да опонаша покрете тела књижевних јунака из текста, што може допринети разумевању узрочно-последичних веза и карактерних особина животиња из света који нас окружује, те извлачењу поука. Такође, брзина покрета анималних јунака може се представити и приликом реализације часа физичког васпитања, нпр. како се креће корњача, а како зец из истоимене басне, чиме се побољшава разумевање текста басне и истовремено утиче на квалитет покрета и координације. Закључићемо, у складу са наводима из литературе, да примена естетског васпитања у спрези са физичким васпитањем има велики значај у унапређењу развоја сваког ученика јер „здравље и лепота спорта, тело и дух” били су и у прошлости извор споја лепоте, усклађеног тјелесног развоја и „срца коме тежи савремени школски спорт” (Pengcheng & Yanling, 2017: 5115).

4.5. Интеграција српског језика са верском наставом и грађанским васпитањем

Садржаји из српског језика често чине погодно тле и за усвајање садржаја из наставног предмета Верска настава (Миловановић и Миловановић, 2017) и обрнуто, али и за усвајање садржаја из предмета Грађанско васпитање. Оба предмета су по свом статусу изборна и у наставном процесу „се оцењују описно на три нивоа” (Деретић, 2022: 71).

Зорица Кубурић и Слађана Зуковић указују да је изборни предмет Верска настава, заправо, „мост између образовног и верског система” (Кнежевић и Нађ Олајош, 2015: 104), те да значењски повезује „како човека и Бога, тако и људе међусобно, у богочовечанску заједницу, веронаука надилази задатке школе и тежи да захвати целокупни живот” (Кубурић и Зуковић, 2010: 49–50). Према мишљењу ових ауторки, верска настава је и један од стубова културе и образовања уопште, те њени садржаји умногоме олакшавају разумевање књижевности (Кубурић и Зуковић, 2010), која у себи садржи и верске садржаје и мотиве. Ивановић и Нађ-Олајош истичу да су садржаји верске наставе највише повезани „с наставом књижевности” (Ivanović i Nađ-Olajoš, 2014: 183), те да је „кроз књижевне теорије, могуће реализирати [...] и садржаје вјерске

наставе” (Ivanović i Nađ-Olajoš, 2014: 180). Нађ Олајош истиче улогу овог предмета у образовању, истичући да Веронаука, поред тога што учи вери, вредностима и традицији, пружа и експлицитан „одговор на питања о животу која се свакако јављају међу младима и стога као таква пружа неопходна сазнања данашњим ученицима” (Нађ Олајош, 2016: 75). И Бошко Миловановић истиче тесну повезаност циљева и задатака веронауке (Миловановић, 2022: 312), те и то да су они у складу са тежњом „афирмирати ученика као субјекта у настави помоћу његова самосталног рада и залагања” (Milovanović, 2011: 367, према: Миловановић, 2022: 312).

Уколико говоримо о предмету Грађанско васпитање, у програмима наставе и учења истиче се следеће: „Грађанско васпитање је део ширег концепта образовања за демократију и грађанско друштво и у том смислу је повезано са другим предметима, ваннаставним активностима и етосом школе. Овај програм корелира са предметима Српски језик, Природа и друштво, Ликовна и Музичка култура и зато је сваки вид тематског планирања добродошао” (ППНЗ, 2019: 57). И сам „циљ наставе и учења Грађанског васпитања је подстицање развоја личности која је одговорна према својим правима и правима других, отворена за договор и сарадњу и спремна да активно учествује у животу школске и локалне заједнице, уважавајући принципе, процедуре и вредности демократског друштва” (ППНЗ, 2019: 55).

Бројни садржаји из књижевности често се изучавају и у оквиру верске наставе и у оквиру грађанског васпитања. Ту чињеницу нам показује и програмски део где се каже да је комбинацијом садржаја „обавезних и изборних дела” омогућена корелација. „Исти текст може се повезивати са другима на различите начине, према различитим мотивима [...]. Међупредметну повезаност учитељи успостављају, пре свега, са наставом природе и друштва, ликовне културе, музичке културе, верске наставе и грађанског васпитања” (ППН4, 2019: 5). Дакле, садржаји о верској настави и грађанском васпитању могу се усвајати и током тумачења књижевних дела и обраде различитих некњижевних текстова, што пружа могућност међупредметног повезивања, нарочито узевши у обзир да један од циљева матерњег језика јесте очување народне традиције, културе и развој интеркултуралности, као и васпитање ученика у складу са позитивним моралним вредностима. Стога би у настави ваљало чешће примењивати међупредметно повезивање матерњег језика и ова два предмета, а да је то могуће и реализовати показује литература у којој се наводе конкретни примери како књижевни

текстови могу представљати полазиште за овакав начин рада (в. Илић, 2002; Нађ, 2016).

Бошко Миловановић анализира и упоређује наставне садржаје матерњег језика и верске наставе дате у оквиру програма наставе за сва четири разреда основне школе и систематично излаже примере наставних садржаја из матерњег језика који имају додирних тачака са верском наставом: 1. у првом разреду наводи следеће текстове: „Свети Сава и ђаци”, „Два друга”, „Голуб и пчела”, „Деда и репа”; 2. у другом разреду наводи текстове народних прича: „Свети Сава, отац и син”, „Свети Сава и отац и мати са малим дететом”, „Седам прUTOва”; 3. у трећем разреду наводи „Химну Светоме Сави”, епску песму „Марко Краљевић и бег Костадин” и текст „Златно јагње” Светлане Велмар Јанковић; 4. у четвртном разреду, као погодне, наводи народну епску песму „Јетрвица адамско колено”, народне приповетке „Ветар и сунце” и „Најбоље задужбине”, текст Светлане Велмар-Јанковић „Стефаново дрво”, ауторску бајку Ханса Кристијана Андерсена „Ружно паче” и друге. И ауторка Стакић указује на допринос овог аутора у повезивању матерњег језика са верском наставом, наводећи да је Миловановић дао „конкретне књижевне текстове који у периоду од првог до четвртог разреда основне школе” могу повезати ова два предмета (Стакић, 2023а: 37). Поред тога, Миловановић на примеру ауторске бајке „Себични цин” Оскара Вајлда апострофира повезаност са потенцијалним исходима у оквиру верске наставе нарочито „у делу љубави, спасења, васкрсења, слободе и очувања природе” (Миловановић, 2022: 317), те да ова бајка поседује много поучног са елементима верског и хришћанског. Аутор указује и на „директну везу са веронауком и њеним учењем о личности као носиоцу постојања природе, сједињењу тварне и нетварне природе у Христовој личности, заједници створене природе са Богом” (Миловановић, 2022: 317). И Павле Илић истиче могућност међупредметног повезивања садржаја матерњег језика са садржајима верске наставе, јер је „свим великим књижевним делима исходиште Библија” (Илић, 2002: 80). Сличног су мишљења и Ивановић и Нађ-Олајош јер истичу да се у оквиру матерњег језика, у подобласти књижевност, проучавају бајке, басне и митови у којима се јављају мотиви религизног карактера (Ivanović i Nađ-Olajoš, 2014). Ваља истаћи да овакав начин рада уз „правилан избор задатака и метода рада може да разбије рутинске и уобичајене форме у наставном процесу. Реч је о другачијем, креативнијем и отворенијем приступу образовању” (Gajić i Zuković, 2013: 74). Но треба узети у обзир и то да резултати истраживања заступљености наставних садржаја са

хришћанском тематиком у читанкама показују њихову недовољну заступљеност, (Миловановић, 2017), али и да су „драгоцени, а њихова заступљеност у читанкама за млађе разреде основне школе неопходна, управо у циљу вршења правог доприноса естетском и верском образовању, а тиме и васпитању и образовању у целини” (Миловановић, 2017: 154).

Када се говори о књижевним текстовима који су погодни за интеграцију са предметом Грађанско васпитање, у литератури се именују они који се могу применити у тој функцији. Тако група аутора наводи да је у првом разреду могуће применити четрнаест књижевних текстова (лирске песме: „Ау што је школа згодна”, „Дете”, „Деца су украс света” Љубивоја Ршумовића и „Добар друг ти вреди више” Пера Зубца; драмске текстове: „Зна он унапред” Гвида Тартаље, „Тужабаба” Душана Радовића и „Први дан у школи” Боре Ољачића; ауторске приче: „Дан кад је јутро било слово” Ђуре Дамјановића и „Два друга” Лава Николајевича Толстоја; басне: „Два јарца” „Две козе” и „Лисица и гавран” и народне приче: „Голуб и пчела” и „Деда и репа”). У другом разреду у тој функцији могуће је применити седамнаест књижевних текстова (ауторске лирске песме: „Тајна” Мирослава Антића, „Два јарца” Душка Трифуновића, „Мама” Душка Радовића, „Дохвати ми, тата, Мјесец” Григора Витеза, „Школа” Драгана Лукића и „Вук и овца” Љубивоја Ршумовића; народну песму „Мајка Јова у ружи родила”; прозне ауторске текстове (приче, одломке из романа): „Свитац тражи пријатеља” Су Ју Ђина, „Бамби” (одломак по избору) Феликса Салтена, „Деда Милоје” Градимира Стојковића, „Бркљача” Весне Видојевић Гајовић; ауторске бајке „Девојчица са шибицама” Ханса Кристијана Андерсена и „Шаренорепа” Гроздане Олујић; народну причу „Седам прUTOва” и драмске текстове: „Два писма” Александра Поповића, „Слатка математика” Ане Миловановић и „Оцене” Гвида Тартаље). У трећем разреду је могуће применити четири књижевна текста („Причу о дечаку и Месецу” Бранка В. Радичевића; драмски текст „Суђење” Лазе Лазића; народну песму „Марко Краљевић и бег Костадин” и текст „Реч-две о Питеру” Ијана Макјуана), а у четвртм разреду десет текстова (лирске песма „Завичај” / „Отаџбина је наша очевина” Добрице Ерића, „Птице косовчице” Моше М. Одаловића, „Кад би мени дали један дан” Бранислава Црнчевића; народну песму „Јетрвица адамско колено”; народну приповетку „Најбоље задужбине” и народну бајку „Пепељуга”; ауторске прозне текстове: „Стефаново дрво” Светлане Велмар-Јанковић, „Врабац и ласте” Лава Николајевича Толстоја и „Ружно Паче” Ханса Кристијана Андерсена и драмски текст „Слава” Дејана Алексића). Такође, у четвртм

разреду је могуће са интегративном функцијом применити и два романа из домаће лектире („О дугмету и срећи” Јасминке Петровић и „Леси се враћа кући” Ерика Најта) и пет текстова који представљају допунски програмски избор („Књига за Марка” Светлана Велмар-Јанковић; „Срце” Едмонда де Амичиса; „Хајди” Јохане Шпири; „Чарна и Несвет” Угљеше Шајтинца и „Брбљиво срце” Весне Алексић) (в. Бошковић и др., 2020: 184–188).

Из наведених приказа књижевних текстова, који су погодни да се реализује интеграција српског језика са предметима Верска настава и Грађанско васпитање, уочава се да се са том функцијом могу користити књижевни текстови различитих жанрова који припадају и народној и ауторској књижевности. И Павле Илић указује да повезивање матерњег језика са грађанским васпитањем и верском наставом омогућавају књижевна дела народне и уметничке књижевности, и то, пре свега „бајке, басне и наше епско песништво” (Илић, 2002: 80). Интеграцију бајке, басне, епске, али и лирске поезије са садржајима верске наставе истичу и Зуковић и Гајић (Zuković i Gajić, 2012).

Бајка као врста жанра корелира са садржајима верске наставе и грађанског васпитања јер у њој увек добро побеђује зло, правда побеђује неправду, истина лаж, неверство се кажњава, а поштење награђује (Илић, 2002: 80). Скоро идентичан став, али када је реч о верској настави, имају и Зуковић и Гајић јер предност бајки као штива погодног за интеграцију виде у томе што у њима добро увек побеђује зло, правда неправду, „истина над лажи, кажњава се неверство и злочин, а награђује искреност и поштење као врлине којима поучава Верска настава” (Gajić i Zuković 2013: 1386). Током обраде бајке ученик формира критички став и дистанцира се од негативног и „развија се осећање за правду и поштење” (Илић, 2002: 80). У литератури је присутан став да је при обради бајке неопходно да се она сагледа у духу времена и историјских догађаја, потом и са аспекта културних догађања (Ivanović i Nađ-Olajoš, 2014). Нађ-Олајош, узимајући за предлогак народну бајку „Пепељуга”, која се усваја током четвртог разреда основне школе, показује да ова бајка представља централну тему, њом започиње наставни дан, те се потом садржаји обрађују и са верског аспекта објашњењем појмова „Литургија и Миса” али такође, ова тема се може повезати са Музичком културом у виду слушања музике за бал или са наставом Народне традиције како би се ученицима пружила „сазнања о веровањима као и симболици вретена” (Нађ Олајош, 2016: 59). Такође, исти аутор показује како се са таквом функцијом могу користити и народне приповетке и, на примеру приповетке „Ветар и сунце”, показује како она може да

допринесе неговању „лепог и доброг понашања кроз разговор”, што је важно са аспекта Грађанског васпитања и, такође, како се ова тема даље разрађује и кроз садржаје других предмета (Нађ Олајош, 2016: 60).

Када је реч о басни, она захваљујући „својим поукама о ваљаности људског понашања” приликом обраде биће у корелацији са садржајима верске наставе и грађанског васпитања (Илић, 2002: 81). Басна пружа „бројне и разноврсне могућности за интегративну наставну обраду и међупредметну повезаност у млађим разредима основне школе” (Зуковић и Гајић, 2012: 1386). Поред басни, ауторке указују и да се епске песме могу користити у интеграцији и повезати са одговарајућим садржајем верске наставе, нпр. у трећем разреду, епска песма „Марко Краљевић и бег Костадин”, може подстаћи разговор о крсној слави ученика, о православној вери, о свецу који је заштитник њихове куће, о обредима који се обављају у кући и цркви (Зуковић и Гајић, 2012: 1387). И Павле Илић користећи исту песму („Марко Краљевић и бег Костадин”), показује како се српски језик може повезати и са верском наставом, и са грађанским васпитањем, при чему би ученици када је реч о верској настави стекли и учврстили знања”, а када је реч о грађанском васпитању умели да процене шта су врлине, „а шта неисправно људско понашање и да се према њему заузму ваљани ставови” (Илић, 2002: 86).

И ауторска књижевна дела пружају могућности за међупредметно повезивање. Тако је у литератури дат пример усвајања садржаја лирске песме „Каленић” Васка Попе која показује да „појавности песничке структуре (реч, стих, строфа...) пружају могућност међусобног повезивања” (Зуковић и Гајић, 2012: 1387). То повезивање се може реализовати са садржајима из историје у области теме о средњовековним манастирима, или о Србији у доба Немањића, такође, и са библијским садржајима, нпр. „Беседа на гори” или „Легенда о потопу”, што се остварује у првој години средње школе (Зуковић и Гајић, 2012). И Мирјана Стакић на примеру приповетке „Босоноги и небо” Бранислава Црнчевића¹⁷ показује како ауторска приповетка може послужити као предлогак у циљу постизања исхода из предмета Грађанско васпитање да ученик: „Препознаје примере прекомерне потрошње; препознаје у медијима поруке које подстичу прекомерну потрошњу, посебно деце и младих; критички разматра појаву бацања хране и расипања воде” (Стакић, 2021: 23). А када је реч о матерњем језику, ученици упознају унутрашње особине главног јунака ове приповетке.

¹⁷ „Реч је о микропланирању за интегративни приступ књижевном тексту „Босоноги и небо” Бранислава Црнчевића у четвртном разреду основне школе који омогућава да се предмет Српски језик и у оквирима једног школског часа интегрише са следећим школским предметима: Математика, Природа и друштво, Грађанско васпитање, Ликовна култура и Музичка култура” (Стакић, 2021: 15).

Претходна изложена теоријска анализа радова који су за предмет разматрања имали конкретне примере повезивања садржаја српског језика и садржаја осталих предмета показује да постоји интересовање методичара за интеграцију, да су њене методичке могућности велике и да се она може вршити између матерњег језика и свих других обавезних, али и изборних предмета.

Међутим, поставља се питање методичког приступа наставним јединицама у оваквом начину рада, па ћемо у наставку изложити основне методичке смернице за моделовање интегративног приступа у наставни српског језика.

4.6. Методичке смернице за моделовање интегративног приступа у настави српског језика

У складу са већ датим теоријским дефинисањем интегративног приступа као врсте наставе у којој се садржаји из једног предмета повезују са сродним садржајима других предмета чији постављени задаци и циљеви воде ка истом исходу, али у оквиру једног наставног часа, уочава се да је он настао „из идеја интегративне наставе” и да се темељи на „успостављању унутарпредметних и међупредметних веза које се успостављају у оквиру једног предмета на једном школском часу (Стакић, 2021а)” (Стакић, 2023в: 183). Из наведеног дефинисања уочавају се сличности, али и разлика између интегративне наставе и интегративног приступа које се огледају у томе што се интегративни приступ може реализовати у оквиру само једног школског предмета, а „предмет Српски језик је нарочито погодан за његову реализацију управо због тога што садржаји овог предмета обухватају и велики број књижевних текстова чија сложена структура омогућава успостављање међупредметних интегративних веза” (Стакић, 2021: 18). Међутим, из претходно наведеног не сме се извући закључак да настава граматике (језика) и настава језичке културе нису, такође, погодне да буду полазиште интегративног приступа.

У примени овог наставног приступа, треба приступити сложеној и захтевној организацији рада којој претходе следеће етапе: 1. планирање; 2. припрема; 3. реализација и 4. евалуација.

Планирање подразумева проналажање веза у садржајима наставних предмета који се интеграцијом повезују. Наставни садржаји су само средство које ће послужити за постизање обједињених наставних циљева и исхода. Ова етапа методичке припреме изискује стручност наставника, инвентивност и способност увиђања потенцијалних веза међу садржајима различитих предмета, одређивање истих или врло сличних исхода који ће довести до реализације постављеног циља. „Планови и програми могу да буду полазишта која ће стимулисати учитеља на креирање програма по мери детета” (Петрић, 2019: 219). Међутим, интеграција није сама себи циљ и везе међу предметима не смеју бити вештачке. У литератури се предлаже израда *микрoпланова* који садрже конкретизоване исходе за предмете који се током интегративног приступа повезују и планиране активности да би се то постигло (в. Стакић, 2021: 21–22).

Како би у пракси изгледао један такав план показаћемо на примеру микрoплана који је урађен за обраду наставне јединице „Трнова Ружица”.

Табела 4. Микрoплан за интегративни приступ бајци „Трнова Ружица”

Браће Грим

Књижевни текст „Трнова Ружица” Браћа Грим		
Наставни предмет	Формулисани исходи наставе у складу са ПН, 2019.	Активности током реализације књижевног текста
Српски језик Књижевност	– чита и разуме прочитано; – исказује своје мишљење поштујући туђе; – одређује тему текста, хронолошки след догађања; – увиђа и именује позитивне и негативне особине ликова у тексту;	– читање бајке; – рецепција бајке; – проблемски приступ бајци: Да ли је цар исправно поступио, непозивањем једне суђаје на пир?;
Језик (правопис)	–поштује основна правила правописа;	– исправно пише имена јунака бајке;
Језичка култура	– користи препричавање, писање и описивање; – препозна речи које означавају умањено или увећано.	– уочавање персонификације; – препричавање делова бајке; – проналажење речи којима се описује нешто умањено или увећано.

Грађанско васпитање	– препознаје у свом окружењу примере неједнаког поступања према некој особи или групи на основу неког њиховог личног својства; – реагује тражењем помоћи када су нарушена људска права; – указује вршњацима на особе или групе којима је потребна помоћ или подршка.	– читање дела текста у коме је цар изоставио тринаесту суђају да позове на пир. Разговор о поступку цара и разлозима који су допринели таквом поступку; – указивање на оправданост поступка тринаесте суђаје; – давање предлога како је цар могао другачије да поступи.
--------------------------------	--	---

Након планирања, следи друга етапа, а то је припрема. Припрема подразумева проналажење најадекватних наставних метода и облика рада који ће омогућити да се планирани циљеви и исходи реализују. Припрема обухвата и проналажење наставних средстава која су у функцији интеграције. Од квалитета припреме зависи и успех у реализацији интегративног приступа.

У припрему, могу бити укључени и ученици. Они од наставника добијају конкретни задатак шта и како да припреме. Тако, на пример, већ у првом разреду, током обраде песме „Хлеб” Владимира Андрића, ученицима се може дати задатак са захтевом да у оквиру садржаја из предмета Свет око нас, „Биљке нашег краја”, сазнају што више о пшеници као биљци од које се добија хлеб. Такође, могуће је и при обради обичајних лирских песама (нпр. „Кад се испроси дјевојка”), које се изучавају у четвртм разреду, ученицима дати истраживачки задатак да опишу како се живело у средњем веку, да се информишу о неком обичају свог краја, те да на временској ленти одреде период чиме би били повезани садржаји српског језика са садржајима из предмета Природа и друштво. И пре обраде бајке „Трнова Ружица” ученици могу добити истраживачки задатак да припреме краћи текст о вретену, да опишу како је оно изгледало, чему је служило, од чега је направљено како би се повезали садржаји српског језика са садржајима из Народне традиције.

Етапа реализације је сам наставни час. Фокус је на сталној мотивацији ученика. Успостављање интегративних веза са другим предметима не сме да иде на штету квалитета наставе српског језика. С тим у вези, ваља се чувати дигресија које за последицу могу да имају површност у обради садржаја матерњег језика, јер настава се мора темељити „на стручној и вредносној селекцији” (Николић, 2012: 161). На пример, при обради обичајних народних песама разговор о народним обичајима или

веровањима не сме да буде доминантан у односу на анализу јер је у центру наставног процеса сам текст, односно лирска песма.

Етапа евалуације представља проверу резултата како би се вредновали ефекти примене самог начина рада. Практичар са тим циљем може припремити циљани тест провере знања како би утврдио резултате које су ученици постигли применом интегративног приступа и упоредио их са њиховим претходним резултатима. Мерило успешности може да буде и сама активност и задовољство ученика оваквим начином рада, али саветујемо опрез практичарима јер задовољство мора да буде еквивалентно пропраћено и одговарајућим резултатима.

Као пример потенцијалне провере задовољства ученика оваквим начином рада, могу им се на крају часа поделити наставни листићи (в. Наставни листић 1 и Наставни листић 2).

Наставни листић 1.

Заокружи смајли поред реченице којом је исказано твоје задовољство часом.

Час ми се свидео.

Час није оставио утисак (равнодушан/ равнодушна сам).

Час ми се није допао.



Наставни листић 2.

1. Заокруживањем оцене од 1 до 5, оцени колико ти је начин рада на овом часу био занимљив.

(1– представља најмању вредност оцене, а 5 – највишу вредност оцене).

1 2 3 4 5

2. Објасни због чега си дао/дала баш ту оцену.

Залагање за примену интегративног приступа у настави српског језика не значи и залагање да он постане рутина. Свако методичко поступање које се понавља ученицима може да досади. С тим у вези, интегративни приступ је потребно примењивати са мером, односно када за њим постоји потреба. Природа садржаја који се изучавају у оквиру млађих разреда у основној школи је таква да су интегративне везе некада природне и спонтане (нпр. усвајање скраћеница из правописа и скраћенице мерних јединица које се користе у математици).

Закључићемо да интегративни приступ у нашој методичкој литератури није новина. У највећем броју радова разматрају се начини реализације ове врсте наставе и описују конкретни примери из праксе (Шефер, 2005: 191). Методички радови, који су били предмет наших претходних разматрања, могу помоћи практичарима при припреми интегративног приступа. Такође, могу им бити од помоћи и методичке припреме за наставне јединице којима се интегративно приступа. Реч је о методичким моделима које смо израдили за потребе дисертације, а које су имали експерименталну проверу у пракси.¹⁸

¹⁸ Методички модели су дати у Прилозима дисертације.

II

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Двадесет први век окарактерисан брзим развојем науке и технике и променама које се у њима и у друштву дешавају, условио је и потребу за стварањем наставе која ће бити спремна да одговори потребама садашњег друштва, али и друштва у будућности за које постоји претпоставка да ће бити неопходне. Да би се ишло у корак са новим захтевима, потребне су трансформације образовања. Захтева се формирање и примена нових сазнања чији је циљ да унапреде процес учења на такав начин да се омогући лакше усвајање знања ученика, изградња позитивних људских особина, и формирање свестране личности, способне да се перманентно образује и самообразује. Правилном и одмереном применом више различитих образовних поступака, разних техника, метода и средстава наставног рада могући су преображаји. С тим у вези, неопходно је да наставник као реализатор наставе буде оспособљен да изабере и да примени најадекватније поступке и начине који ће омогућити да се из сложеног корпуса нарастајућих знања издвоји оно што је битно и потребно за живот и да се таква знања повежу. Могућност за то пружа интегративни приступ а са његовом применом ваља започети на самом почетку школовања. Стога, **проблем истраживања** нашег рада огледа се у *сагледавању могућности примене интегративног приступа у настави српског језика у млађим разредима основне школе.*

2. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

У основној школи, сви наставни предмети не пружају исте могућности за интеграцију наставних садржаја. У складу са претходно наведеном констатацијом, **предмет** нашег истраживања је *испитивање могућности и ефеката примене интегративног приступа у настави српског језика у млађим разредима основне школе.* Основу рада темељимо на мултидисциплинарности и становишту о постојању великог броја методичких могућности за међупредметно повезивање садржаја чије би полазиште било настава српског језика. Поред тога, прегледом релевантне домаће литературе, утврђено је да су такве могућности бројне, тј., постоји велики број могућности за интеграцију матерњег и других наставних предмета, а такође је прегледом литературе, како домаће, тако и стране, утврђена значајна улога

интегративног приступа у настави која се огледа у побољшању квалитета и трајности стеченог знања. Због тога је предмет нашег истраживања обухватао и усмереност на:

- опште теоријске основе и карактеристике наставе уопште и наставе српског језика у прва четири разреда основне школе;
- теоријске карактеристике интегративне наставе и интегративног приступа;
- интегративност садржаја српског језика са другим наставним садржајима;
- ефекте интегративног приступа у настави српског језика на квалитет и трајност ученичког знања;
- осмишљавање методичких модела за примену ове врсте наставе.

3. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Из предмета и проблема истраживања, произашао је и основни циљ овога рада да се испитају могућности примене интегративног приступа у настави српског језика у млађим разредима основне школе и утврде њихови ефекти на квалитет и трајност стеченог знања из области српског језика у млађим разредима основне школе. Испитивање могућности примене интегративног приступа у настави српског језика у млађим разредима основне школе подразумевало је да се на основу циљева (исхода) и програмских садржаја наставе српског језика и наставе других предмета у млађим разредима основне школе испитају, анализирају и утврде могућности интеграције наставних садржаја предмета Српски језик са садржајима других наставних предмета у разредној настави. Утврђивање ефеката примене интегративног приступа на квалитет и трајност стеченог знања из области српског језика у млађим разредима основне школе подразумевало је моделовање експерименталних стратегија учења које су имале за циљ и да се модификују и осавремене методички поступци за примену интегративног приступа у настави српског језика. Поред већ наведеног, циљ нашег истраживања је и да се установе:

- 1) мишљења и ставови које учитељи имају о важности и могућностима које пружа интегративни приступ у настави српског језика у млађим разредима основне школе;

2) мишљења ученика четвртог разреда експерименталне групе (ЕГ), након примене интегративног приступа у настави српског језика о спроведеном методичком моделу.

Добијени резултати треба да омогуће да се објективно сагледају могућности и ефекти које интегративни приступ остварује у настави српског језика, те да се на тај начин изврши његово објективно вредновање. Тако би се добила сазнања којима се може побољшати настава не само предмета Српски језик, већ и других наставних предмета у млађим разредима основне школе. Како би постављени циљ истраживања био реализован, из њега су проистекли следећи истраживачки задаци:

1. Извршити анализу садржаја наставних програма млађих разреда основне школе како би се утврдила заступљеност наставних садржаја из предмета Српски језик и садржаја из других наставних предмета у разредној настави који омогућавају интегративно повезивање.

2. Испитати и анализирати ефекте експерименталне примене интегративног приступа у настави српског језика на квалитет усвојених знања из српског језика код ученика који су садржаје српског језика и других наставних предмета усвајали интегративним приступом у поређењу са ученицима који су исте садржаје усвајали уобичајеним начином.

3. Испитати и анализирати ефекте експерименталне примене интегративног приступа у настави српског језика на трајност усвојених знања из српског језика код ученика који су садржаје српског језика и других наставних предмета усвајали интегративним приступом у поређењу са ученицима који су исте садржаје усвајали уобичајеним начином.

4. Сагледати мишљење и ставове учитеља о интегративном приступу у настави српског језика.

5. Испитати мишљења ученика експерименталне групе након примене интегративног приступа о примењеном методичком моделу.

4. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

На основу постављених циљева и задатака овог рада, формулисали смо **општу истраживачку хипотезу**: *Претпоставља се да настава српског језика пружа бројне могућности за повезивање са садржајима других предмета; да примена интегративног приступа доприноси квалитету и трајности знања ученика из српског језика; да наставници имају позитивно мишљење и ставове о интегративном приступу у настави српског језика; да ученици експерименталне групе прихватају ову врсту наставе.*

Из постављене опште истраживачке хипотезе проистекле су и следеће посебне хипотезе које желимо проверити:

1. Претпоставка је да садржаји из српског језика пружају могућности за повезивање са садржајима других наставних предмета и очекујемо да највише могућности за повезивање постоји између садржаја предмета Српски језик и садржаја предмета Природа и друштва, а најмање између садржаја предмета Српски језик и садржаја предмета Математика.

2. Претпоставка је да примена интегративног приступа у настави српског језика утиче на побољшање квалитета знања ученика из српског језика.

3. Претпоставка је да примена интегративног приступа у настави српског језика доприноси трајности знања ученика из српског језика.

4. Очекујемо да учитељи имају позитивно мишљење и ставове о интегративном приступу у настави српског језика.

5. Претпостављамо да ученици експерименталне групе позитивно прихватају примену интегративног приступа у настави српског језика.

5. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

За први истраживачки задатак узорак су чинили садржаји наставних програма учења за период од 1 до 4 разреда основне школе (ПНП1–2, 2004; ПГ16, 2005; ПНП4, 2006. године).¹⁹

За други и трећи истраживачки задатак, за потребе истраживања установљени су следећи узорци: 1) узорак ученика и учитеља који су непосредно учествовали у експерименталном раду, и 2) узорак кога чине наставни садржаји српског језика и садржаји из других предмета које су ученици експерименталне групе усвајали у настави.

За примену експерименталог модела формиране су експериментална и контролна група које су чинили ученици 4 разреда.

Узорак испитаника обухваћених истраживањем чинили су ученици четвртог разреда: три одељења четвртог разреда ОШ „Јован Јовановић Змај” и четири одељења ОШ „Посавски партизани” из Обреновца. Овакав узорак одабрали смо из више разлога. Прво, на овом узрасту ученици су стекли одређена предзнања неопходна за успешно тумачење и анализу књижевног дела, поседују већа искуства у заједничком раду и способност већег и бољег увиђања узрочно-последичних веза и односа; друго, јесу сами наставни садржаји, тј. већа могућност спровођења вертикалне интеграције и корелације у настави у односу на друге млађе разреде.

Како би се сагледали ефекти примене интегративног приступа у настави српског језика и били видљиви, потребно је било примењивање ове врсте наставог модела у дужем временском периоду (бар једну школску годину) на часовима српског језика.

Ученици четвртог разреда школе „Јован Јовановић Змај” представљали су контролну групу и радили су уобичајеним начином рада, док су ученици четвртог разреда из основне школе „Посавски партизани” представљали експерименталну групу и садржаје су усвајали применом интегративног приступа у настави српског језика. Реализатори у овом истраживању, тј. учитељи, чинили су пригодан узорак. Учитељи, реализатори наставе у експерименталној групи, радили су у договору са аутором

¹⁹ Анализа садржаја наставних планова и програма извршена је 2015/2016. године, пре реформе која је започела 2017. године.

дисертације и према инструкцијама и писаним припремама за реализацију часова. Реч је о методичким моделима који су конструисани тако да се захваљујући повезивању наставног садржаја из различитих предмета (које се реализује на часовима српског језика), остварују интегрисани наставни циљеви.²⁰

Број ученика који је обухваћен истраживањем био је 171. Контролна група (КГ) се састојала од 82 ученика, а експерименталну групу (ЕГ) је чинило 89 ученика. Критеријум према коме смо се руководили у одабиру ученика ЕГ и КГ био је успех на крају трећег разреда (в. Табела 5), оцена из српског језика (в. Табела 6) и број бодова остварених на иницијалном тесту знања (в. Табела 7). Према овим параметрима су уједначене ЕГ и КГ.

Табела 5. Успех ученика на крају трећег разреда

Група	Успех на крају трећег разреда									
	Довољан		Добар		Врло добар		Одличан		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Експериментална	/	/	5	5.62	24	26.97	60	67.41	89	100
Контролна	2	2.44	9	10.98	9	10.98	62	75.60	82	100
Укупно	2	1.17	14	8.19	33	19.29	122	71.35	171	100

Табела 6. Оцене ученика на крају трећег разреда из српског језика

Група	Оцена трећи разред				
	Довољан	Добар	Врло добар	Одличан	Укупно
Експериментална	1 (1.12%)	12 (13.48%)	32 (35.96%)	44 (49.44%)	89 (100%)
Контролна	4 (4.88%)	11 (13.41%)	11 (13.41%)	56 (68.29%)	82 (100%)
Укупно	5 (2.92%)	23 (13.45%)	43 (25.15%)	100 (58.48)	171 (100%)

Табела 7. Просечно постигнуће ученика ЕГ и КГ на иницијалном тесту

Група	N	AS	SD	Min	Max
Експериментална	89	40.30	9.41	11	53
Контролна	82	40.32	9.18	12	54

Напомена: N – број испитаника, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, Min – минимум, Max – максимум

²⁰ Примери методичких модела којима се остварује интегративни приступ у настави матерњег језика дати су у Прилогу број 1.

На основу података датих у Табели 7 може се уочити да између ученика ЕГ и КГ нема разлике у просечном постигнућу на иницијалном тесту (просечан скор за ученике ЕГ износи 40,30, док је за ученике КГ 40,32), што указује на то да су групе уједначене у погледу знања.

Бројчана расподела решености задатака на иницијалном тесту је представљена у Табели 8.

Табела 8. *Расподела решености задатака на иницијалном тесту*

Задатак	ЕГ		КГ	
	f	%	f	%
Први	81	75.3	76	42.7
Други	46	96.6	45	95.1
Трећи	82	97.8	78	89
Четврти	76	94.4	75	92.7
Пети	68	98.9	62	84.1
Шести	86	78.7	79	28
Седми	86	100	80	96.3
Осми	66	74.2	71	53.7
Девети	85	93.3	78	81.7
Десети	73	95.5	64	42.6
Једанаести	61	55.1	57	23
Дванаести	86	82	78	47.6
Тринаести	59	88.8	59	61
Четрнаести	32	94.4	53	76.8
Петнаести	64	82	68	43.9
Шеснаести	42	47.19	52	63.41

Увидом у Табелу 8 уочава се да ученици из обе групе имају прилично уједначена постигнућа на већини задатака. Нешто бољи резултат ученици из ЕГ постижу на четрнаест задатака (највеће разлике су на петнаестом, десетом, шестом и првом задатку). Са друге стране, незнатно боље резултате ученици из КГ остварују на два задатака, при чему је разлика најочљивија на шеснаестом задатку. Приближно подједнак проценат решености обе групе бележе на другом и четвртом задатку.

Табела 9. *Број бодова по задацима на иницијалном тесту ЕГ и КГ*

Задаци		ЕГ		КГ	
Број задатака	Број бодова	f	%	f	%

Први	0	8	8.99	6	7.32
	1	8	8.99	4	4.88
	2	10	11.24	11	13.41
	3	43	48.31	37	45.12
Други	0	43	48.31	37	45.12
	1	46	51.69	45	54.88
Трећи	0	7	7.87	4	4.88
	1	5	5.62	2	2.44
	2	18	20.22	11	13.41
	3	29	32.58	39	47.56
	4	30	33.71	26	31.71
Четврти	0	13	14.61	7	8.54
	1	4	4.49	4	4.88
	2	2	2.25	1	1.22
Пети	0	21	23.60	20	24.39
	1	68	76.40	62	75.61
Шести	0	3	3.37	3	3.66
	1	1	1.12	1	1.22
	2	2	2.25	4	4.88
	3	4	4.49	8	9.76
	4	6	6.74	15	18.29
	5	16	17.98	13	15.85
	6	57	64.04	38	46.34
Седми	0	3	3.37	2	2.44
	1	2	2.25	2	2.44
	2	2	2.25	4	4.88
	3	3	3.37	4	4.88
	4	4	4.49	6	7.32
	5	3	3.37	4	4.88
	6	8	8.99	13	15.85
	7	11	12.36	12	14.63
	8	13	14.61	12	14.63
	9	19	21.35	18	21.95
	10	21	23.60	5	6.10
Осми	0	23	25.84	11	13.41
	1	33	37.08	23	28.05
	2	33	37.08	48	58.54
Девети	0	4	4.49	3	3.70
	1	4	4.49	2	2.47
	2	9	10.11	7	8.64
	3	21	23.60	13	16.05
	4	33	37.08	29	35.80
	5	18	20.22	27	33.33
Десети	0	16	17.98	17	20.99
	1	21	23.60	25	30.86
	2	30	33.71	21	25.93
	3	22	24.72	18	22.22

Једанаести	0	28	31.46	24	29.63
	1	61	68.54	57	70.37
Дванаести	0	3	3.37	3	3.70
	2	0	0.00	5	6.17
	3	1	1.12	4	4.94
	4	1	1.12	5	6.17
	5	11	12.36	7	8.64
	6	15	16.85	15	18.52
	7	23	25.84	19	23.46
	8	35	39.33	23	28.40
Тринаести	0	30	33.71	22	27.16
	1	59	66.29	57	70.37
	2	0	0.00	2	2.47
	3	43	48.31	37	45.12
Четрнаести	0	57	64.04	28	34.57
	1	26	29.21	18	22.22
	2	6	6.74	35	43.21
Петнаести	0	25	28.09	13	16.05
	1	1	1.12	4	4.94
	2	63	70.79	64	79.01
Шеснаести	0	47	52.81	29	35.80
	1	42	47.19	52	64.20

Задаци који су били најтежи ученицима, без обзира којој групи припадају, јесу други, тринаести и четрнаести. Наиме, када је реч о другом задатку, успешно га решава тек нешто више од 50% ученика, тринаести задатак решава трећина ученика обе групе, док четрнаести задатак решава сваки пети ученик из експерименталне групе, односно, други из контролне групе.

Максимални број бодова на иницијалном тесту је износио 54, минимална просечна решеност по задатку износи 0% (задатак није решио ниједан ученик), а максимална 100% (задатак су потпуно тачно решили сви ученици). Анализа бројчане и процентуалне решености задатака показује да су ученици ЕГ и КГ на иницијалном тесту имали прилично уједначена постигнућа (в. Табела 8 и Табела 9).

Садржаји наставе српског језика који су реализовани у ЕГ интегративним приступом, реч је била о намерном узорку, наставним садржајима којима смо обухватили као кључне сегменте наставе српског језика наставу књижевности, наставу граматике и правописа и наставу језичке културе: 5 садржаја из књижевности, 6 садржаја из граматике, 3 правописна садржаја и 1 садржај из језичке културе.

Узорак за испитивање ставова и мишљења о примени интегративног приступа у четвртом истраживачком задатку чинило је 60 учитеља. Због малог узорка резултати у овом сегменту истраживања се не могу генерализовати са аспекта образовања (в. Табела 10), тј. стручне спреме и година радног стажа (в. Табела 11). Узорак учитеља су чинили учитељи из основних школа „Јован Јовановић Змај” и „Посавски партизани” из Обреновца. Они су упитник попуњавали анонимно да би били што објективнији.

Табела 10. *Структура узорка (учитеља) према степену образовања*

Степен образовања учитеља	f	%
Виша школа	0	0
Висока школа	55	91.67
Није одговорило	5	8.33
Укупно	60	100

Табела 11. *Структура узорка (учитеља) према годинама радног стажа*

Године радног стажа	f	%
до 5 година	1	1.7
од 5 до 10 година	5	8.6
од 11 до 20 година	21	36.2
више од 20 година	31	53.4
Није одговорило	2	3.3
Укупно	60	100

Запажа се да од укупног броја учитеља (60), њих 55 или 91,67% има високу стручну спрему, а петоро испитаника није одговорило на питање о степену образовања (в. Табела 10). У погледу радног искуства испитаника у просвети, 31 учитељ или 53,4% има више од 20 година искуства, 21 или 36,2% учитеља има од 11 до 20 година, 5 или 8,6% од 5 до 10 година, док је најмањи проценат учитеља са радним искуством до пет година (1 или 1,7%). Такође, и 2 испитаника или 3,3% није одговорило ово на питање (в. Табела 11).

Када је реч о испитивању мишљења ученика о прихватању примене интегративног приступа формиран је узорак који су чинили 89 ученика ЕГ.

6. ВАРИЈАБЛЕ У ИСТРАЖИВАЊУ

Независну варијаблу у истраживању су чиниле методичка организација часа применом интегративног приступа као иновативног наставног модела на часовима српског језика у одељењима ЕГ и уобичајена организација наставног рада у КГ, као и општи успех који су ученици обе групе постигли на крају трећег разреда и њихова оцена из предмета Српски језик.

Резултати који су настали деловањем експерименталног фактора – интегративног приступа у настави представљали су *зависну варијаблу* која је изражена у квалитету и трајности ученичког знања из српског језика.

7. МЕТОДЕ У ИСТРАЖИВАЊУ

С циљем провере хипотеза које смо поставили у нашем истраживању, применили смо следеће методе: методу теоријске анализе, експерименталну методу и дескриптивну методу.

Метода теоријске анализе примењивала се у теоријском приступу проблему у циљу сагледавања научних и стручних радова и емпиријских истраживања која су повезана са проблемом истраживања и тако створила неопходна теоријска основа. Метода теоријске анализе је примењена у анализи садржаја наставног плана и програма од 1. од 4. разреда, а јединице анализе су садржаји који омогућавају међупредметно повезивање.²¹ Ова метода је примењена и у анализи резултата добијених у емпиријском делу истраживања.

Експериментална метода је примењена у реализацији експеримента у циљу сагледавања колико интегративни приступ у настави српског језика има утицаја у повећању квалитета и трајности усвојеног знања ученика. Реализован је експеримент са паралелним групама. КГ су чинила три одељења 4. разреда, а ЕГ четири одељења 4. разреда. Групе су уједначене на основу следећих параметара: општи успех ученика на крају трећег разреда, оцена из српског језика и постигнуће на иницијалном тестирању.

²¹ Да би се проверила могућност међупредметног повезивања садржаја додатно су коришћени уџбеници и приручници за наставне предмете који су предмет анализе.

Експериментални фактор је чинио модел примене интегративне наставе (15 часова српског језика реализованих у експерименталној групи на којима су реализовани следећи наставни садржаји: 5 садржаја из књижевности (*Трнова Ружица, Позно јесење јутро, Обичајне лирске песме, Кроз васиону и векове*), 6 садржаја из граматике (*Збирне именице, Градивне именице, Описни и присвојни придеви, Градивни придеви, Глаголи, Глаголска времена*), 3 правописна садржаја (*Управни говор, Употреба великог слова, Скраћенице*) и један садржај из језичке културе (*Октобарске боје у мом крају*).

Дескриптивна метода је примењена за испитивање ставова и мишљења учитеља о интегративном приступу и за испитивање мишљења ученика о примењеном моделу. Примењена је и за анкетање ученика, те за анкетање и скалирање наставника да бисмо утврдили њихова мишљења и ставове о утврђеном проблему.

8. ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ У ИСТРАЖИВАЊУ

С циљем реализовања истраживања примењене су технике *анализе садржаја, тестирања, анкетања и скалирања*.

Анализа садржаја је коришћена на узорку садржаја наставних програма. За анализу садржаја у наставним програмима коришћена је чек листа где су евидентирани садржаји из српског језика и садржаји других предмета који се могу интегрисати.

На узорку ученика коришћене су технике тестирања и анкетања. Као инструменти примењени су иницијални тест (ИТ), финални тест (ФТ) и ретест (РТ) (в. Прилоге). Техника тестирања је примењена три пута: пре почетка експерименталног дела истраживања са циљем утврђивања предзнања ученика из српског језика да би се извршило уједначавање група, потом је уследило финално тестирање које се обавило по завршетку обраде садржаја из српског језика како би се утврдио квалитет знања из српског језика, и два месеца после финалног теста, извршено је ретестирање КГ и ЕГ како би се утврдила разлика у трајности знања ученика из српског језика под утицајем експерименталног програма и уобичајених наставних приступа.

За испитивање мишљења ученика ЕГ о примењеном наставном моделу (интегративном приступу у настави српског језика) коришћена је техника анкетања. Упитник за ученике ЕГ садржао је 12 питања (8 затвореног типа и 4 отвореног типа), а

његовом применом настојали смо добити информације о примењеном интегративном приступу у настави српског језика, о потенцијалним тешкоћама у реализацији, те њиховом мишљењу о потреби примене овог наставног модела у будућем школовању, њиховој мотивисаности за примену и сл. (в. Прилог 7).

Техника анкетања са скалирањем је коришћена за испитивање мишљења и ставова учитеља о интегративној настави. Упитник за учитеље чинила су два дела. Први део се састојао од 12 питања: 4 општа питања и 8 питања којима смо испитивали њихова мишљења о интегративној настави и интегративном приступу у настави српског језика. Други део упитника садржао је 11 ајтема за испитивање ставова (в. Прилог 6).

9. ПРОВЕРА МЕТРИЈСКИХ КАРАКТЕРИСТИКА ТЕСТОВА

За потребе овог рада спровели смо проверу метријских карактеристика тестова која је устаљен поступак који се реализује приликом пилотирања и провере квалитета мерних инструмената.

Иницијални, финални тест и ретест су конструисани за потребе овог истраживања. Тестови су нестандардизовани и прилагођени теми рада. Иницијални тест (ИТ) је садржао 16 питања (в. Прилог 2), док су Финални тест (ФТ) и Ретест (РТ) садржали 15 задатака (в. Прилог 4). Задаци у ИТ су састављени тако да садрже градиво дато у наставном програму за предмет Српски језик у трећем разреду. Овај тест је служио за проверу предзнања ученика и уједначавање КГ и ЕГ. Задаци у ФТ и РТ су конципирани на начин да садрже градиво дато у програму наставе за предмет Српски језик у четвртном разреду. ФТ је испитиван квалитет знања, а РТ, који је садржао исте задатке као и ФТ и био реализован код обе групе испитаника два месеца након финалног тестирања, утврђивали смо трајност знања из српског језика код ученика под утицајем експерименталног програма. Решавајући задатке у тестовима ђаци су могли да остваре различит број бодова у зависности од тежине задатка. Задаци су различитог нивоа сложености, усклађени са нивоима постигнућа према стандардима (ОСП, 2011). Најлакшим питањима се проверавао ниво препознавања, тежим репродукције, а најтежим ниво примене, и то: три задатка основног нивоа (1, 2. и 11. задатак), осам

задатака средњег нивоа (3, 4, 5, 7, 9, 10, 12. и 14. задатак) и четири задатка која се односе на напредни ниво (6, 8, 13. и 15. задатак).

Испитивање метријских карактеристика ових тестова подразумева испитивање објективности, дискриминативности и поузданости.

Објективност теста односи се на мерну карактеристику којом се сагледава непристрасност у оцењивању исхода тестирања. Уколико добијени резултати зависе искључиво од испитаника, могу се стандардизовати. Објективним тестом различити испитивачи ће остварити једнаке резултате када оцењују исте испитанике (Buјas, 1959; Петрић, 2022). Објективност теста у нашем истраживању обезбеђена је тако да су сви ученици били у истој ситуацији, учитељи су реализовали наставу на основу истих примљених методичких модела и упутстава, здаци у тестовима су конструисани у складу са садржајима српског језика у програму наставе у четвртном разреду и бодовани на основу јединственог кључа. Извршено је и пробно тестирање како би се утврдиле метријске карактеристике тестова.

Дискриминативност теста показује повезаност конкретног задатка са тестом у целини. Претпоставка на којој се темељи овај коефицијент јесте да задаци којима се мери исти опсег знања треба да се налазе у позитивној корелацији са укупним скором на тесту, а под овим се подразумева да, уколико задатак мери исто што и целокупан тест, тада успех ученика на конкретним задацима „треба да корелира позитивно са успехом ученика на тесту. Другим речима, то би значило да ученици који имају већи успех на целом тесту имају већу шансу да тачно одговоре на дати задатак. Дискриминативност преко 0,40 је одлична, у распону од 0,30 до 0,40 добра, од 0,20 до 0,29 је прихватљива, а испод 0,20 је слаба. Највећу пажњу треба обратити на задатке који имају негативну дискриминативност, јер то значи да ученици који су мање успешни на целом тесту имају већу вероватноћу да тачно одговоре на дати задатак” (Петрић, 2022: 89).

Поузданост теста показује колики је степен резистентности на нехотичне грешке. „Коефицијент поузданости према унутрашњој конзистенцији говори о томе колико задаци у тесту на сличан начин мере одређену карактеристику. Унутрашња сагласност се односи на међусобну повезаност сета питања у тесту. Кронбахов алфа коефицијент поузданости (Cronbach Alpha) употребљава се за мерење унутрашње сагласности” (Петрић, 2022: 89). Коефицијент поузданости изнад 0,7 је прихватљив

(задовољавајући), изнад 0,8 пожељан, а изнад 0,9 високо поуздан. У нешем иницијалном пробном мерењу Кронбахов алфа коефицијент је 0,824. С обзиром на то да је препорука да он буде изнад 0,7, а идеално би било изнад 0,8, констатујемо да тест има задовољавајућу поузданост.

У Табели 12. следе резултати индекса дискриминативности и поузданости за сва три теста по задацима.

Табела 12. *Индекс дискриминативности и коефицијент поузданости на нивоу задатака*

Задатак	ИТ		ФТ		РТ	
	Дискриминативност	Кронбах алфа	Дискриминативност	Кронбах алфа	Дискриминативност	Кронбах алфа
1	0.478	0.23	0.435	0.848	0.543	0.838
2	0.365	0.737	0.726	0.830	0.639	0.829
3	0.434	0.724	0.614	0.841	0.604	0.836
4	0.476	0.719	0.426	0.847	0.402	0.841
5	0.269	0.741	0.665	0.828	0.725	0.816
6	0.515	0.712	0.476	0.844	0.516	0.836
7	0.587	0.708	0.568	0.835	0.562	0.828
8	0.302	0.737	0.503	0.842	0.588	0.831
9	0.432	0.723	0.469	0.842	0.532	0.832
10	0.262	0.738	0.651	0.830	0.470	0.834
11	0.385	0.737	0.380	0.849	0.202	0.845
12	0.442	0.722	0.512	0.847	0.585	0.838
13	0.389	0.744	0.530	0.843	0.551	0.835
14	0.213	0.747	0.613	0.832	0.517	0.831
15	0.229	0.741	0.550	0.841	0.584	0.832
16	0.221	0.742	/	/	/	/

У ИТ, од укупног броја задатака (16 задатака), 10 задатака има одличну дискриминативност, четири добру, док два задатка имају прихватљиву дискриминативност. Нема задатака чија је дискриминативност проблематична, односно, нижа од 0,2. Од укупног броја задатка на ФТ, чак 14 задатака има одличну дискриминативност, а један добру. Нема задатака чија је дискриминативност проблематична, односно, нижа од 0,2 (колона *Дискриминативност* – Табела 12). Дакле, квалитет задатака је добар, задаци мере исту особину као остали, адекватно су формулисани и скоровани, није дошло до грешке у њиховој конструкцији и омогућавају нам да поуздано закључујемо о знању ученика. Један од 15 задатака РТ показује прихватљиву док осталих 14 има одличну дискриминативност. Поузданост на

нивоу сваког појединачног задатка представљена је у Табели 12 и може се уочити да се поузданост свих задатака на ФТ и РТ креће изнад 0,8 што се сматра пожељном вредношћу. Једино на ИТ вредности поузданости се крећу око 0,7.

Табела 13 даје приказ поузданости на нивоу свих задатака у укупности за сваки тест појединачно.

Табела 13. Приказ коефицијента поузданости на инструментима

Тест	Cronbach's Alpha
ИТ	0.74
ФТ	0.85
РТ	0.84

Напомена: Cronbach's Alpha – коефицијент интерне конзистенције

Увидом у Табелу 13, види се да ИТ има прихватљиву поузданост ($\alpha = ,74$), док ФТ ($\alpha = ,85$) и РТ ($\alpha = ,84$) имају пожељну поузданост. Параметарске технике показују да је задовољена „претпоставка о нормалној расподели резултата”, а овај је захтев врло често тешко испунити јер не долази до нормалне расподеле, тј. „вредности зависне променљиве нису нормално расподељене. Ипак, „већина техника је прилично робусна, па нарушавање ове претпоставке доводи до мале нетачности резултата” (Pallant, 2011: 208; према: Петрић, 2022: 92). „Нормална расподела је симетрична, звонолика крива са највећим бројем резултата у средини и мањим бројем резултата према крајевима (реповима) звона” (Grawetter & Wallnau, 2004: 48; према: Савовић, 2013: 215).

Нормалност расподеле тестова (иницијалног, финалног и ретеста) испитана је помоћу Колмогоров-Смирнов теста (Табела 14).

Табела 14. Колмогоров-Смирнов тест испитивања нормалности

Тест	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
ИТ	0.113	171	<0.001
ФТ	0.069	171	0.048
РТ	0.075	171	0.022

Напомена: Statistic – статистик, df - степени слободе, Sig. – статистичка значајност

Колмогоров-Смирнов тест показује да расподела резултата на сва три теста није нормална, јер је значајност мања од 0,05.

Нормалност дистрибуције се може проценити и на основу израчунатих вредности асиметрије и спљоштености (Табела 15).

Табела 15. Приказ дескриптивне статистике и облика расподеле

Тест	N	AS	SD	Min	Max	Skew	Std. Skew	Kurt	Std. Kurt
ИТ	171	40.31	9.27	11	55	-0.997	0.186	0.717	0.370
ФТ	171	39.63	13.31	0	61	-0.458	0.186	0.015	0.369
РТ	171	39.73	11.98	3	59	-0.436	0.186	-0.332	0.370

Напомена : AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, Min - минимум , Max - максимум, Skew – скјунис, Std. Skew – стандардна грешка скјунис, Kurt - куртозис, Std. Kurt - стандардна грешка куртозиса

Прегледом дескриптивне статистике, може се закључити да се за 171 ученика, опсег њихових постигнућа на ИТ креће од 11 до 55 бодова, а просечан број бодова износи 40,31. Стандардна девијација износи 9,27 и показује осредњу варијабилност у односу на постигнут резултат на ИТ. На ФТ се за све ученике (171) распон бодова креће од 0 до 61, а просечан број бодова износи 39,63. Стандардна девијација износи 13,31 и показује осредњу варијабилност у односу на постигнут резултат на ФТ. На РТ се за све ученике (171) распон њихових резултата креће од 3 до 59 бодова, а просечан број бодова је 39,73. Стандардна девијација износи 11,98 и показује умерену варијабилност у односу на резултат на РТ.

10. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

Статистичка обрада података извршена је коришћењем софтверског пакета SPSS Statistic 20, применом метода дескриптивне и закључивачке статистике, док су табеле и графици креирани у програму Microsoft Excel 2013.

Коришћени методи дескриптивне статистике су: аритметичка средина (AS), стандардна девијација (SD), минимум (Min), максимум (Max), фреквенција (f), удео (%) док су Ман Витнијев тест (U, W, Z, p) и Спирманова корелација (r, p) коришћени од метода закључивачке статистике на нивоу значајности од 5%, тј. 0,05.

Испитивање нормалности расподеле скорова ученика на тестовима (ИТ, ФТ и РТ) извршена је Колмогоров Смирнов тестом.

Уједначеност ЕГ и КГ према општем и успеху из српског језика на крају трећег разреда, као и резултатима ИТ испитана је методама дескриптивне статистике.

Подаци прикупљени анкетирањем учитеља и ученика приказани су фреквенцијом (f) и уделом (%). Резултати ИТ, ФТ, као и РТ приказани су наведеним методама дескриптивне статистике. Испитивање ефекта интегративног приступа у настави српског језика на квалитет знања ученика извршено је поређењем успеха на финалном тесту по групама Ман Витнијевим тестом. Спирмановом корелацијом испитана је повезаност успеха (општег, као и из српског језика на крају трећег разреда) са резултатима на ФТ са циљем испитивања ефеката интегративног приступа на ученике различитог успеха. Резултатима РТ и њиховим поређењем по групама утврђује се трајност усвојеног знања. Спирмановом корелацијом испитује се трајност знања према успеху ученика.

Поред наведеног, спроведена је анализа метријских карактеристика примењених тестова која је укључила индекс дискриминативности и коефицијент поузданости на нивоу теста и појединачних задатака.

11. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА

Реализацији истраживања приступило се током 2020/2021. године у Обреновцу, у ОШ „Јован Јовановић Змај”, и „Посавски партизани” из Обреновца. У оквиру експерименталних група примена интегративног наставног приступа била је остварена таквим начином што су учитељи у договору са аутором дисертације и уз добијена упутства и припремљене наставне моделе реализовали наставу. Учитељи КГ су наставне садржаје реализовали својим уобичајеним начином рада.

Прва фаза теоријског истраживања подразумевала је прегледање и анализу наставних програма за све млађе разреде основне школе и садржаја наставног рада. Анализа наведених садржаја извршена је током 2015/2016. школске године (пре реформе наставних планова и програма). Анализа је спровођена у циљу долажења до

података о могућностима и броју интегративних веза између садржаја матерњег језика и садржаја других наставних предмета.

У оквиру прве фазе емпиријског истраживања приступило се сакупљању неопходних података из дневника образовно-васпитног рада школске 2019/2020. године о испитаницима, ученицима четвртог разреда који су чинили узорак (име и презиме ученика, општи успех на крају трећег разреда, оцена из српског језика), анализу и одабир погодних наставних јединица за међупредметно повезивање српског језика и других наставних предмета, те потом и израду припрема, методичких модела наставних јединица помоћу којих су учитељи експерименталних одељења применили интегративни приступ у настави српског језика.

Након прикупљања података о ученицима датих у дневницима образовно-васпитног рада, школске 2019/2020. године и броја бодова који су испитаници постигли на ИТ приступило се уједначавању КГ и ЕГ.

У другој фази истраживања уведена је независна варијабла и ова је фаза спроведена кроз следеће етапе:

Прву етапу чинило је иницијално тестирање свих ученика обе групе. Оно је било спроведено почетком 2020/2021. школске године, септембра месеца, а реализација садржаја према датим смерницама и методичким моделима почела је одмах након завршеног тестирања, у истом месецу, септембру.

Друга етапа обухватала је реализацију експерименталног програма који је трајао током школске 2020/2021. године.

Учитељи који су радили у експерименталним одељењима добили су писмене припреме (методичке моделе за часове), потребан материјал, као и обавезе и задужења за сваки од 15 часова у ЕГ (*Збирне именице; Градивне именице; Октобарске боје у мом крају; Трнова Ружица, Браћа Грим; Трнова Ружица, Браћа Грим; Позно јесење јутро, Исидора Секулић; Обичајне лирске песме; Кроз васиону и векове, Милутин Миланковић; Описни и присвојни придеви; Градивни придеви; Управни говор; Глаголи; Глаголска времена; Употреба великог слова; Скраћенице*) како би се применио експериментални модел.

Трећу етапу, након спроведеног експерименталног програма, чинило је финално тестирање које је уследило априла месеца школске 2020/2021. године, РТ ученика јуна месеца, а потом анкетирање ученика ЕГ, као и анкетирање и скалирање узорака који се састојао од 60 учитеља (реч је не само о учитељима који су били реализатори

експерименталног програма). Анкетирање учитеља и ученика извршено је јуна месеца 2021. године.

III

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

1. АНАЛИЗА МОГУЋНОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГ ПОВЕЗИВАЊА САДРЖАЈА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА СА САДРЖАЈИМА ДРУГИХ НАСТАВНИХ ПРЕДМЕТА

Интегративни приступ у настави српског језика омогућава да се садржаји овог предмета повежу са садржајима других школских предмета, нпр. Математике, Света око нас, Природе и друштва, Ликовне културе, Музичке културе, Физичког и здравственог васпитања, Верске наставе и Грађанског васпитања, како би се реализовали унапред постављени циљеви. То подразумева постојање и изналажење хоризонталних међупредметних веза, тј. интеграцију садржаја који су сродни, и заступљени у различитим наставним предметима у оквиру истог разреда, али и вертикалних веза између садржаја различитих наставних предмета и различитих разреда. У том смислу је и формулисан први истраживачки задатак, који гласи: Извршити анализу садржаја наставних програма за сва четири разреда основне школе како би се утврдила заступљеност наставних садржаја из матерњег језика и из осталих наставних предмета у разредној настави који омогућавају интегративно повезивање.

Полазимо од претпоставке да садржаји из српског језика пружају могућности за повезивање са садржајима других наставних предмета и очекујемо да највише могућности за повезивање постоји између садржаја из матерњег језика и садржаја предмета Природа и друштва, а најмање између садржаја предмета Српски језик и садржаја предмета Математика.

За први истраживачки задатак узорак су чинили садржаји наставних програма за од првог до четвртог разреда основне школе (ПНП1–2, 2004; ПНП3, 2005; ПНП4, 2006). Анализирани су садржаји програма из матерњег језика и програмски садржаји из обавезних школских предмета Свет око нас, Природа и друштво, Математика, Ликовна култура, Музичка култура и Физичко и здравствено васпитање који омогућавају да се оствари интегративно повезивање. У оквиру анализе наведени су садржаји матерњег језика и претходно наведених предмета по разредима (хоризонтална повезаност) и наставни садржаји ових предмета који омогућавају вертикално интегративно повезивање (садржаји матерњег језика заступљени у једном разреду повезују се са садржајима наставе осталих обавезних или изборних наставних предмета, али у оквиру различитих, других разреда).

1.1. Хоризонтална повезаност наставних садржаја српског језика са садржајима других предмета у млађим разредима основне школе

Током истраживања хоризонталне повезаности програмских садржаја из српског језика са садржајима из других предмета чији се садржаји усвајају у оквиру млађих разреда основне школе анализирали смо кроз разреде, тачније од првог до четвртог разреда, програмске садржаје из матерњег језика и садржаје других предмета како бисмо идентификовали садржаје који омогућавају интегративно повезивање. Предмет анализе, поред програмских садржаја из српског језика, били су програмски садржаји из света око нас у првом и другом разреду основне школе, а у трећем и четвртом разреду програмски садржаји из природе и друштва. Такође, предмет анализе су били у свим млађим разредима и програмски садржаји из математике, ликовне културе, музичке култура и физичког и здравственог васпитања.

Преглед програмских садржаја матерњег језика и садржаја предмета Свет око нас у прва два разреда основне школе, који су приказани у Табелама 16 и 17, указује на присутност садржаја који омогућавају да практичар оствари међупредметну повезаност.

**Табела 16. Повезаност садржаја предмета Српски језик и предмета
Света око нас у првом разреду основне школе (према: ПНП1–2, 2004)**

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ПРВИ	Српски језик	Свет око нас
	<i>Породица</i> , говорна вежба	Породица и рођаци
	<i>Мати</i> , Јован Јовановић Змај, лирска песма	Ја и свет око мене
	<i>Моје име</i> , говорна вежба	Ја и моје најближе окружење
	<i>Наше играчке</i> , говорна вежба	Ја и моје најближе окружење
	<i>Школско двориште</i> , говорна вежба	Дом, школа, улица, насеље
	<i>У учионици</i> , говорна вежба	Хигијена простора
	<i>Хранимо се здраво</i> , говорна вежба	У здравом телу, здрав дух
	<i>Сочни плодови</i> , говорна вежба	Чувајмо здравље

<i>Снежана и седам патуљака</i> , народна бајка	Сналазимо се у простору и времену
<i>Нова година</i> , писмена вежба	Празници и обичаји; Породица, празници и обичаји
<i>Пролеће</i> , Воја Царић, лирска песма	Месеци и годишња доба
<i>Бајка о лабуду</i> , Десанка Максимовић, бајка	Особине воде
<i>Лав и миш</i> , по Езопу, басна	Разлике и сличности међу животињама
<i>Зећ и вук</i> , Тома Славковић, шаљива прича	Животиње у окружењу
<i>Хлеб</i> , Владимир Андрић, лирска песма	Биљке нашег краја
<i>Ветар сејач</i> , Мира Алечковић, лирска песма	Особине ваздуха; Струјање ваздуха

Подаци приказани у Табели 16 указују да се шеснаест наставних садржаја из српског језика могу хоризонтално повезати са седамнаест наставних садржаја из света око нас. У оквиру поменутог броја, из српског језика заступљено је осам вежби, и то: седам говорних и једна писмена вежба, четири лирске песме, једна басна, две бајке (једна народна и једна ауторска) и једна шаљива ауторска прича. Ваља рећи да је уочена бројност говорних вежби у првом разреду очекивана, јер ученици на овом узрасту овладавају почетним читањем и писањем и говорне вежбе имају важну улогу у том процесу. Поред тога, подаци изложени у Табели 16 нам указују на то и да се један наставни садржај из матерњег језика може интегрисати и са више садржаја из света око нас.

Уочава се и да су програмски садржаји предмета Свет око нас погодни за интеграцију са садржајима матерњег језика. На пример, неки садржаја, попут садржаја: *Ја и свет око мене*, *Ја и моје најближе окружење*, *Породица и рођаци*, *Празници и обичаји*, *Дом, школа, улица, насеље*, који су обухваћени наставном темом *Ја и други* у којој се говори о непосредном окружењу детета, о родитељском дому, школи веома су погодни за интеграцију са садржајима матерњег језика, и то највише у оквиру говорних вежби. Садржаји о живој природи (*Биљке и животиње око нас*, *Животиње у окружењу*, *Биљке нашег краја*, *Разлике и сличности међу животињама*), као и садржаји који говоре о неживој природи (*Особине воде*, *Особине ваздуха*, *Струјање ваздуха*), такође су погодни за интеграцију са садржајима из матерњег језика, конкретно из књижевности, нпр. са текстовима чија је тематика везана за природу. Садржаји о

животињама погодни су и за интеграцију са садржајима басни (нпр. басна *Лав и миш*), јер кроз басну, ученици на примерима поступака животиња као главних јунака, могу на посредан начин уочити моралне вредности, тј. извући поуку и доћи до нових сазнања. Поред тога, садржаји о биљкама и животињама погодни су за говорне вежбе описивања, попут вежби *Наше играчке* и *Школско двориште*.

Табела 17. Повезаност садржаја предмета Српски језик и предмета Света око нас у другом разреду основне школе (према: ПНП1–2, 2004)

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ДРУГИ	Српски језик	Свет око нас
	<i>Поново у школи</i> , говорна вежба	Моја околина
	<i>Школа</i> , говорна вежба	Шта се налази у мојој околини
	<i>Пас и његова сенка</i> , басна, према Доситеју Обрадовићу	Животиње као део живе природе
	<i>Мирише јесен рана</i> , говорна вежба	Годишња доба
	<i>Рана јесен у парку</i> , писмена вежба	Годишња доба
	<i>Позни јесењи дан</i> , описивање, говорна вежба	Годишња доба
	<i>Сликарка Зима</i> , Десанка Максимовић, ауторска бајка	Годишња доба
	<i>Весели и благи јануарски дани</i> , писмена вежба	Годишња доба
	<i>Болесник на три спрата</i> , Бранко Ћопић, лирска песма	Заједничке особине живих бића
	<i>Животиња коју волим</i> , описивање, говорна вежба	Животиње као део живе природе; Разноврсност животиња
	<i>Патак и жабе</i> , Јован Јовановић Змај, лирска песма	Животиње као део живе природе; Разноврсност животиња
	<i>Лисица и гавран</i> , народна басна	Животиње као део живе природе; Разноврсност животиња
	<i>Коњ и магарац</i> , народна басна	Животиње као део живе природе; Разноврсност животиња
	<i>Врабац и ласте</i> , Лав Николајевич Толстој, прича	Животиње као део живе природе; Разноврсност животиња
	<i>Бамби</i> , Феликс Салтен, одломак из романа	Животиње као део живе природе; Разноврсност животиња
	<i>Октобарске боје</i> , промене у природи, говорна вежба	Годишња доба
	<i>Сликар Октобар</i> , писмена вежба	Годишња доба
	<i>Кад почне киша да пада</i> , Стеван Раичковић, лирска песма	Како настају падавине

<i>Једнога дана, Љубивоје Ршумовић, лирска песма</i>	Седмица, месец, година
<i>Бајка о рибару и рибици, Александар Сергејевич Пушкин, бајка</i>	Основна својства воде, где све има воде;
<i>Пишемо адресу, правопис</i>	Вода као услов живота
<i>Најлепше жеље, писмена вежба, пишемо честитку</i>	Живот у селу и граду
<i>Свети Сава, отац и син, народна прича</i>	Празници и обичаји
<i>Скраћенице за мере, правопис</i>	Мерење времена и коришћење часовника

Подаци дати у оквиру Табеле 17 показују да се двадесет четири наставна садржаја из матерњег језика могу повезати са четрнаест наставних садржаја из света око нас. Када је се говори о садржајима матерњег језика, уочава се заступљеност десет вежби (шест говорних и четири писмене), два садржаја из правописа и дванаест садржаја из књижевности: четири лирске песме, три басне, две ауторске бајке, две приче и један одломак из романа. Уочена је и могућност повезивања више различитих наставних садржаја из матерњег језика са истим наставним садржајем из света око нас. Рецимо, садржај *Животиње као део живе природе* се може повезати са шест садржаја из српског језика, *нпр.* може се интегрисати са обрадом лирске песме *Патак и жабе* Јована Јовановића Змаја, басни *Лисица и гавран* и *Коњ и магарац*, приче *Врабац и ласте* Лава Толстоја, одломка из романа *Бамби* Феликса Салтена или са говорном вежбом описивања *Животиња коју волим*.

И прегледом и анализом програмских садржаја за српски језик и садржаја из предмета Природа и друштво у трећем разреду идентификовали смо присутност садржаја који омогућавају реализацију међупредметне интеграције (в. Табела 18).

Табела 18. Повезаност садржаја предмета Српски језик и предмета Природа и друштво у трећем разреду основне школе (према: ПНПЗ, 2005)

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ТРЕЋИ	Српски језик	Природа и друштво
	<i>Септембар</i> , Душан Костић, лирска песма	Временске прилике у крају
	<i>Боје и звуци јесени</i> , говорна вежба	Временске прилике у крају

<i>Ветар и сунце</i> , народна приповетка	Временске прилике у крају
<i>Октобарске слике</i> , говорна вежба	Временске прилике у крају
Тематски речник: <i>Јесен</i> , говорна вежба	Временске прилике у крају
<i>Први снег</i> , Војислав Илић, лирска песма	Временске прилике у крају
<i>Зима</i> , Душан Васиљев, лирска песма	Временске прилике у крају
<i>Снег пада</i> , Владимир Буњац, прича	Временске прилике у крају
<i>Вук и јагње</i> , народна басна	Станиште и животне заједнице
<i>Корњача и зец</i> , по Езопу, басна	Повезаност животних заједница
<i>Вуков завет</i> , Драгутин Огњановић, лирска песма	Знаменити људи мог краја
<i>Свети Сава и сељак који је тражио срећу</i> , народна приповетка	Наше наслеђе
<i>Марко Краљевић и бег</i>	Наше наслеђе
<i>Костадин</i> , народна епска песма	Наше наслеђе
<i>Женидба врапца Подунавца</i> , шаљива лирска народна песма	Живот некад и сад
<i>Двије сеје брата не имале</i> , народна лирска песма	Ливаде и пашњаци
<i>Пролећница</i> , Јован Јовановић Змај, лирска песма	Изглед завичаја
Тематски речник: <i>Пролеће</i> , говорна вежба	Услови живота
<i>Песма о цвету</i> , Бранко Миљковић, лирска песма	

У оквиру података датих у Табели 18 уочава се да је осамнаест наставних садржаја из матерњег језика могуће међупредметно повезати са девет наставних садржаја из Природе и друштва. У оквиру садржаја матерњег језика, уочава се да су заступљене четири говорне вежбе и четрнаест садржаја из књижевности: осам лирских песама и једна епска песма, две басне и три приче (две народне приповетке и једна ауторска прича). Као и у претходном разреду, и овде је анализом уочена могућност повезивања различитих садржаја наставе у оквиру матерњег језика са истим наставним садржајима из Природе и друштва. Тако, више наставних садржаја из матерњег језика могуће је повезати са једним, истим садржајем из природе и друштва (нпр. лирске песме *Септембар* Душана Костића и *Први снег* Војислава Илића, *Зима* Душана

Васиљева; говорне вежбе: *Боје и звуци јесени*, *Тематски речник – јесен*, *Октобарске слике*, народну приповетку *Ветар и сунце* и ауторску причу *Снег пада* Владимира Буњца могуће је повезати са садржајем о временским приликама из предмета Природа и друштво.

Изложени примери у Табели 18 показују да су садржаји из предмета Природа и друштво у великој мери погодни за интеграцију са матерњим језиком. Садржаји о природи (*Ливаде и пашињаци*, *Изглед завичаја*, *Станиште и животне заједнице*, *Повезаност животних заједница*) и садржаји о друштву и човеку погодни су за интеграцију са матерњим језиком, јер могу бити предмет, тј. садржај говорних и писмених вежби. Такође, садржаји (*Наше наслеђе*, *Живот некад и сад*, *Знаменити људи мога краја*) који припадају теми *Наше наслеђе* су погодна за интеграцију, јер се нпр. током обраде епских песама утврђују, допуњују и продубљују знања о њима.

И у четвртом разреду могуће је реализовати интегративно повезивање садржаја српског језика и садржаја природе и друштва, јер садржаји ових предмета (в. Табела 19) то омогућавају.

Табела 19. *Повезаност садржаја предмета Српски језик и предмета Природа и друштво у четвртом разреду основне школе (према: ПНПЗ, 2005)*

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ЧЕТВРТИ	Српски језик	Природа и друштво
	<i>Јуначка песма</i> , Мирослав Мика Антић, лирска песма	Први и Други српски устанак
	<i>Циганин хвали свога коња</i> , Јован Јовановић Змај, лирска песма	Становништво Србије
	<i>Град</i> , Јанко Веселиновић, приповетка	Природно географске одлике Србије – клима
	<i>Позно јесење јутро</i> , Исидора Секулић, прича	Природно географске одлике Србије – клима; Флора наше земље; Домаће животиње и гајене биљке; Природне појаве, прилагођавање
	<i>Друг другу</i> , Драган Лукић, лирска песма	Демократски односи
	<i>Стефаново дрво</i> , Светлана Велмар Јанковић, прича	Србија у доба Немањића
	<i>Најбоље задужбине</i> , народна прича	Како се живело у држави Немањића

<i>Јетрвица адамско колена,</i> народна епска песма	Живот у турском царству
<i>Стари Вујадин,</i> народна епска песма	Живот у турском царству
<i>Јеленче,</i> народна лирска песма	Ретке и угрожене врсте
<i>Кроз васиону и векове,</i> Милутин Миланковић, одломак из романа	Извори енергије; Временска лента; Хронологија различитих научних открића
<i>Златно јагње,</i> Светлана Велмар Јанковић, прича	Србија у доба Немањића
<i>Плави зец,</i> Душко Радовић, лирска песма	Производња и услуга
<i>Мачак,</i> Никола Тесла, прича	Извори енергије Флора наше земље; Гајене биљке (значај, потребе и могућности; потенцијали за производњу здраве хране)
<i>Збирне именице,</i> граматика	Основне одреднице државе Србије (становништво)
<i>Градивне именице,</i> граматика	Флора наше земље; Фауна наше земље; Природне појаве, прилагођавање
<i>Трнова Ружица,</i> браћа Грим, бајка	Начин живота у средњем веку; Прошлост српског народа; Временска лента
<i>Обичајне лирске песме</i>	Начин живота у средњем веку; Значајне личности које су живеле у средњем веку
<i>Описни и присвојни придеви,</i> граматика	Материјали и њихова својства; Који материјали најбоље проводе топлоту?
<i>Градивни придеви,</i> граматика	Лоцирање датума – Животни период знаменитих (познатих) личности
<i>Управни говор,</i> правопис	Флора наше земље; Гајене биљке (значај, потребе и могућности; потенцијали за производњу здраве хране)
<i>Глаголи,</i> граматика	Прошлост српског народа
<i>Глаголска времена,</i> граматика	Основне одреднице државе Србије (становништво)
<i>Употреба великог слова,</i> правопис	Стратешки положај Србије – физичко- географски и саобраћајно-географски
<i>Скраћенице,</i> правопис	

Увидом у податке (Табела 19) видимо се да се двадесет пет наставних садржаја из матерњег језика може повезати са двадесет пет наставних садржаја из природе и друштва. У оквиру садржаја из матерњег језика, најзаступљенији су садржаји из књижевности, и то: осам песама (шест лирских и две епске песме), пет прича, један одломак из романа, једна приповетка и једна бајка; шест граматичких садржаја и три правописна садржаја.

Садржаји приказани у претходној табели указују на то да није велика могућност повезивања различитих садржаја наставе из матерњег језика са истим садржајима из природе и друштва, што је то запажено у ранијим разредима. Мада није велика као у претходним разредима, та могућност постоји, па су тако наставни садржаји (*Како се живело у држави Немањића; Живот у турском царству; Србија у доба Немањића*) у којима се говори о прошлости нашег народа из предмета Природа и друштво погодни за повезивање са различитим садржајима из књижевности. На пример, при обради епских народних песама *Стари Вујадин* и *Јетрвица адамско колена* могу се утврђивати, проширивати и продубљивати знања која су повезана са садржајем *Живот у турском царству*. Док, нпр., садржаји из природе и друштва о Србији у доба Немањића погодују при обради прича *Стефаново дрво* и *Златно јагње* Светлане Велмар Јанковић и народне приче *Најбоље задужбине*. Поред тога, садржаји о изворима енергије погодују при обради приче *Мачак* Николе Тесле јер доприносе бољем разумевању особина јунака, њихових поступака и идејног света приказане предметности. Такође, и наставни садржаји (*Флора наше земље, Фауна наше земље*) у којима се сагледава биљни и животињски свет у РС из предмета Природа и друштво погодни су за интеграцију са садржајима из књижевности. На пример, при обради бајке *Трнова Ружица* браће Грим, могу се проширити, али и усвојити нова знања о њима што ће допринети и потпунијем разумевању и рецепцији бајке.

Резултати прегледа и анализе програмских садржаја предмета Српски језик и програмских садржаја предмета Математика у оквиру првог разреда основне школе приказани у Табели 20 указују на мању присутност садржаја који омогућавају да практичар оствари међупредметну повезаност.

Табела 20. Повезаност садржаја предмета Српски језик и предмета Математика у првом разреду основне школе (према: ПНП1–2, 2004)

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ПРВИ	Српски језик	Математика
	<i>Прибор ученика</i> , говорна вежба	Велико-мало, дугачко-кратко, широко-уско
	<i>Школско двориште</i> , говорна вежба	Изнад-испод, између; Лево-десно, испред-иза, између, у, ван, на, горе-доле, уз-низ
	<i>Породица</i> , говорна вежба	Скуп, члан скупа, припадање
	<i>Наше играчке и игре</i> , говорна вежба	Скуп, члан скупа, припадање
	<i>Два друга</i> , Лав Николајевич Толстој, прича	Број два
	<i>Јесења песма</i> , Д. Радовић, лирска песма	Члан скупа
	<i>Пишемо причу о бројевима</i> , говорна вежба	Представљање бројева од 0 до 10 на бројевној правој

Анализом садржаја из матерњег језика и садржаја из наставног предмета Математика који се усвајају током првог разреда основне школе утврђено је да се седам наставних садржаја из матерњег језика (пет говорних вежби, једна прича и једна лирска песма) могу повезати са седам наставних садржаја из математике. Ваља рећи да је уочена бројност говорних вежби у првом разреду очекивана, јер ученици овога узраста нису у потпуности овладали словима, нису се сасвим се описменили. У оквиру спроведене анализе уочено је да се исти садржај из математике може интегрисати са различитим садржајима из матерњег језика. Примери за то су приказани у Табели 20.

Из података (в Табела 21) уочава се да се у другом разреду два садржаја из матерњег језика (једна лирска песма и један правописни садржај) могу повезати са два математичка садржаја. У трећем разреду основне школе је та могућност већа (в. Табела 22).

Табела 21. Повезаност садржаја из српског језика и математике у другом разреду основне школе (према: ПНП1–2, 2004)

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ДРУГИ	Српски језик	Математика
	<i>Једнога дана</i> , Љубивоје Ршумовић, лирска песма	Множење броја 7 и бројем 7
	<i>Скраћенице за мере</i> , обрада	Мере: дециметар, метар, центиметар

Табела 22. Повезаност садржаја из српског језика и математике
у трећем разреду основне школе (према: ПНПЗ, 2005)

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ТРЕЋИ	Српски језик	Математика
	<i>Први снег</i> , Војислав Илић, лирска песма	Решавање задатака састављањем израза
	<i>Зима</i> , Душан Васиљев, лирска песма	Решавање задатака састављањем израза
	<i>Снег пада</i> , Владимир Буњац, прича, одломак из књиге <i>Последња оаза</i>	Решавање задатака састављањем израза
	Тематски речник: <i>Пролеће</i> , говорна вежба	Решавање задатака састављањем израза
	<i>Писање бројева словима</i> , правопис	Упоредивање бројева прве хиљаде

Успостављање међупредметних веза између садржаја у трећем разреду могуће је повезивањем пет наставних садржаја из матерњег језика (једна говорна вежба, две лирске песме, једна прича и један садржај из граматике, тј. правописа) и два садржаја из математике. Уочено је и да се један исти садржај из математике може интегрисати са више садржаја из матерњег језика. Реч је о математичком садржају – *Решавање задатака састављањем израза*. Интеграција се може остварити на начин што је у математичким текстуалним задацима и задацима у којима се захтева састављање кратког текста, тј. израза дозвољена слобода у креирању садржаја задатака, а он се може односити у већој или мањој мери на тематику садржаја из матерњег језика, чиме се садржаји ова два предмета међусобно прожимају, повезују и допуњују.

И у четвртном разреду прегледом и анализом програмских садржаја из матерњег језика и програмских садржаја из математике уочено је постојање мањег броја садржаја који пружају могућности за интеграцију (в. Табела 23).

Табела 23. Повезаност садржаја из матерњег језика и садржаја из математике
у четвртном разреду основне школе (према: ПНП4, 2006)

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ЧЕТВРТИ	Српски језик	Математика
	<i>Јесен</i> , Војислав Илић, лирска	Текстуални задаци

песма	
Тематски речник: <i>Лето</i> , говорна вежба	Текстуални задаци
<i>Бројеви</i> , граматика	Скуп природних бројева
<i>Скраћенице</i> , правопис	Јединице мера, мерење и мере
<i>Збирне именице</i> , граматика	Геометријске фигуре; Обим фигура

На основу података приказаних у оквиру Табеле 23 уочава се да је из предмета Српски језик могуће повезати пет наставних садржаја (једну говорну вежбу, једну лирску песму, садржај о бројевима и садржај о збирним именицама из граматике и садржај о писању скраћеница из правописа) са пет садржаја из математике. Садржаји предмета Математика у мањој мери су погодни за интеграцију са садржајима матерњег језика. Разлог томе је у великој мери, сама апстрактност садржаја овога предмета.

Интегративни приступ у настави матерњег језика омогућава да се садржаји из српског језика повезују са садржајима из ликовне културе. Преглед садржаја наставних програма ова два предмета указује на постојање садржаја посредством којих је могуће остварити међупредметно повезивање у сва четири разреда основне школе.

Наша анализа наставних програма је показала присутност садржаја који омогућавају реализацију међупредметне интеграције већ у првом разреду основне школе (в. Табела 24).

Табела 24. Повезаност садржаја матерњег језика и садржаја из ликовне културе у првом разреду основне школе (према: ПНП1–2, 2004)

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ПРВИ	Српски језик	Ликовна култура
	<i>Школско двориште</i> , говорна вежба	Лево-десно, горе-доле, испред-иза, више-ниже, између, усправно-положено, косо, испод, у, на, дубоко-плитко, пуно-празно, отворено-затворено; Положај линија у школском дворишту
	<i>Два јарца</i> , Доситеј Обрадовић, басна	Луткарско позориште – <i>Два јарца</i>
	<i>Цар и скитница</i> , Лаза Лазић, драмски текст	Луткарско позориште – <i>Цар и скитница</i>
	<i>Сочни плодови</i> , говорна вежба	Особине облика – <i>Јесења пијача</i>

Прегледом података из Табеле 24 запажа се да пет наставних садржаја из српског језика можемо међупредметно, хоризонтално повезати са шест наставних садржаја из предмета Ликовна култура. У оквиру поменутог броја из српског језика заступљене су три говорне вежбе, једна басна и један драмски текст. Такође, ваља истаћи да садржаји попут садржаја *Особине облика*, из Ликовне културе, могу допринети богаћењу речника ученика, упечатљивости казивања доживљаја везаног за предмет говорне вежбе и лепшем изражавању ученика.

У другом разреду могућности за повезавање садржаја из матерњег језика са садржајима из ликовне културе су веће него у првом разреду (в. Табела 25).

Табела 25. *Повезаност садржаја матерњег језика и садржаја ликовна култура у другом разреду основне школе (према: ПНП1–2, 2004)*

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ДРУГИ	Српски језик	Ликовна култура
	<i>Поћимо у паркове</i> , говорна вежба	Кретање облика у простору
	<i>Мирише рана јесен</i> , говорна вежба	Кретање облика у простору
	<i>Бајка о рибару и рибици</i> , Александар Сергејевич Пушкин, бајка	Светло и сенка
	<i>Сликарка Зима</i> , Десанка Максимовић, епика, бајка	Замишљања: Фотографија
	<i>Најлепше жеље</i> , пишемо честитку, писмена вежба	Контраст: Израда честитке, разгледнице
	<i>Песма за мамине очи</i> , Мира Алечковић, лирска песма	Преобликовање материјала њиховим спајањем
	<i>Ћирилица и латиница</i> , сличности и разлике, учење другог писма (латинице)	Лепо писање са калиграфијом: Писање латиничних и ћириличних слова у складу са калиграфским принципима
	<i>Усвајање латинице</i> , учење другог писма (латинице)	Лепо писање са калиграфијом: Повезивање линија, писање латиничних слова
	<i>Велико слово у писању имена и презимена</i> , надимака, имена животиња, вишечланих географских имена и улица, правопис	Замишљања: Спајање речи и слике (Корице моје омиљене књиге)

<i>Писање адресе, правопис</i>	Замишљања: Спајање речи и слике – плакат
<i>Два писма, Александар Поповић, драмски текст</i>	Амбијент – сценски простор: Припрема за сцену – израда маске; Припрема за сцену – израда костима
<i>Зна он унапред, Гвидо Тартаља, драмски текст</i>	Амбијент – сценски простор: Припрема за сцену – израда маске; Припрема за сцену – израда костима
<i>Стара слика на зиду, Драган Лукић, драмски текст</i>	Амбијент – сценски простор: Игра на сцени – израда сценографије
<i>Пролећно јутро у шуми, Момчило Тешић, лирска песма</i>	Замишљања: Композиција – цвеће у вази

Подаци дати у Табели 25 показују да се четрнаест наставних садржаја из предмета Српски језик (две говорне вежбе, једна писмена вежба, две лирске песме, две ауторске бајке, и три текста драмског карактера, два садржаја о писању великог слова и два садржаја везана за учење другог писма – латинице) може повезати са тринаест наставних садржаја из ликовне културе. Уочено је да се поједини садржаји из ликовне културе, попут садржаја *Кретање облика у простору* и *Припрема за сцену*, могу интегрисати са различитим садржајем матерњег језика. Поред тога, садржаји из области *Амбијент – сценски простор* (*Припрема за сцену: – израда маске; израда костима* и *Игра на сцени – израда сценографије*) имају велики значај у драматизацији текстова, јер ученици настојањем да израде што веродостојније маске, костиме, сцену и слично боље упознају карактерне особине ликова из драма о којима су читали, потпуније схватају и доживљавају место и време дешавања радње и слично.

Прегледом програмских садржаја матерњег језика и ликовне културе у трећем разреду основне школе утврђено је да је могуће повезати дванаест наставних садржаја из предмета Српски језик (две говорне вежбе и једну писмену вежбу, шест лирских песама, три текста од којих је један – бајка, један – драмски текст и један – прича) са осам наставних садржаја из ликовне културе (в. Табела 26).

Табела 26. Повезаност садржаја матерњег језика и садржаја ликовне културе
у трећем разреду основне школе (према: ПНПЗ, 2005)

РАЗРЕД ТРЕЋИ	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
	Српски језик	Ликовна култура
	<i>Септембар</i> , Душан Костић, лирска песма	Простор: Облици и боје у простору
	<i>А зашто он вежба</i> , Душан Радовић, драмски текст	Композиција и покрет у композицији; Простор: Шаљиви простор
	<i>Писање честитки за Нову годину</i> , писмена вежба	Орнаментика: Рам за слику, шара на џемперу, на новогодишњој честитки
	<i>Први снег</i> , Војислав Илић, лирска песма	Композиција и покрет у композицији
	<i>Какве је боје поток</i> , Григор Витез, лирска песма	Композиција и покрет у композицији
	<i>Пролећница</i> , Јован Јовановић Змај, лирска песма	Композиција и покрет у композицији
	<i>Славуј и сунце</i> , Добрица Ерић, лирска песма	Композиција и покрет у композицији
	<i>Боје и звуци јесени</i> , говорна вежба	Композиција и покрет у композицији
	<i>Зима</i> , Душан Васиљев, лирска песма	Композиција и покрет у композицији
	<i>Снег пада</i> , Владимир Буњац, прича	Композиција и покрет у композицији
	Прича у сликама: <i>смешне слике</i> , говорна вежба	Слика – случај
	<i>Прича о Раку Кројачу</i> , Десанка Максимовић, бајка	Плакат, билборд, реклама: Израда плаката: <i>Позивам те на рођендан</i> ; Препознавање карактеристика инсеката, животиња, професија код људи; Композиција разних материјала у складу са проширеним медијумима

На основу садржаја датих у Табели 26 запажа се да се различити наставни садржаји из матерњег језика (нпр. *Први снег* Војислава Илића, *Какве је боје поток* Григора Витеза, *Пролећница* Јована Јовановића Змаја, *Славуј и сунце* Добрице Ерића, *Зима* Душана Васиљева) могу повезати са истим наставним садржајима из предмета Ликовна култура (нпр. *Композиција и покрет у композицији*). И у четвртом разреду утврђено је постојање програмских садржаја који омогућавају интегративно повезивање предмета Српски језик са предметом Ликовна култура (в. Табела 27).

Табела 27. Повезаност садржаја матерњег језика и садржаја ликовне културе у четвртом разреду основне школе (према: ПНП4, 2006)

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ЧЕТВРТИ	Српски језик	Ликовна култура
	<i>Јесен</i> , Војислав Илић, лирска песма	Основне и изведене боје: <i>Црвена + жута = наранџаста</i> ; Основне и изведене боје: <i>Жута + плава = зелена</i> ; Основне и изведене боје: <i>Црвена + плава = љубичаста</i> ; Боја – простор
	<i>Позно јесење јутро</i> , Исидора Секулић, ауторска прича	Карактеристике акварел технике: Тмурно небо
	<i>Писање новогодишњих и божићних честитки</i> , писмена вежба	Сликарски материјали и технике: Новогодишња честитка; Површина – простор
	<i>Пепељуга</i> , српска народна бајка	Амбијент – сценски простор: Идејна решења за израду маски; Израда сцене; Предлог за кореографију, музику, костим;
	<i>Трнова Ружица</i> , браћа Грим	Амбијент – сценски простор: Идејна решења за израду маски; Израда маски; Предлог за кореографију, музику, костим
	<i>Октобарске боје у мом крају</i> , говорна вежба	Основне и изведене боје; Сликарски материјали и технике

Увидом у податке у оквиру Табеле 27 запажамо да је могуће повезати шест наставних садржаја из српског језика (једна говорна вежба, једна писмена вежба, једна лирска песма, једна народна бајка, једна ауторска бајка и једна ауторска прича) са дванаест наставних садржаја из ликовне културе. Уочено је да се поједини садржаји матерњег језика, попут песме *Јесен* Војислава Илића или српске народне бајке *Пепељуга*, могу повезати са различитим садржајима из ликовне културе. Уочава се да у оквиру теме *Амбијент – сценски простор* из ликовне културе поједини садржаји (*Израда маски; Израда сцене, Предлог за кореографију, музику, костим*) могу допринети бољој и потпунијој драматизацији текста, као што је, на пример, драматизација српске народне бајке *Пепељуга*.

Резултати прегледа програмских садржаја матерњег језика и садржаја из Музичке културе у оквиру првог разреда основне школе приказани у Табели 28 указују на присутност садржаја који омогућавају да реализатор наставе оствари међупредметну повезаност.

**Табела 28. Повезаност садржаја српског језика и садржаја музичка култура
у првом разреду основне школе (према: ПНП1–2, 2004)**

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ПРВИ	Српски језик	Музичка култура
	<i>Град</i> , говорна вежба	Певање дечје песме – <i>Саобраћајац</i> , Н. Хиба
	<i>Село</i> , говорна вежба	Слушање композиције – <i>Ал је леп овај свет</i> , А. Кораћ
	<i>Кад киша пада</i> , говорна вежба	Певање и слушање музике – <i>Киша пада</i> , народна песма
	<i>Јабuka</i> , Драган Лукић, прича	Певање песме – <i>Другарство</i> , В. Којић
	<i>Први снег</i> , говорна вежба	Певање песме – <i>Пада снежак</i> , С. Коруновић
	<i>Два друга</i> , Лав Николајевич Толстој, прича	Слушање песми – <i>Радост Европе</i> , А. Кораћ
	<i>Славујак</i> , народна лирска песма	Слушање композиције – <i>Ал је леп овај свет</i> , А. Кораћ
	<i>Божјић итапом бата</i> , народна лирска песма	Слушање композиције – <i>На Божић</i> , народна музика
	<i>Мати</i> , Јован Јовановић Змај, лирска песма	Слушање композиције – <i>Мајка</i> , Хор Колибри
	<i>Хвалисави зечеви</i> , Десанка Максимовић, шаљива лирска песма	Певање песме – <i>Зечићи</i> , С. Коруновић
	<i>Нема за мачке школе</i> , Григор Витез, лирска песма	Певање и стварање музике – <i>Мачка</i> , бројалица
	<i>Ветар сејач</i> , Мира Алечковић, лирска песма	Слушање музике – <i>Гитара јесењег ветра</i> , дечја песма
	<i>Пролеће</i> , Воја Царић, лирска песма	Слушање композиције – <i>Ал је леп овај свет</i> , А. Кораћ
	<i>Ау, што је школа згодна</i> , Љубивоје Ршумовић, лирска песма	Певање песме – <i>Другарство</i> , В. Којић
	<i>Зеџ и вук</i> , Тома Славковић, шаљива прича	Певање песме – <i>Зечићи</i> , С. Коруновић
	<i>Кад пролеће дође, све боље пође</i> , Божидар Тимотијевић, прича	Слушање музике – <i>Висибаба</i> , дечја песма

Подаци из Табеле 28 показују да се шеснаест наставних садржаја из српског језика може међупредметно хоризонтално повезати са дванаест садржаја из музичке културе. У оквиру поменутог броја садржаја из матерњег језика заступљене су четири говорне вежбе, осам лирских песама (шест ауторских и две народне) и четири ауторске

приче. Ваља рећи да су добијени резултати очекивани, тј. да лирске песме због својих карактеристика (краткоћа, рима, ритам) представљају садржај који најчешће омогућава повезивање ова два предмета.

Такође, и прегледом садржаја ова два предмета у другом разреду основне школе утврђено је присуство садржаја који се могу међупредметно повезати (в. Табела 29).

Табела 29. Повезаност садржаја Српског језика и садржаја музичке културе у другом разреду основне школе (према: ПНП1–2, 2004)

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ДРУГИ	Српски језик	Музичка култура
	<i>Тајна</i> , Мирослав Мика Антић, лирска песма	Слушање композиције – <i>Шапутање</i> , Н. Херцигоња
	<i>Сликарка Зима</i> , Десанка Максимовић, бајка	Певање песме – <i>Ала веје, веје</i> , С. Коруновић
	<i>Весели и благи јануарски дани</i> , говорна вежба	Певање песме – <i>Божих, Божих</i> , народна песма; <i>Ала веје, веје</i> , С. Коруновић
	<i>Позни јесењи дан</i> , говорна вежба	Певање песме – <i>Јесен</i> , С. Коруновић
	<i>Песма за мамине очи</i> , Мира Алечковић, лирска песма	Певање песме – <i>Мамино коло</i> , Л. Прелаз
	<i>Пролећно јутро у шуми</i> , Момчило Тешић, лирска песма	Певање песме – <i>Зелени се јагодо</i> , народна песма
	<i>Врабац и ласте</i> , Лав Николајевич Толстој, прича	Слушање композиције – <i>Кукавица и птице</i> , Камиј Сен-Санс; Певање песме – <i>Петлић</i> , Е. Главник
	<i>Глас и слог, самогласници и сугласници</i> , граматика	Свирање на дечјим инструментима – <i>Иш, иш, иш, ја сам мали миш</i> (бројалица)
	<i>Подела речи на слоге</i> у изговору, граматика	Свирање на дечјим инструментима – <i>Иш, иш, иш, ја сам мали миш</i> (бројалица)

На основу података изнетих у Табели 29 запажамо да се девет наставних садржаја из српског језика може повезати са девет наставних садржаја из музичке културе. Садржаје из матерњег језика који се могу међупредметно повезати са садржајима из музичке културе чине: две говорне вежбе, три лирске песме, једна ауторска бајка, једна ауторска прича и два граматичка садржаја. Наша анализа је показала да се мањи број

наставних садржаја матерњег језика (нпр. *Врабац и ласте* Лава Николајевича Толстоја) може међупредметно повезати са више различитих садржаја музичке културе (нпр. са слушањем композиције – *Кукавица и птице* Камија Сен Санса; певањем песми – *Петлић* Е. Главника и *Ала веје, веје* Станише П. Корунувића). Резултати анализе указују да се интегративно повезивање може остварити на часовима оба предмета (нпр. усвајање слога се може боље усвојити уз примену бројалице *Иш, иш, иш, ја сам мали миш*). Наведени садржаји највише су међупредметно повезани са певањем песама, стварањем и свирањем музике, извођењем дечјих игара и слушањем музике у оквиру предмета Музичка култура.

На основу прегледа програмских садржаја матерњег језика и садржаја наставног предмета Музичка култура у трећем разреду, идентификовани су садржаји ова два наставна предмета који омогућавају интегративно повезивање (в. Табела 30).

Табела 30. Повезаност садржаја српског језика и садржаја музичке културе у оквиру трећег разреда основне школе (према: ПНПЗ, 2005)

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ТРЕЋИ	Српски језик <i>Свитац тражи пријатеља</i> , Сун Ју Ђин, прича <i>Пролећница</i> , Јован Јовановић Змај, лирска песма <i>Први снег</i> , Војислав Илић, лирска песма <i>Зима</i> , Душан Васиљев, лирска песма <i>Снег пада</i> , Владимир Буџац, одломак из књиге <i>Последња оаза</i> – прича <i>Шума под снегом</i> , говорна вежба <i>Октобарске слике</i> , говорна вежба <i>Свети Сава и сељак који је тражио срећу</i> , народна приповетка	Музичка култура Слушање композиције – <i>Другарство</i> , М. Субота Свирање на Орфовим инструменту – <i>Иду, иду, мрави</i> ; Певање песме – <i>Ал је леп овај свет</i> , С. Мокрањац Певање песме – <i>Вејавица</i> , Б. Станчић Слушање композиције – <i>Годишња доба</i> , Петар Илич Чајковски Певање песме – <i>Зима</i> , М. Етински Слушање композиције – <i>Годишња доба</i> , Петар Илич Чајковски Стварање музике – <i>Тонове до и ре</i> , музика <i>октобар</i> Певање песме – <i>Химна Светом Сави</i>

Подаци приказани у Табели 30 показују да се осам наставних садржаја из матерњег језика може међупредметно хоризонтално повезати са осам наставних садржаја из музичке културе. У оквиру поменутог броја садржаја из српског језика заступљене су две говорне вежбе (*Шума под снегом*, *Октобарске слике*), три лирске песме (*Пролећница* Јована Јовановића Змаја; *Први снег* Војислава Илића; *Зима* Душана Васиљева) и три приче (*Свитац тражи пријатеља* Сун Ју Ћина, *Снег пада* Владимира Буњца и народна приповетка о Светом Сави). Повезивању ова два предмета у великој мери доприноси то што се у настави музичке културе изучава текст појединих песама, а песма је често мотивишући елемент ученика за усвајање нових садржаја у настави српског језика и истовремено доприноси увећању фонда речи ученика, а у вези с тим и њиховом лепшем изражавању, тј. говорној култури ученика.

Када је реч о четвртом разреду, прегледом садржаја ова два предмета идентификовано је присуство четири садржаја у оба предмета који се могу међупредметно повезати (в. Табела 31).

Табела 31. Повезаност садржаја српског језика и садржаја музичке културе у четвртом разреду основне школе (према: ПНП4, 2006)

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ЧЕТВРТИ	Српски језик	Музичка култура
	<i>Позно јесење јутро</i> , Исидора Секулић, епика, текст	Слушање композиције – <i>Јесен</i> , М. Шоуц
	<i>Јесењи пејзаж</i> , говорна вежба	Певање композиције – <i>Јесења песма</i> , С. Гајић
	<i>Природи у походе</i> , говорна вежба	Певање песме – <i>Ближи се, ближи лето</i> , Б. Станчић
	<i>Најбоље задужбине</i> , народна прича	Певање песме – <i>Ко удара тако позно</i> , В. Илић

Увидом у податке из Табеле 31 уочава да су у оквиру поменутог броја наставних садржаја из српског језика заступљене две говорне вежбе и два текста (*Позно јесење јутро* Исидоре Секулић; *Најбоље задужбине*, народна прича).

И преглед програмских садржаја предмета Српски језик и Физичко и здравствено васпитање у првом разреду основне школе показује присутност садржаја који

омогућавају да наставник/учитељ током наставног процеса оствари међупредметну повезаност (в. Табела 32).

Табела 32. Повезаност садржаја Српског језика и садржаја физичког и здравственог васпитања у првом разреду основне школе (према: ПНП1–2, 2004)

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ПРВИ	Српски језик	Физичко и здравствено васпитање
	<i>Школско двориште</i> , говорна вежба	Врста, спортски поздрав
	<i>Зеџ и вук</i> , Тома Славковић, шаљива прича	Брзо трчање на 20 метара; Скок удаљ; Трчање на 30 метара из високог старта; Елементарне игре са применом поскакивања; Спринт трчање на 20 метара; Трим трчање у природи
	<i>Ко се како креће</i> , говорна вежба	Елементарне игре са различитим облицима кретања; Поскакивање једном ногом у месту и при кретању
	<i>Црв и јабука</i> , прича у сликама, говорна вежба	Пузање потрбушке и на боку; Ходање по шведској клупи на различите начине; Различити начини трчања у природи
	<i>Деда и репа</i> , народна прича	Вучење санки утроје
	<i>Два друга</i> , Лав Николајевич Толстој, прича	Вишења, упори и пењања: Пењање уз рибстол, уз морнарске љестве

Дати подаци (в. Табела 32) показују да се шест наставних садржаја из српског језика може међупредметно хоризонтално повезати са четрнаест наставних садржаја из физичког и здравственог васпитања. У оквиру поменутог броја наставних садржаја из матерњег језика заступљене су три говорне вежбе и три приче (једна народна и две ауторске). Применом одређених вежби заступљених у предмету Физичко и здравствено васпитање и њиховим извођењем на часовима матерњег језика може се у одређеној мери указати на поједине специфичности у понашању књижевних јунака (нпр. на начине њиховог кретања, покрете које они изводе), чиме се дочарава и употпуњује усвајање садржаја из матерњег језика и доприноси и мотивацији ученика да усвоје наставни садржај.

На основу прегледа програмских садржаја из матерњег језика и садржаја из наставног предмета Физичко васпитање који се проучавају у оквиру другог разреда

основне школе, идентификовани су садржаји ова два наставна предмета који омогућавају интегративно повезивање (в. Табела 33).

Табела 33. *Повезаност садржаја српског језика и садржаја физичког и здравственог васпитања у другом разреду основне школе (према: ПНП1–2, 2004)*

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ДРУГИ	Српски језик	Физичко и здравствено васпитање
	<i>Поново у школи</i> , говорна вежба	Поново смо на часу физкултуре – елементарне игре из првог разреда
	<i>Пођимо у паркове</i> , говорна вежба	Елементарне игре оријентације у простору
	<i>Коњ и магарац</i> , народна басна	Групно надвлачење конопцем
	<i>Скраћенице за мере</i> , правопис	Трим трчање у природи
	<i>Бамби</i> (одломак), Феликс Салтен	Дечји поскоци напред, назад и у страну – елементарне игре за развој брзине и спретности; Трчање на различите начине

Анализа података датих у Табели 33 указује се да се пет садржаја из матерњег језика може међупредметно хоризонтално повезати са шест наставних садржаја из физичког и здравственог васпитања. У оквиру поменутог броја наставних садржаја из матерњег језика заступљене су две говорне вежбе (*Поново у школи*, *Пођимо у паркове*), једна народна басна (*Коњ и магарац*), један прозни текст (*Бамби* Феликса Салтена, тј. одломак из романа) и један садржај из правописа (*Скраћенице за мере*). Садржаји из књижевности се могу повезати са садржајима из физичког и здравственог васпитања којима се употпуњује доживљај књижевног дела на начин да се кроз покрет ученицима ближе и сликовитије прикажу одређени поступци, радње или начини кретања јунака из дела која се изучавају у оквиру српског језика. Када је реч о говорним вежбама, могуће је применом извођења разних покрета, начина кретања и игри употпунити и боље дочарати временске појаве у парку, нпр. брзо трчање са извођењем одговарајућих вежби поистоветити са јаким ветром, брзим летењем птица или лишћа, а лагано трчање са лаганим ветром, лаганим лелујањем лишћа у крошњи или ношењем увелог лишћа, док садржаји из правописа матерњег језика (нпр. *Скраћенице*) могу се боље усвојити кроз практичну примену различитих начина трчања и записивањем резултата у облику скраћеница о мерама, чиме се садржај практично и неусиљено усваја.

Такође, и прегледом садржаја ова два предмета у трећем разреду основне школе идентификовано је присуство садржаја који се могу међупредметно повезати (в. Табела 34).

Табела 34. Повезаност садржаја српског језика и садржаја физичког и здравственог васпитања у трећем разреду основне школе (према: ПНПЗ, 2005)

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ТРЕЋИ	Српски језик	Физичко и здравствено васпитање
	<i>Септембар</i> , Душан Костић, лирска песма	Штафетне игре
	<i>Корњача и зец</i> , по Езопу, басна	Полигон препрека
	<i>Циц</i> , Бранко Радичевић, лирска песма	Елементарна игра – <i>Трка риба</i>
	<i>Зима</i> , Душан Васиљев, лирска песма	Штафетне игре
	<i>Први снег</i> , Војислав Илић, лирска песма	Санкање – игре на снегу
	<i>Женидба врапца Подунавца</i> , лирска шаљива народна песма	<i>Ерско коло</i> , народна игра
	<i>А зашто он вежба</i> , Душан Радовић, драмски текст	Вежбе за јачање трбушних мишића и мишића ногу

Подаци дати у Табели 34 указују да се седам наставних садржаја из матерњег језика, и то пет песама (четири ауторске и једна народна) и два текста од којих је један басна, а други драмског карактера могу међупредметно хоризонтално повезати са шест наставних садржаја из физичког и здравственог васпитања. Резултати показују да се један наставни садржај из физичког и здравственог васпитања (*Штафетне игре*) може повезати са два различита садржаја матерњег језика (*Септембар* Душана Костића и *Зима* Душана Васиљева). Као што смо раније указали, садржаји из физичког и здравственог васпитања, попут садржаја (Санкање – игре на снегу) могу употпунити и обогатити обраду лирске песме *Први снег* Војислава Илића, али и обогатити рад када је реч о казивању и описивању које се спроводи у оквиру говорних вежби.

Преглед програмских садржаја из српског језика и садржаја из предмета Физичко и здравствено васпитање који се изучавају током четвртог разреда, указује да се три наставна садржаја из матерњег језика могу међупредметно хоризонтално повезати са пет наставних садржаја из физичког и здравственог васпитања (в. Табела 35).

**Табела 35. Повезаност садржаја предмета Српски језик и предмета
Физичко и здравствено васпитање у четвртом разреду основне школе**
(према: ПНП4, 2006)

РАЗРЕД	ПРЕДМЕТ	ПРЕДМЕТ
ЧЕТВРТИ	Српски језик	Физичко и здравствено васпитање
	<i>Јесен</i> , Војислав Илић, лирска песма	Крос трчање – јесење трчање; Српско коло – <i>Моравац</i> ; Мачији скокови и скок маказице
	<i>Виолина</i> , Мирослав Демак, ауторска бајка	<i>Валцер</i> – корак; Народна игра из краја – <i>Србијанка</i>
	<i>Наджњева се момак и девојка</i> , народна лирска песма	Народна игра из краја – <i>Србијанка</i>

Подаци дати у Табели 35 указују да се две песме и то једна лирска ауторска и једна народна и један текст, тј. уметничка бајка (*Виолина* Мирослава Демака) из српског језика могу повезати са садржајима из физичког и здравственог васпитања којима ученици усвајају и увежбавају различите начине кретања и радње (*Валцер* – корак; Народна игра из краја – *Србијанка*) и тако употпунити и обогатити обраду књижевног текста, кроз допринос његовом разумевању и рецепцији. Нпр., рецепцији бајке *Виолина* Мирослава Демака доприноси извођење игре или слушање музике која је створена применом музичких инструмента, конкретно, виолине. Ученици на тај начин схватају значај који овај инструмент има и у народној музици и у културној баштини једног народа. И усвајање корака валцера, при чему се ученици опробавају у извођењу једноставних корака и различитог ритма који се изводи уз пратњу и инструмента виолине, такође ће допринети усвајању нових знања ученика и потпунијем разумевању овог књижевног дела.

Истраживањем хоризонталне повезаности програмских садржаја из српског језика и садржаја из школских предмета који су претходно разматрани утврдили смо број садржаја који се могу интегративно повезивати (в. Табела 36).

Табела 36. *Хоризонтална међупредметна интеграција садржаја Српског језика са садржајима других предмета од првог до четвртог разреда основне школе*

Хоризонтална међупредметна повезаност	БРОЈ САДРЖАЈА ПО РАЗРЕДИМА				
	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред	Укупно
Српски језик и Свет око нас	16	24	/	/	40
Српски језик и Природа	17	14	/	/	31
друштво	/	/	18	25	43
Српски језик и Математика	/	/	9	25	34
	7	2	5	5	19
	7	2	2	5	16
Српски језик и Ликовна култура	5	14	12	6	37
	6	13	8	12	39
Српски језик и Музичка култура	16	9	8	4	37
	12	9	8	4	33
Српски језик и Физичко васпитање	6	5	7	3	21
	14	6	6	5	31
Укупно српски језик	50	54	50	43	197
Укупно међупредметних веза					381

Анализом међупредметних веза између садржаја матерњег језика и садржаја других предмета који се изучавају у оквиру једног школског разреда (хоризонтална међупредметна интеграција) дошло је се до следећих података које ћемо изложити по разредима:

Први разред – међупредметно повезивање садржаја: Највећа могућност повезивања садржаја из матерњег језика са садржајима из других предмета уочава се са садржајима из Света око нас и Музичке културе јер се 16 садржаја из матерњег језика може повезати са 17 садржаја из света око нас, а такође, исти број садржаја матерњег језика се може повезати са 12 садржаја из музичке културе. Затим, по заступљености

садржаја из матерњег језика који се могу међупредметно повезивати, следи повезивање са предметом Математика, јер се 7 наставних садржаја матерњег језика може повезати са 7 садржаја из математике, па повезивање са предметом Физичко и здравствено васпитање, јер се 6 наставних садржаја матерњег језика може повезати са 14 наставних садржаја из предмета Физичко и здравствено васпитање. Матерњи језик у првом разреду, према резултатима анализе, има најмање могућности за интегративно повезивање са предметом Ликовна култура: свега по 5 наставних садржаја матерњег језика и 6 садржаја предмета Ликовна култура.

Други разред – међупредметно повезивање садржаја: Садржаји из предмета Српски језик се најчешће могу повезивати са садржајима предмета Свет око нас (24 наставна садржаја из матерњег језика и 14 садржаја из света око нас). Затим следи повезивање са предметом Ликовна култура јер се 14 наставних садржаја из матерњег језика може повезати са 13 садржаја из предмета Ликовна култура), па повезивање са предметом Музичка култура (9 наставних садржаја матерњег језика се може повезати са 9 наставних садржаја из музичке културе), затим повезивање са предметом Физичко и здравствено васпитање (5 садржаја из матерњег језика је могуће повезати са 6 наставних садржаја овог предмета) и на последњем месту је повезивање са предметом Математика, јер се само по 2 наставна садржаја могу повезати у оквиру оба наставна предмета.

Трећи разред – међупредметно повезивање садржаја: Највећи број садржаја из српског језика се може повезати са садржајима из предмета Природа и друштво и то 18 садржаја матерњег језика са 9 садржаја из природе и друштва. Следи повезивање са предметом Ликовна култура, јер се 12 наставних садржаја матерњег језика може повезати са 8 садржаја из ликовне културе. Садржаји из српског језика се могу међупредметно повезати и са садржајима предмета Музичка култура, и то по 8 наставних садржаја из оба предмета, затим следи повезивање садржаја са предметом Физичко и здравствено васпитање (7 наставних садржаја из српског језика и 6 садржаја из физичког и здравственог васпитања). Садржаји из матерњег језика могу се, и то у најмањој мери повезати са садржајима из предмета Математика (само 5 садржаја са 2 наставна садржаја из математике).

Четврти разред – међупредметно повезивање садржаја: Садржаји српског језика су најчешће у интеграцији са садржајима предмета Природа и друштво и то 25 наставних садржаја из српског језика са 25 садржаја из природе и друштва. На другом

месту, према броју заступљених садржаја српског језика који се могу повезати са садржајима других предмета, налази се предмет Ликовна култура јер се 6 наставних садржаја из матерњег језика може повезати са 12 садржаја из ликовне културе. Затим следи повезивање са предметом Математика, јер се 5 садржаја матерњег језика може повезати са 5 математичких садржаја, па интеграција са предметом Музичка култура (по 4 садржаја из оба предмета) и на крају, као најмање заступљена, интеграција са предметом Физичко и здравствено васпитање, јер се само 3 садржаја из матерњег језика може повезати са 5 садржаја из овог предмета.

Анализом садржаја из матерњег језика који се могу међупредметно повезати са садржајима других предмета утврдили смо да различите врсте књижевних текстова пружају највише могућности за интеграцију (укупно 79 садржаја), затим следе садржаји из језичке културе (33 говорних вежби, 7 писмених и 2 садржаја која су везана за усвајање латинице), па правописни садржаји (7 садржаја) и садржаји из граматике (9 садржаја) (в. Табела 37).

Табела 37. *Садржаји из матерњег језика од првог до четвртог који се могу повезати са садржајима других наставних предмета*

Разред	Језичка култура						Укупно
	Књижевност	Говорне вежбе	Писмене вежбе	Учење другог писма	Грамматика	Правопис	
Први	20	15	1	/	/	/	36
Други	18	8	4	2	2	3	37
Трећи	21	6	1	/	/	1	29
Четврти	20	4	1	/	7	3	35
Укупно	79	33	7	2	9	7	137

1.2. Вертикална повезаност наставних садржаја српског језика и других предмета у млађим разредима основне школе

У оквиру истраживања вертикалне међупредметне повезаности програмских садржаја из матерњег језика са садржајима школских наставних предмета у првом циклусу основне школе, анализирали смо кроз разредне програмске садржаје из матерњег језика и садржаје из осталих предмета како бисмо идентификовали садржаје који омогућавају интегративно повезивање. Предмет анализе били су програмски садржаји из предмета: Свет око нас, Природа и друштво, Математика, Ликовна култура, Музичка култура и Физичко и здравствено васпитање.

Преглед програмских садржаја из матерњег језика из првог разреда и садржаја предмета Свет око нас у другом разреду основне школе, као и садржаја из природе и друштва у трећем и четвртном разреду указује на присутност садржаја који омогућавају међупредметну повезаност ових наставних предмета (в. Табела 38)

Табела 38. Повезаност садржаја из Српског језика у првом разреду и садржаја из Света око нас у другом разреду основне школе и предмета Природа и друштво у трећем и четвртном разреду
(према: ПНП1–2, 2004; ПНП3, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик	Свет око нас	Природа и друштво	
Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
<i>Породица,</i> говорна вежба	Живимо заједно	/	/
<i>Мати,</i> говорна вежба	Живимо заједно	/	/
<i>Моје име,</i> говорна вежба	Живимо заједно	/	/
<i>Наше игре и</i> <i>играчке,</i> говорна вежба	Која су наша права и обавезе	/	/
<i>Школско</i> <i>двориште,</i> говорна вежба	Живимо у насељу	/	Оријентација помоћу плана
<i>У учионици,</i> говорна вежба	Правила понашања; Која су наша права и обавезе	Сви имамо иста права	/

<i>Хранимо се</i> <i>здро̀во,</i> говорна вежба	Значај биљака за човека	/	Растимо здраво
<i>Сочни плодови,</i> говорна вежба	Биљке као део живе природе; Значај биљака за човека	/	/
<i>Снежана и</i> <i>седам</i> <i>патуљака,</i> бајка	Сналазимо се у простору и времену	/	/
<i>Вук, Јаков Тајц,</i> бајка	Значај животиња за човека; Животиње као део живе природе	/	/
<i>Нова година,</i> писмена вежба	Празници и обичаји	/	/
<i>Први снег,</i> говорна вежба	Годишња доба	Временске прилике у крају	Климатске одлике
<i>Пролеће, Воја</i> <i>Царић, лирска</i> песма	Месеци и годишња доба; Годишња доба	/	/
<i>Бајка о лабуду,</i> Десанка Максимовић, ауторска бајка	Особине воде; Вода као услов живота; Воде нашег завичаја	Реке; Баре и језера	/
<i>Ветар сејач,</i> Мира Алечковић, лирска песма	Особине ваздуха; Струјање ваздуха	/	/
<i>Деда и репа,</i> прича на основу слика, говорна вежба	Значај биљака за човека	/	/
<i>Два јарца,</i> Доситеј Обрадовић, басна	Значај животиња за човека	/	/
<i>Зеџ и вук, Тома</i> Славковић шаљива прича,	Значај животиња за човека	/	/
<i>Хлеб,</i> Владимир Андрић, лирска песма	/	Биљке нашег краја	/
<i>Два друга, Лав</i> Николајевич Толстој, прича	/	Сви имамо иста права	/

<i>Славујак,</i> народна лирска песма	/	Животне заједнице; Шуме	/
<i>Голуб и пчела,</i> народна прича	/	Ливаде и пашњаци	/
<i>Лисица и рода,</i> по Езопу, басна	/	Животне заједнице; Станишта и животна заједница	/
<i>Лав и миш,</i> по Езопу, басна	/	Услови живота у природи	/
<i>Жаба чита</i> новине, Јован Јовановић Змај, лирска песма	/	Значај и заштита вода и водених животних заједница	/

Утврђено је да се двадесет и пет наставних садржаја из матерњег језика (десет говорних вежби, једна писмена вежба, и четрнаест садржаја из књижевности – пет лирских песама: четири ауторске и једна народна, три басне, три бајке и три приче) може повезати са тридесет и једним наставним садржајем из наведених предмета и то са седамнаест садржаја из света око нас из другог разреда, једанаест садржаја природе и друштва у трећем разреду и три садржаја природе и друштва из четвртог разреда. Садржаји предмета Свет око нас у другом и Природа и друштво у трећем и четвртом разреду могу се повезати са садржајима из матерњег језика у првом разреду, али на основном нивоу и примерено узрасту ученика првог разреда. Међупредметна повезаност садржаја из матерњег језика са садржајима поменутих предмета који се изучавају у наредним разредима може да има утицај на повећање мотивације ученика и заинтересованости за рад будући да садржаји који ће се усвајати представљају новину и тиме се буди радозналост ученика.

Преглед програмских садржаја матерњег језика у оквиру првог разреда основне школе и садржаја из математике који се изучавају током другог, трећег и четвртог разреда, указује да се садржаји ова два наставна предмета могу интегративно повезати у прва два разреда основне школе (в. Табела 39).

Табела 39. Повезаност садржаја српског језика у првом разреду и садржаја математике у другом, трећем и четвртном разреду основне школе (према: ПНП1–2, 2004; ПНП3, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик Први разред	Математика Други разред	Математика	
		Трећи разред	Четврти разред
Прибор ученика, говорна вежба	Тела облика лопте и ваљка	/	/
Штампана слова ћирилице, <i>т, г,</i> <i>п</i> почетно писање	Крива линија, права линија, тачка	/	/

Анализа међупредметне повезаности садржаја матерњег језика који се усвајају током првог разреда основне школе и садржаја из Математика из другог, трећег и четвртог разреда указује на могућност мале вертикалне интеграције међу њима. Увидом у Табелу 39 уочава се да се два наставна садржаја матерњег језика могу повезати са два наставна садржаја из математике у другом разреду, док у оквиру трећег и четвртог разреда нисмо идентификовали погодне математичке садржаје за међупредметно повезивање. Запажа се да један наставни садржај матерњег језика који се може интегрисати са садржајима из математике јесте говорна вежба, а да други припада програмској области почетног читања и писања. С тим у вези, нпр. приликом обраде ћириличних слова ученици ће користећи знања о правим и кривим линијама и њиховим представљањем било покретом руку и писањем линија у ваздуху или писањем по папиру, усвојити и употпунити знања о начину писања ћириличних слова.

Резултати анализе програмских садржаја из српског језика и садржаја наставног предмета Ликовна култура који се изучавају у другом, трећем и четвртном разреду основне школе, указују да садржаје ова два наставна предмета можемо интегративно повезивати (в. Табела 40).

Табела 40. Повезаност садржаја Српског језика у првом разреду и садржаја ликовна култура у другом, трећем и четвртном разреду основне школе (према: ПНП1–2, 2004; ПНП3, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик	Ликовна култура		
Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
<i>Нова година,</i> писмена вежба	Лепо писање порука и честитки за Нову годину	/	/
<i>Моја омиљена</i> <i>сликовница</i> , говорна вежба	Корице моје омиљене књиге	/	/
<i>Цар и скитница,</i> Лаза Лазић, драмски текст	Амбијент – сценски простор: Израда маски; Израда костима; Израда сцене	/	/
<i>О Вуку Караџићу,</i> Ранко Симовић, лирска песма	Разне врсте знакова и симбола – Иницијали	/	/
<i>Школско двориште,</i> говорна вежба	Кретање облика – На ливади	/	/
Тематски речник: <i>Пролеће,</i> говорна вежба	/	Предео пејзаж	Основне и изведене боје: <i>Црвена + плава</i> = <i>љубичаста</i> – <i>Залазак сунца</i> ; Хармонија боја – Годишња доба Пастел техника – Мртва природа са воћем; Основне и изведене боје: <i>Црвена</i> + <i>жута</i> = <i>наранџаста</i> ; Мртва природа са поврћем Акварел техника – <i>Морско дно, Тмурно</i> <i>небо, Акваријум</i> ; Омиљена животиња;
<i>Сочни плодови,</i> говорна вежба	/	/	Основне и изведене боје: <i>Жута + плава</i> = <i>зелена</i> ; апстрактна композиција – <i>Шума</i> .
<i>Бајка о лабуду,</i> Десанка Максимовић, бајка	/	/	
<i>Пролеће,</i> Воја Царић, лирска песма	/	/	

Када је реч о вертикалној међупредметној повезаности садржаја из матерњег језика који се изучавају у првом разреду са садржајима из предмета Ликовна култура који се изучавају током другог, трећег и четвртог разреда, увидом у податке дате у Табели 40 уочава се да је девет наставних садржаја матерњег језика могуће повезати са петнаест наставних садржаја из ликовне културе, и то са седам садржаја из другог разреда, једним садржајем из трећег разреда и са седам садржаја из четвртог разреда. Наставни садржаји из матерњег језика који се могу повезати чине: пет вежби (четири говорне и једна писмена вежба) и четири садржаја из књижевности (две лирске песме, једна ауторска бајка и један драмски текст).

На основу прегледа програмских садржаја матерњег језика у првом разреду и садржаја наставног предмета Музичка култура који су предмет изучавања током другог, трећег и четвртог разреда основне школе, идентификовани су садржаји ова два наставна предмета који омогућавају интегративно повезивање (в. Табела 41).

Табела 41. Повезаност садржаја Српског језика у првом разреду и садржаја из музичке културе у другом, трећем и четвртом разреду основне школе (према: ПНП1–2, 2004; ПНП3, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик		Музичка култура	
Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
<i>Нова година, писмена вежба</i>	Певање песме – <i>Ала веје, веје</i> , С. Коруновић	Певање композиције – <i>Вејавица</i> , Б. Станчић; Песма <i>Снег</i> , Стефановић	Певање композиције – <i>Срећна Нова година</i> , С. Барић
<i>Кад киша пада, говорна вежба</i>	Певање песме – <i>Јесен</i> , П. Коруновић	/	Певање дечје песме – <i>Јесења песма</i> , С. Гајић
<i>Ау, што је школа згодна</i> , Љубивоје Ршумовић, лирска песма	Слушање композиције – <i>Другарство</i> , А. Кораћ избор	Слушање композиције – <i>Другарство</i> , М. Субота	/
<i>Пролеће</i> , Воја Царић, лирска песма	Слушање композиције – <i>Пролећна песма, народна из Пољске</i> ; Певање песме – <i>Зелени се јагодо</i> , народна песма	Свирање на Орфовим инструменту – <i>Иду, иду мрави</i> , С. Коруновић; Слушање композиције – <i>Годишња доба</i> , Петар Илић Чајковски	/

<i>Сунчев певач,</i> Бранко Ћопић, прича	Певање песме – <i>Петлић, Е. Главник</i>	Слушање композиције – <i>Карневал</i> <i>животиња, К.</i> Сен Санс	/
<i>Мати, Јован</i> Јовановић Змај, лирска песма	/	Певање композиције – <i>Мамино коло, Л.</i> Прелаз	/
<i>Први снег,</i> говорна вежба	/	/	Певање дечје песме – <i>Зима, Б. Станчић</i>

Увидом у Табелу 41 утврђено је да се седам наставних садржаја матерњег језика у првом разреду (три вежбе: две говорне и једна писмена, три лирске песме и једна ауторска прича) може повезати са шеснаест наставних садржаја из музичке културе (шест садржаја из другог разреда, седам садржаја из трећег разреда и три садржаја из четвртог разреда).

У првом разреду могуће је реализовати интегративно повезивање садржаја из предмета Српски језик и садржаја из Физичког и здравственог васпитања који се изучавају током другог, трећег и четвртог разреда (в. Табела 42).

Табела 42. Повезаност садржаја предмета Српски језик у првом разреду и предмета Физичко и здравствено васпитање у оквиру другог, трећег и четвртог разреда основне школе (према: ПНП1–2, 2004; ПНП3, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик	Физичко и здравствено васпитање		
Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
<i>Школско двориште,</i> говорна вежба	Елементарне игре из 1. разреда; Трчање са променом брзине	/	/
<i>Лав и миш,</i> по Езопу, басна	Трчање са променом брзине	/	/
<i>Зећ и вук,</i> Тома Славковић, шалива прича	Брзо трчање на 30 метара	Брзо трчање на 40 м	/

<i>Наше игре и играчке, говорна вежба</i>	Бацање лопте увис и хватање на различите начине; Ходање и трчање у различитим формацијама; Елементарне игре лоптом	/	/
<i>Нова година, писмена вежба</i>	Гађање лоптицама у хоризонталне циљеве	/	/
<i>Ко се како креће, говорна вежба</i>	Ходање и трчање; Ритмичко кретање	Трчање у природи променљивим темпом	/
<i>Ау што је школа згодна, Љубивоје Ршумовић, лирска песма</i>	/	/	Између две ватре
<i>Ветар сејач, Мира Алечковић, лирска песма</i>	/	/	Пролећни крос; Брзо трчање игралике вежбе

Увидом у Табелу 42 запажа се да је осам наставних садржаја из српског језика могуће међупредметно вертикално повезати са четрнаест наставних садржаја из физичког и здравственог васпитања. У оквиру поменутог броја наставних садржаја из матерњег језика заступљене су три говорне вежбе, једна писмена вежба, две лирске песме, један шaljиви текст и једна басна. Садржаји матерњег језика из првог разреда могу се вертикално повезати са девет садржаја физичког и здравственог васпитања из другог разреда, са два садржаја из трећег разреда и са три садржаја из четвртог разреда.

Увидом у програмске садржаје матерњег језика у другом разреду и програмских садржаја предмета Природа и друштво у трећем и четвртог разреду запажа се присутност садржаја који омогућавају да практичар оствари међупредметну повезаност (в. Табела 43).

Табела 43. Повезаност садржаја предмета Српски језик у другом разреду и садржаја природе и друштва током трећег и четвртог разреда основне школе
(према: ПНП1–2, 2004; ПНП3, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик Други разред	Природа и друштво Трећи разред	Четврти разред
<i>Поново у школи,</i> говорна вежба	Изглед завичаја	/
<i>Школа, Драган</i> Лукић, лирска песма	Оријентација помоћу плана	/
<i>Пас и његова сенка,</i> Доситеј Обрадовић, басна	Воде нашег завичаја	/
<i>Патак и жабе,</i> Јован Јовановић Змај, шаљива лирска песма	Реке, баре и језера; Реке; Повезаност животних заједница; Значај и заштита вода и водених заједница	/
<i>Лисица и гавран,</i> народна басна	Услови живота у природи	Временске прилике у крају; Ретке и угрожене врсте
<i>Сликарка Зима,</i> Десанка Максимовић, ауторска бајка	Услови живота у природи; Особине течности	/
<i>Марко Краљевић и</i> <i>орао</i> , епска народна песма	Помиње се; Знаменити људи мог краја; Наше наслеђе	Живот у турском царству
<i>Како се пишу имена</i> <i>улица</i> , правопис	Оријентација помоћу плана	/
<i>Весели и благи</i> <i>јануарски дани,</i> говорна вежба	Услови живота у природи	/
<i>Свети Сава, отац и</i> <i>син</i> , народна прича	Помиње се; Наше наслеђе	/
<i>Коњ и магарац,</i> народна басна	Животне заједнице	/
<i>Чуо сам, Добрица</i> Ерић, лирска песма	Шуме	/
<i>Два јарца, Душко</i> Трифунровић, лирска песма	Животне заједнице	/
<i>Скраћенице за мере,</i> правопис	Како меримо време	/
<i>Пођимо у паркове,</i> говорна вежба	Звуци у природи	/
<i>Пролећно јутро у</i> <i>шуми</i> , Момчило Тешкић, лирска песма	Звуци у природи	/

Октобарске боје, промене у природи, говорна вежба	/	Климатске одлике
Позни јесењи дани, говорна вежба	/	Климатске одлике

Увидом у Табелу 43 уочава се да се осамнаест наставних садржаја из матерњег језика и то пет говорних вежби, шест песама (пет лирских и једна епска), три басне, једна ауторска бајка, једна народна прича и два садржаја из правописа могу повезати са двадесет наставних садржаја из природе и друштва: шеснаест садржаја из трећег разреда и четири садржаја из четвртог разреда. Резултати анализе указују да се неки садржаји из природе и друштва понављају, што знатно увећава могућности за интегративно повезивање.

Преглед програмских садржаја из матерњег језика у другом разреду и програмских садржаја из предмета Математика у оквиру трећег и четвртог разреда основне школе приказани у Табели 44 указују на постојање садржаја који омогућавају интегративно повезивање ова два предмета.

Табела 44. Повезаност садржаја предмета Српски језик у другом разреду и предмета Математика у трећем и четвртог разреда основне школе (према: ПНП1–2, 2004; ПНП3, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик		Математика	
Други разред	Трећи разред	Четврти разред	
Скраћенице за мере, правопис	/	Јединице за запремину; Јединице за површину	

Анализом садржаја датих у Табели 44 идентификован је један правописни садржај из матерњег језика који се може интегрисати са два наставних садржаја из математике. Реч је о правописном садржају из матерњег језика који је могуће међупредметно вертикално повезати са два математичка садржаја из четвртог разреда.

Разматрањем садржаја матерњег језика у другом разреду и садржаја из ликовне културе из трећег и четвртог разреда, идентификовано је присуство садржаја који се могу међупредметно повезати (в. Табела 45).

Табела 45. Повезаност садржаја предмета Српски језик у оквиру другог разреда и предмета Ликовна култура у трећем и четвртом разреду основне школе
(према: ПНП1–2, 2004; ПНП3, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик Други разред	Ликовна култура Трећи разред	Четврти разред
<i>Пролећно јутро у шуми</i> , Момчило Тешић, лирска песма	Композиција и покрет у композицији	Сликарски материјали и технике – Карактеристике темпера боја
<i>Били смо у природи</i> , говорна вежба	Облици и боје у простору	/
<i>Бајка о рибару и рибици</i> , Александар Сергејевич Пушкин, бајка	Субјективно осећање простора	Сликарски материјали и технике – Акварел техника – морско дно, акваријум, тмурно небо; Нови медији – стрип
<i>Животиња коју волим</i> , говорна вежба	Препознавање карактеристика инсеката, животиња; Слика случај (извођење емотивно-афективних садржаја према узрасту ученика)	Линија, површина, волумен, боја, простор: Вајање – Омиљена животиња
<i>Новогодишња изложба</i> , говорна вежба	Облици и боје у простору – Долази зима и Нова година	/
<i>Мирише јесен рана</i> , говорна вежба	Облици и боје у простору – Предео пејзаж	Сликарски материјали и технике: Техника акварел, сликање (Хармонија боја – Годишња доба)
<i>Позни јесењи дан</i> , говорна вежба	Облици и боје у простору – Предео пејзаж	Основне и изведене боје
<i>Октобарске боје</i> , промене у природи, говорна вежба	Облици и боје у простору – Предео пејзаж	Основне и изведене боје – Црвена + жута = наранџаста
<i>Најлепше жеље</i> , пишемо честитку, писмена вежба	Плакат, билборд, реклама – Честитка за Нову годину	/
<i>Пођимо у паркове</i> , говорна вежба	Облици и боје у простору – Предео пејзаж	/
<i>Ћирилица и латиница, сличности и разлике</i> , учење другог писма (латинице)	Орнамент; Линије; Композиција линија	/

<i>Свети Сава, отац и син, народна прича</i>	Орнамент	/
<i>Листамо омиљене књиге и часописе, говорна вежба</i>	Орнамент	/
<i>Бајке, Ханс Кристијан Андерсен, (избор) – Ружно паче</i>	Препознавање карактеристика инсеката, животиња	/
<i>Глас и слог, самогласници и сугласници; граматички садржај</i>	Линије	/

Увидом у Табелу 45 може се запазити да се петнаест наставних садржаја из матерњег језика може међупредметно вертикално повезати са осамнаест наставних садржаја из ликовне културе (дванаест садржаја из трећег разреда и шест садржаја из четвртог разреда). У оквиру поменутог броја наставних садржаја из матерњег језика заступљено је девет вежби (осам говорних и једна писмена), четири садржаја из књижевности (лирска песма, две ауторске бајке и народна прича), један граматички садржај и један садржај који је везан за учење латинице.

Преглед програмских садржаја српског језика у другом разреду и садржаја из наставног предмета Музичка култура чији се садржаји изучавају током трећег и четвртог разреда основне школе указује да се садржаји ова два наставна предмета могу интегративно повезивати (в. Табела 46).

Табела 46. Повезаност садржаја предмета Српски језик у другом разреду и предмета Музичка култура у трећем и четвртном разреду основне школе (према: ПНП1–2, 2004; ПНП3, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик Други разред	Трећи разред разред	Музичка култура Четврти
<i>Тајна</i> , Мирослав Мика Антић, лирска песма	Слушање композиције – <i>Шапутање</i> , Никола Херцигоња; Певање песме – <i>Кад си срећан</i> , песма из Шведске	/
<i>Поново у школи</i> , говорна вежба	Слушање композиције – <i>Другарство</i> , Миња Субота	/
<i>Школа</i> , Драган Лукић, лирска песма	Слушање композиције – <i>Другарство</i> Миња Субота	/
<i>Чуо сам</i> , Добрица Ерић, лирска песма	Слушање композиције – <i>Другарство</i> , Миња Субота	/
<i>Пролећно јутро у шуми</i> , Момчило Тешић, лирска песма	Свирање на Орфовим инструменту – <i>Иду, иду мрави</i>	/
<i>Весели и благи јануарски дани</i> , говорна вежба	Певање песми – <i>Снег</i> , Стефановић; <i>Вејавица</i> , Б. Станчић	Певање песме – <i>Спустила се густа магла</i> , народна песма
<i>Сликарка Зима</i> , Десанка Максимовић, бајка	Певање песме – <i>Снег</i> , Стефановић; Певање песме – <i>Вејавица</i> , Б. Станчић	/
<i>Мирише јесен рана</i> , говорна вежба	Певање песме – <i>Иде Јесен</i> , Б. Станчић	Певање песме – <i>Јесења песма</i> , С. Гајић
<i>Кад почне киша да пада</i> , Стеван Раичковић, лирска песма	/	Певање песме – <i>Додола</i> , народна песма
<i>Рана јесен у парку</i> , <i>шуми, њиви</i> , говорна вежба	/	Певање песме – <i>Јесен</i> , М. Шоуц
<i>Октобарске боје</i> промене у природи, говорна вежба	/	Певање песме – <i>Јесен</i> , М. Шоуц; Певање песме – <i>Јесења песма</i> , С. Гајић
<i>Бајка о рибару и рибици</i> , Александар Сергејевич Пушкин, бајка	/	Певање песме – <i>Додола</i> , народна песма

Анализом садржаја из матерњег језика који се усвајају у другом разреду основне школе са садржајима музичке културе из трећег и четвртог разреда приметно је да је међупредметно могуће повезати дванаест наставних садржаја матерњег језика (пет говорних вежби и седам садржаја из књижевности: пет лирских песама и две ауторске бајке) са укупно једанаест наставних садржаја из наведеног предмета. Садржаји матерњег језика могу се вертикално међупредметно повезати са седам наставних садржаја из музичке културе у оквиру трећег разреда, и са четири садржаја из четвртог разреда. Резултати су указали да се неки наставни садржаји из музичке културе (нпр., певање песама *Јесен*, *Јесења песма*) могу више пута повезати са различитим садржајима из матерњег језика који се изучавају у другом разреду (нпр., говорне вежбе: *Мирише јесен рана*; *Рана јесен у парку*, *шуми*, *њиви*; *Октобарске боје* – промене у природи). Преглед програмских садржаја из српског језика и садржаја из наставног предмета Физичко и здравствено васпитање који се изучавају током трећег и четвртог разреда основне школе, указује на могућност међупредметног повезивања ова два наставна предмета (в. Табела 47).

Табела 47. Повезаност садржаја предмета *Српски језик у другом разреду и садржаја из Физичког и здравственог васпитања у трећем и четвртог разреда основне школе* (према: ПНП1–2, 2004; ПНП3, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик Други разред	Трећи разред	Физичко и здравствено васпитање Четврти разред
<i>Школа</i> , Драган Лукић, лирска песма	Елементарне игре по избору ученика; Елементарне игре за крај школске године; Ходање и трчање различитим темпом; Ходање и трчање различитим темпом	/
<i>Марко Краљевић и орао</i> , епска народна песма	<i>Савила се бела лоза винова</i> , народна игра	/
<i>Сликарка Зима</i> , Десанка Максимовић, бајка	Елементарне игре за развијање сарадње	/
<i>Бамби</i> , Феликс Салтен, одломак из романа	Мачји скок; Скокови маказице и мачји скок у комбинацији са ходом и трчање	

<i>Пролећно јутро у шуми, Момчило Тешић, лирска песма</i>	Трчање у природи променљивим темпом	/
<i>Пођимо у паркове, говорна вежба</i>	Трчање у природи променљивим темпом	Крос трчање – јесење трчање
<i>Рана јесен у парку, шуми, њиви, говорна вежба</i>	Брзо трчање на 40 м; Штафетне и елементарне игре по избору ученика;	Брзо трчање на 40 м Пролећни крос; Вежбе на тлу
<i>Свети Сава, отац и син, народна прича</i>	<i>Савила се бела лоза винова</i> – народна игра	/
<i>Бајка о рибару и рибици, Александар Сергејевич Пушкин, бајка</i>	/	Атлетика
<i>Коњ и магарац, народна басна</i>	/	Правилан ритам рада и одмора

Садржаји матерњег језика који се усвајају током другог разреда основне школе могу се повезати са садржајима физичког и здравственог васпитања из трећег и четвртог разреда, и то десет наставних садржаја матерњег језика са осамнаест наставних садржаја наведеног предмета (дванаест садржаја из трећег разреда и шест садржаја из четвртог разреда). Погодни садржаји из матерњег језика за вертикално међупредметно повезивање су две говорне вежбе и осам садржаја из књижевности: две ауторске лирске песме и једна народна епска песма, две ауторске бајке, један одломак из романа и једна басна и народна прича.

Преглед програмских садржаја из предмета Српски језик у трећем разреду и програмских садржаја из Природе и друштва који се изучавају током четвртог разреда основне школе приказан у Табели 48 указује на постојање интегративних веза између ова два наставна предмета.

Табела 48. Повезаност садржаја предмета Српски језик у трећем разреду и садржаја природе и друштва у четвртом разреду основне школе (према: ПНПЗ, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик Трећи разред	Природа и друштво Четврти разред
<i>Боје и звуци јесени</i> , говорна вежба	Климатске одлике
<i>Септембар</i> , Душан Костић, лирска песма	Одлике природе Србије
<i>Октобарске слике</i> , говорна вежба	Климатске одлике
<i>Зима</i> , Душан Васиљев, лирска песма	Климатске одлике
<i>Први снег</i> , Војислав Илић, лирска песма	Климатске одлике
<i>Снег пада</i> , Владимир Буњак, прича	Одлике природе Србије
<i>Шума под снегом</i> , говорна вежба	Климатске одлике
<i>Ветар и сунце</i> , народна приповетка	Климатске одлике
<i>Пролећница</i> , Јован Јовановић Змај, лирска песма	Климатске одлике
<i>Свитац тражи пријатеља</i> , Су Ју Ђин, прича	Демократски односи
<i>Лед се топи</i> , Александар Поповић, драмски текст	Полна различитост
<i>Заљубљена ципеле</i> , Пјер Грипари, драмски текст	Полна различитост; Човек – део природе
<i>Лав и човек</i> , арапска народна приповетка	Рад – свесна човекова активност; Домаће животиње и гајене биљке
<i>Марко Краљевић и бег Костадин</i> , епска народна песма	Држава и владари; Велике битке; Живот у турском царству
<i>Свети Сава и сељак који је тражио срећу</i> , народна приповетка	Држава и владари

Увидом у Табелу 48 уочава се да се међупредметно може повезати петнаест наставних садржаја матерњег језика (три говорне вежбе, четири лирске песме и једна епска, три народне приповетке, две ауторске приче и два драмска текста) са десет садржаја из природе и друштва. Резултати указују да се поједини исти садржаји из природе и друштва (нпр. *Климатске одлике*) могу интегрисати са више различитих

садржаја из матерњег језика (нпр. *Октобарске слике*, говорна вежба; *Зима* Душана Васиљева; *Први снег* Војислава Илића и други). Такође, и садржај *Полна различитост*, може се повезати са два садржаја матерњег језика: драмским текстовима *Лед се топи* Александра Поповића и *Заљубљене ципелице* Пјера Грипарија. Такође, и програмски садржај *Одлике природе Србије* може се повезати са два садржаја из матерњег језика и то са лирском песмом *Септембар* Душана Костића и са причом *Снег пада* Владимира Буњца.

Резултати прегледа програмских садржаја предмета Српски језик у трећем разреду и програмских садржаја предмета Математика у четвртном разреду основне школе приказаних у оквиру Табеле 49 показују постојање интегративних веза између ова два наставна предмета.

Табела 49. Повезаност садржаја предмета Српски језик из трећег разреда и предмета Математика из четвртог разреда основне школе (према: ПНПЗ, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик Трећи разред	Математика Четврти разред
<i>Скраћенице</i> : писање скраћеница типа: <i>бр.</i> , <i>уч.</i> , <i>стр.</i> , <i>год.</i> и скраћенице за мере, правопис	Мерење и мере; Површина фигура
<i>Велико слово у писању имена народа,</i> <i>вишечланих географских имена,</i> <i>празника, наслова књига, часописа и</i> <i>новина, правопис</i>	Текстуални задаци; Решавање задатака помоћу израза

Прегледом садржаја из матерњег језика који се изучава током трећег разреда основне школе утврђено је постојање два наставна садржаја који се могу повезати са четири математичка садржаја из четвртог разреда. Садржаји из српског језика припадају области језика, тј. правописа. Садржаји из наставног предмета Математика (*Текстуални задаци* и *Решавање задатака помоћу израза*) су погодни за интеграцију са садржајима матерњег језика. Сходно томе, истиче се да се текстуални математички задаци могу конструисати тако да се њихова садржина односи на одређен садржај из матерњег језика, нпр. правопис, и да се на тај начин могу усвајати неки садржаји (нпр. писање скраћенице и великог слова) (в. Стакић и Маричић, 2019а).

Преглед програмских садржаја матерњег језика у трећем разреду и програмских садржаја из музичке културе у оквиру четвртог разреда основне школе указује на постојање мањег броја садржаја који омогућавају да се успоставе интегративне везе између ова два наставна предмета (в Табела 50).

Табела 50. Повезаност садржаја предмета Српски језик у трећем разреду и предмета Музичка култура у четвртом разреду основне школе (према: ПНПЗ, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик Трећи разред	Музичка култура Четврти разред
<i>Септембар</i> , Душан Костић, лирска песма	Певање песме – <i>Јесен</i> , М. Шоуц
<i>Боје и звуци јесени</i> , говорна вежба	Певање песме – <i>Спустила се густа магла</i>
<i>Свети Сава и сељак који је тражио срећу</i> , народна приповетка	Слушање композиције – <i>Светосавска химна</i>
<i>Обичаји за Бадњи дан</i> , говорна вежба	Певање песме – <i>Ко удара тако позно</i> , В. Илић
<i>Зима</i> , Душан Васиљев, лирска песма	Певање песме – <i>Ко удара тако позно</i> , В. Илић
<i>Снег пада</i> , говорна вежба	Свирање на Орфовим инструменту – <i>Први снег</i> , Б. Станчић

Садржаји матерњег језика који се изучавају током трећег разреда основне школе могу се повезати са садржајима музичког васпитања који се изучавају у четвртом разреду, и то шест наставних садржаја из матерњег језика са пет садржаја из предмета Музичка култура. Погодни садржаји из српског језика за вертикално међупредметно повезивање су три говорне вежбе, две лирске песме и једна народна приповетка.

И преглед програмских садржаја из предмета Српски језик у трећем разреду и програмских садржаја из предмета Ликовна култура у четвртом разреду основне школе указује на постојање интегративних веза између ова два наставна предмета (в. Табела 51).

Табела 51. Повезаност садржаја предмета Српски језик у трећем разреду и предмета Ликовна култура у четвртном разреду основне школе (према: ПНПЗ, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик Трећи разред	Ликовна култура Четврти разред
<i>Септембар</i> , Душан Костић, лирска песма	Основне и изведене боје – <i>Црвена + жута = наранџаста</i> ; Амбијент – сценски простор – <i>Највише волим моје место (село, град)</i> ; Линија, површина, волумен, боја, простор – <i>Двориште, трг, улица</i>
<i>Боје и звуци јесени</i> , говорна вежба	Боја – простор
<i>Шума под снегом</i> , говорна вежба	Карактеристике пастелних боја и креда у боји (суви пастел и воштани пастел) – <i>Годишња доба, Шума</i>
<i>Зима</i> , Душан Васиљев, лирска песма	Карактеристике акварел технике
<i>Први снег</i> , говорна вежба	Карактеристике темпера боја – <i>Годишња доба</i>
<i>Пролеће</i> , говорна вежба	Карактеристике акварел технике – <i>Годишња доба, Моја улица</i>
<i>Прича о Раку Кројачу</i> , Десанка Максимовић, бајка	Основне и изведене боје: <i>Жута + плава = зелена</i> ; Карактеристике акварел технике – <i>Морско дно, Тмурно небо, Акваријум</i>
<i>На позорници</i> , говорна вежба	Амбијент – сценски простор: <i>Израда маски</i>
<i>А зашто он вежба</i> , Душан Радовић, драмски текст	Амбијент – сценски простор: <i>Израда сцене; Подела улога; Израда лутака за представу; Идејна решења за израду маски; Предлог за кореографију, музику, костим</i>
<i>Вук и јагње</i> , народна басна	Линија, површина, волумен, боја, простор: <i>Вајање (Омиљена животиња)</i>
<i>Корњача и зец</i> , по Езопу, басна	Линија, површина, волумен, боја, простор: <i>Вајање (Омиљена животиња)</i>

На основу анализе садржаја матерњег језика који се изучавају током трећег разреда основне школе и садржаја ликовне културе који се изучавају током четвртог разреда, уочено је да се једанаест наставних садржаја матерњег језика (пет говорних вежби, две лирске песме, две басне, једна бајка и један драмски текст) може међупредметно, вертикално повезати са петнаест наставних садржаја из ликовне културе. Анализом је утврђено да се поједини садржаји из ликовне културе (*Годишња доба, Моја улица*) могу интегрисати са више различитих садржаја из матерњег језика

(нпр. говорне вежбе: *Снег пада*, *Први снег*), док се садржаји који се односе на пастелне боје и креда у бојама могу интегрисати са говорном вежбом *Шума под снегом*.

Преглед програмских садржаја предмета Српски језик у трећем разреду и програмских садржаја предмета Физичко и здравствено васпитање у четвртном разреду који пружају могућност међупредметног повезивања приказани су у Табели 52. Они указују на постојање мањег броја садржаја посредством којих се може остварити интегративно повезивање ова два наставна предмета.

Табела 52. Повезаност садржаја предмета Српски језик у трећем разреду и садржаја из предмета Физичко и здравствено васпитање у четвртном разреду основне школе (према: ПНП3, 2005, ПНП4, 2006)

Српски језик Трећи разред	Физичко и здравствено васпитање Четврти разред
<i>Прича о Раку Кројачу</i> , Десанка Максимовић, бајка	<i>Валцер</i> – корак Плесне игре
<i>Септембар</i> , Душан Костић, лирска песма	Крос, јесење трчање
<i>Вук и јагње</i> , народна басна	Мачији скокови и маказице
<i>Женидба врапца Подунавца</i> , шалива народна лирска песма	Српско коло <i>Моравац</i>

Прелед података показује да је четири наставна садржаја из матерњег језика могуће повезати са пет наставних садржаја из физичког и здравственог васпитања. Погодни садржаји за вертикално међупредметно повезивање из матерњег језика су две лирске песме, једна бајка и једна басна.

Истраживањем вертикалне повезаности програмских садржаја из српског језика и садржаја из света око нас у другом разреду и природе и друштва у оквиру трећег и четвртог разреда, и садржаја из Математике, Ликовне културе, Музичке културе и Физичког и здравственог васпитања у другом, трећем и четвртном разреда основне школе утврдили смо број садржаја ових предмета који се могу интегративно повезивати (в. Табеле 53, 54 и 55).

Табела 53. Вертикална повезаност садржаја предмета Српског језика у првом разреду и садржаја осталих предмета од другог до четвртог разреда

Вертикална међупредметна повезаност	БРОЈ САДРЖАЈА ПО РАЗРЕДИМА				
Предмети	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред	Укупно
Српски језик и Свет око нас	25	/	/	/	25
Природа и друштво		17	/	/	17
Српски језик и Математика	2	/	/	/	2
Српски језик и Ликовна култура	9	/	/	/	9
Српски језик и Музичка култура	7	/	/	/	7
Српски језик и Физичко васпитање	8	/	/	/	8
Укупно међупредметних веза:					129

Табела 54. Вертикална повезаност садржаја предмета Српског језика у другом разреду и садржаја осталих предмета који се изучавају у трећем и четвртном разреду

Вертикална међупредметна повезаност	БРОЈ САДРЖАЈА ПО РАЗРЕДИМА			
Предмети	Други разред	Трећи разред	Четврти разред	Укупно
Српски језик и Природа и друштво	18	16	4	20
Српски језик и Математика	1	/	/	1
Српски језик и Ликовна култура	15	/	/	15
	/	12	6	18

Српски језик и Музичка култура	12 /	0 7	0 4	12 11
Српски језик и Физичко васпитање	10 /	/ 12	/ 6	10 18
Укупно међупредметних веза				125

Табела 55. *Вертикална повезаност садржаја предмета Српског језика у трећем разреду и садржаја других предмета који се изучавају током четвртог разреда основне школе*

Предмети	БРОЈ САДРЖАЈА ПО РАЗРЕДИМА		
	Трећи разред	Четврти разред	Укупно
Српски језик и Природа и друштво	15	10	15 10
Српски језик и Математика	2 /	/ 4	2 4
Српски језик и Ликовна култура	11 /	/ 15	11 15
Српски језик и Музичка култура	6 /	0 5	6 5
Српски језик и Физичко васпитање	4 /	/ 5	4 5
Укупно међупредметних веза:			77

Анализом међупредметних веза између садржаја матерњег језика и садржаја других предмета у оквиру вертикалног међупредметног повезивања дошло се до следећих података које ћемо изложити по разредима:

Први разред: Највећа могућност за вертикално интегративно повезивање садржаја из Српског језика постоји са садржајима из света око нас који се изучавају током

другог разреда и садржајима предмета Природа и друштво из трећег и четвртог разреда. Могуће је повезати 25 садржаја матерњег језика са овим предметима и то 18 садржаја матерњег језика из првог разреда са 17 садржаја из света око нас из другог разреда. Када је реч о предмету Природа и друштво, запажа се да се 12 садржаја из матерњег језика у првом разреду може повезати са 11 садржаја овог предмета у трећем, и да се 3 садржаја матерњег језика може повезати са 3 садржаја из природе и друштва у оквиру четвртог разреда. Такође, 5 садржаја из српског језика може се истовремено повезати са садржајима предмета Свет око нас и Природа и друштво из наредних разреда (нпр., говорна вежба *Први снег* може се повезати са садржајима предмета Свет око нас у оквиру другог разреда и садржајима предмета Природа и друштво у оквиру трећег и четвртог разреда). На другом месту се налази предмет Ликовна култура јер се 9 садржаја из српског језика може повезати са 15 садржаја из ликовне културе, и то 7 садржаја из другог разреда, 1 садржај из трећег и 7 садржаја из четвртог разреда. На трећем месту се налази предмет Физичко и здравствено васпитање, јер се 8 садржаја из српског језика може повезати са 14 садржаја овог предмета (9 садржаја из другог разреда, 2 садржаја из трећег и 3 из четвртог разреда). Следи повезивање са садржајима из предмета Музичка култура јер се 7 садржаја из матерњег језика може повезати са 16 садржаја музичке културе (6 садржаја из другог разреда, 7 из трећег и 3 садржаја из четвртог разреда). Најмања могућност за вертикално међупредметно повезивање садржаја из матерњег језика постоји са садржајима из математике који се изучавају током другог трећег и четвртог разреда јер се 2 садржаја из српског језика може повезати са 2 садржаја из математике само у другом разреду, док садржаје из математике из трећег и четвртог разреда који би били погодни за повезивање нисмо идентификовали.

Други разред: Највећа могућност за вертикално интегративно повезивање садржаја из матерњег језика постоји са садржајима из природе и друштва који се изучавају у току трећег и четвртог разреда јер се 18 садржаја из српског језика може повезати са 20 садржаја из природе и друштва (16 садржаја из трећег и 4 садржаја из четвртог разреда). На другом месту се налази предмет Ликовна култура будући да се 15 садржаја из српског језика може повезати са 18 садржаја овог предмета (12 садржаја из трећег разреда и 6 садржаја из четвртог разреда). Затим следи повезивање са садржајима из предмета Музичка култура јер се 12 садржаја матерњег језика може повезати са 11 садржаја из Музичке културе (7 садржаја из трећег разреда и 4 садржаја

из четвртог разреда). На четвртом месту се налази предмет Физичко и здравствено васпитање јер се 10 садржаја из српског језика могу повезати са 18 садржаја наведеног предмета (12 садржаја из трећег разреда и 6 садржаја из четвртог разреда). Најмања могућност за вертикално међупредметно спајање садржаја из матерњег језика постоји са садржајима из математике јер се 1 садржај из српског језика може повезати са 2 математичка садржаја из четвртог разреда.

Трећи разред: Највећа могућност за вертикално интегративно интегрисање садржаја из матерњег језика постоји са садржајима из природе и друштва који се изучавају током четвртог разреда јер се 15 садржаја из српског језика може повезати са 10 садржаја из природе и друштва. Затим следи повезивање са садржајима из предмета Ликовна култура јер се 11 садржаја из матерњег језика може повезати са 15 садржаја ликовне културе који се изучавају у четвртом разреду. На трећем месту се налази предмет Музичка култура, јер се 6 садржаја из српског језика може повезати са 5 садржаја из музичке културе. Четврто место припада предмету Физичко и здравствено васпитање јер се 4 садржаја матерњег језика може повезати са 5 садржаја из физичког и здравственог васпитања. Најмања заступљеност вертикалних интегративних веза уочена је када је реч о повезивању садржаја из матерњег језика са садржајима из предмета Математика јер се 2 садржаја из српског језика могу повезати са 4 садржаја из математике.

Анализом садржаја матерњег језика који се могу интегрисати са садржајима других наставних предмета, запажен је највећи број садржаја из подобласти Књижевност, укупно 52 садржаја заступљених у сва четири разреда, потом 36 садржаја који припадају Језичкој култури, затим 4 правописних садржаја, 1 садржај из граматике и 1 садржај из области почетног читања и писања (в. Табела 56).

Табела 56. *Садржаји из матерњег језика у прва четири разреда који се могу вертикално повезати са садржајима других наставних предмета*

Разред	Настава почетног читања и писања	Књижевност	Језичка култура			Грама-тика	Право-пис	Укупно
			Говорне вежбе	Писмене вежбе	Учење другог писма			
Први	1	20	15	1	/	/	/	37
Други	/	15	11	1	1	1	2	31
Трећи	/	17	7	/	/	/	2	26
Укупно	1	52	33	2	1	1	4	94

Према резултатима приказане анализе, могућност повезивања матерњег језика са другим предметима могуће је остварити посредством 137 садржаја у хоризонталној и 94 садржаја у вертикалној интеграцији. Уочава се да највећу могућност за повезивање пружају књижевни текстови, и то 79 текстова у хоризонталној и 52 текста у вертикалној интеграцији. Уочава се и да највећу могућност за успостављање међупредметних веза и код хоризонталне и код вертикалне интеграције предмет Српски језик има са предметом Свет око нас у прва два разреда основне школе и са предметом Природа и друштво у трећем и четвртном разреду, а да најмању могућност повезивања, и код хоризонталне и код вертикалне интеграције, има са предметом Математика. Ваља нагласити и да наведени резултати анализе међупредметног повезивања садржаја матерњег језика са садржајима других наставних предмета потврђују присуство великог броја међупредметних веза које се у настави могу реализовати и тиме осавременити наставни процес. Поред тога, ове резултате треба прихватити условно и само као смерницу у којој број међупредметних повезивања није коначан, јер су могућности за међупредметно повезивање знатно веће него што је приказано јер се један садржај из матерњег језика може повезати са више садржаја другог/других наставног предмета.

На основу резултата анализе закључујемо да садржаји матерњег језика пружају бројне могућности за међупредметно повезивање у оквиру млађих разреда основне школе и потврђујемо прву посебну хипотезу *да садржаји из српског језика пружају могућности за повезивање са садржајима других наставних предмета и да највише могућности за повезивање постоји између садржаја српског језика и садржаја природе и друштва, а најмање између садржаја српског језика и садржаја из математике.*

2. ЕФЕКТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ПРИМЕНЕ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА КВАЛИТЕТ УСВОЈЕНИХ ЗНАЊА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Други истраживачки задатак био је да испитамо и анализирамо ефекте експерименталне примене интегративног приступа у настави српског језика на квалитет усвојених знања из српског језика код ученика који су садржаје из језика и других наставних предмета усвајали интегративним приступом и ученика који су исте садржаје усвајали уобичајеним начином.

Пошли смо од посебне хипотезе да примена интегративног приступа у настави српског језика утиче на побољшање квалитета ученичког знања из овог предмета.

У циљу долажења до резултата у овом истраживачком задатку примењена је техника тестирања на узорку који је чинио 171 ученик четвртог разреда. Инструмент који смо користили је тест (ФТ), чије су метријске карактеристике претходно описане. ФТ је садржао задатке који су усклађени са захтевима и програмским садржајима за овај разред. Задаци на тесту су били различитог нивоа тежине, у складу са општим нивоима постигнућа, те су сходно томе, решавајући их, ученици могли да остваре различит број бодова, а максимални број бодова је износио 61 бод.

Примена овог теста уследила је након реализованих наставних часова на којима је примењиван интегративни приступ да би се установило да ли његова примена доприноси квалитету знања ученика.

У Табели 57 је приказан просечан број бодова ученика на финалном тесту КГ и ЕГ.

Табела 57. *Просечно постигнуће ученика ЕГ и КГ на ФТ*

Разред	Група	N	AS	SD	Min	Max
ФТ	ЕГ	89	47.51	11.09	8	61
	КГ	82	31.09	9.79	0	54

Просечно постигнуће ученика ЕГ на ФТ износи око 47 бодова (тачније, 47,51), а ученика КГ приближно 31 бод (тачније, 31,09). Дакле, ученици ЕГ су у просеку успешнији за 16 бодова од ученика КГ. Да су присутне разлике у постигнућу између група, уочљиво је и увидом у минималан број бодова, који за ЕГ на ФТ износи 8, а са друге стране, у КГ минималан број бодова на ФТ износи 0 бодова.

Применом Mann-Whitney U теста запажена је статистички значајна разлика у погледу квалитета знања мереног ФТ између ученика ЕГ (Md = 49,00; N = 89) и ученика КГ (Md = 32,00; N = 82; U = 824,50; Z = -8,737; p < 0,001). Ученици ЕГ поседују виши ниво знања од ученика КГ (в. Табела 58).

Табела 58. *Mann-Whitney U тест за испитивање разлика између ученика ЕГ и КГ у погледу постигнућа на ФТ*

Тест	Група	Md	N	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
ФТ	ЕГ	49.00	89	824.500	4227.500	-8.737	< .001
	КГ	32.00	82				

Напомена: Md – медијана; N – број испитаника; Mann-Whitney U – вредност теста; Wilcoxon W – статистик; Z – стандардизовани статистик; p – статистичка значајност.

Максималан број бодова које су ученици могли да остваре решавајући задатке се разликује, па је израчуната просечна решеност сваког задатка како би подаци били упоредиви (в Табела 59).

Табела 59. Бројчана и процентуална решеност задатака
ЕГ и КГ на ФТ

Задатак	Ниво постигнућа	ЕГ		КГ	
		f	%	f	%
Први	основни	67	75.3	35	42.7
Други	основни	86	96.6	78	95.1
Трећи	средњи	87	97.8	73	89
Четврти	средњи	84	94.4	76	92.7
Пети	средњи	88	98.9	69	84.1
Шести	напредни	70	78.7	23	28
Седми	средњи	89	100	79	96.3
Осми	напредни	66	74.2	44	53.7
Девети	средњи	83	93.3	67	81.7
Десети	средњи	85	95.5	35	42.6
Једанаести	основни	49	55.1	19	23
Дванаести	средњи	73	82	39	47.6
Тринаести	напредни	79	88.8	50	61
Четрнаести	средњи	84	94.4	63	76.8
Петнаести	напредни	73	82	36	43.9
УКУПНО:		89	100	82	100

Минимална просечна решеност по задатку износи 0% (задатак није решио ниједан ученик), а максимална 100% (задатак су потпуно тачно решили сви ученици). Анализа бројчане и процентуалне решености задатака указује да ученици ЕГ на ФТ на сваком задатку остварују бољи резултат од ученика КГ (в. Табела 59). И вредност остварених бодова по задацима указује да су ученици ЕГ на ФТ на свим задацима остварили прилично бољи скор (в. Табела 60).

Табела 60. Број бодова по задацима на финалном тесту
ЕГ и КГ

Задаци		ЕГ		КГ	
Број задатака	Број бодова	f	%	f	%
Први	0	22	24.72	47	57.32
	1	67	75.28	35	42.68
	0	3	3.37	4	4.88
Други	1	0	0	1	1.22
	2	0	0	0	0

	3	2	2.25	3	3.66
	4	4	4.49	4	4.88
	5	0	0	10	12.20
	6	2	2.25	11	13.41
	7	7	7.87	14	17.073
	8	2	2.25	11	13.41
	9	5	5.62	7	8.54
	10	10	11.23	6	7.32
	11	54	60.67	11	13.41
Трећи	0	2	2.25	9	10.98
	1	2	2.25	3	3.66
	2	0	0	2	2.44
	3	3	3.37	1	1.22
	4	3	3.37	1	1.22
	5	3	3.37	3	3.66
	6	5	5.62	8	9.76
	7	7	7.87	22	26.83
	8	16	17.97	14	17.07
	9	17	19.10	5	6.97
	10	21	23.60	14	17.07
	11	10	11.23	0	0
Четврти	0	5	5.62	6	7.32
	1	9	10.11	12	14.63
	2	75	84.27	64	78.05
Пети	0	1	1.12	13	15.85
	1	0	0	9	10.98
	2	7	7.87	7	8.54
	3	3	3.37	11	13.41
	4	12	13.48	20	24.39
	5	28	31.46	15	18.29
	6	38	42.70	7	8.54
Шести	0	19	21.35	59	71.95
	1	35	39.33	21	25.61
	2	35	39.33	2	2.44
Седми	0	0	0	3	3.66
	1	1	1.12	2	2.44
	2	2	2.25	8	9.76
	3	6	6.74	9	10.98
	4	5	5.62	11	13.41
	5	4	4.49	10	12.19
	6	12	13.48	8	9.76
	7	59	66.29	31	37.80
Осми	0	23	25.84	38	46.34
	1	15	16.85	20	24.39
	2	51	57.30	24	29.27
Девети	0	6	6.74	15	18.29
	1	17	19.10	16	19.51
	2	13	14.61	26	31.71
	3	53	59.55	25	30.49

Десети	0	4	4.49	47	57.32
	1	4	4.49	22	26.83
	2	9	10.11	11	13.41
	3	6	6.74	2	2.44
	4	66	74.16	0	0
Једанаести	0	40	44.94	63	76.83
	1	49	55.06	19	23.17
Дванаести	0	16	17.98	43	52.44
	1	73	82.02	39	47.56
Тринаести	0	10	11.24	32	39.024
	1	26	29.21	40	48.78
	2	53	59.55	10	12.20
Четрнаести	0	5	5.62	19	23.17
	1	2	2.25	8	9.76
	2	11	12.36	22	26.83
	3	26	29.21	23	28.04
	4	8	8.99	6	7.32
	5	6	6.74	1	1.22
	6	31	34.83	3	3.66
Петнаести	0	16	17.98	46	56.09
	1	19	21.35	27	32.93
	2	54	60.67	9	10.98
УКУПНО:		89	100	82	100

Проценат решености сваког задатка у ЕГ је изнад 50%, док у КГ само осам задатака има проценат решености > 50% (други, трећи, четврти, пети, седми, осми, девети и четрнаести задатак). Реч је о задацима од којих већина (трећи, четврти, пети, седми и девети)²² припада средњем нивоу постигнућа, а само један (други задатак)²³ основном нивоу постигнућа (в. Табела 60). Такође, један од ових задатака, четврти задатак, представља задатак у чијем решавању је уочена најмања разлика у успешности

²² У трећем задатку ученици су имали налог да у тексту пронађу описне придеве и да их разврстају на подврсте што је у складу са стандардом 1CJ.2.4.1. да ученик „одређује врсте речи” и стандардом 1CJ.2.4.2. да „препознаје подврсте речи” (ОСП, 2011: 7); у четвртом задатку су имали захтев да промене облик глагола, што је у складу са стандардом 1CJ.2.4.4. да ученик „уме да пребаци глаголе из једног глаголског времена у друго” (ОСП, 2011: 7); у петом задатку се од ученика тражило да у датом одломку издвоје речи које означавају мноштво и наведу прецизно у коју врсту речи оне спадају, што је у складу са претходно описаним стандардом 1CJ.2.4.1.; у седмом задатку ученици су исправљали грешке у писању великом слова, а дати примери су били такви да одговарају стандарду 1CJ.2.3.2. да ученик „употребљава велико слово приликом писања имена држава и места и њихових становника” (ОСП, 2011: 6); у деветом задатку су имали захтев да допишу наводнике тамо где недостају, тако да сва три модела управног говора буду правилно написана, што, такође, одговара стандарду 1CJ.2.3.2. да ученик „користи наводнике при навођењу туђих речи” (ОСП, 2011: 6).

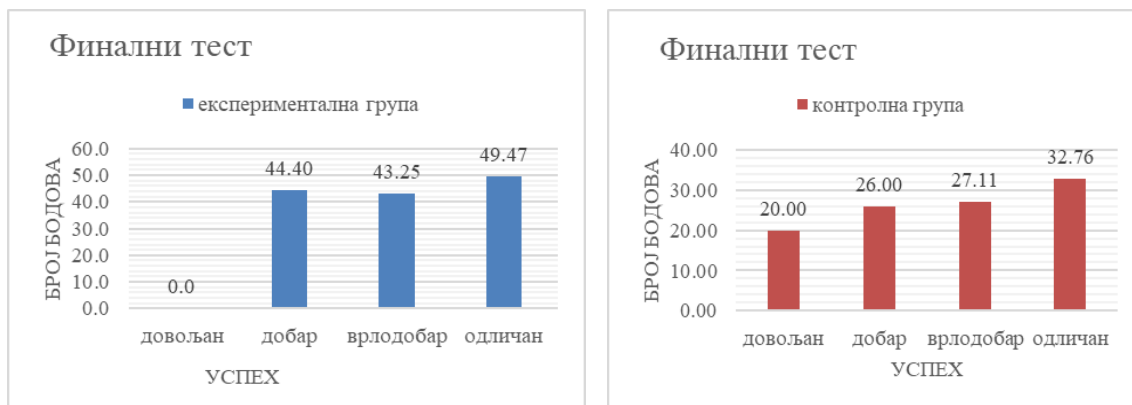
²³ У другом задатку се од ученика тражило да идентификују глаголе и разврстају их у табели према времену вршења глаголске радње што је у складу са стандардом 1CJ.1.4.1. да ученик „препознаје врсте речи” и стандардом 1CJ.1.4.2. да ученик препознаје „глаголско време (презент, перфекат и футур)” (ОСП, 2011: 3).

између КГ и ЕГ јер га је решило 94,4% ученика ЕГ и 92,7% ученика КГ. Највећа разлика између ЕГ и КГ запажа се када је реч о успешности у решавању шестог задатка, решило га је 70 ученика или 78,7% из ЕГ, а у КГ овај задатак је решило 23 ученика, а тај проценат износи 28. У овом задатку од ученика се тражило да именују врсту и подврсту подвучене речи у реченици и реч је о задатку који припада напредном нивоу постигнућа јер је у складу са стандардом 1CJ.3.4.1. да ученик „именује врсте и подврсте речи” (ОСП, 2011: 9). Такође, ученици ЕГ су били успешнији од ученика КГ и у решавању једанаестог и петнаестог задатка. Једанаести задатак је решило 55,1% ученика ЕГ и свега 23% ученика КГ. Овај задатак се тичао вештине разумевања прочитаног јер су у њему ученици имали да одреде тему књижевног дела које су обрађивали посредством интегративног приступа (текст „Кроз васиону и векове” Милутина Миланковића). Овај резултат привлачи пажњу и због чињенице да задатак овог типа припада основном нивоу постигнућа јер је у складу са стандардом 1CJ.1.2.5. да ученик „одређује основну тему текста” (ОСП, 2011: 3). Петнаести задатак је решило 82% ученика ЕГ и 43,9% ученика КГ. Реч је о задатку који припада напредном нивоу постигнућа и у складу је са стандардом 1CJ.3.5.2. да ученик „уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту” (ОСП, 2011: 9), а пред ученике се постављао захтев да те везе уоче у тексту „Позно јесење јутро” Исидоре Секулић.

На основу података датих у Табели 58 и Табели 59 сагледава се да су ученици ЕГ били успешније решавали све задатке од ученике КГ, те да су успешније решавали задатке који спадају у средњи ниво постигнућа и који превазилазе елементарна знања и захтевају разумевање, анализу и примену наученог, али и успешнији и када је реч о решавању задатака напредног нивоа који захтевају „сложенија знања која подразумевају ангажовање виших сазнајних способности ученика (анализа, синтеза, вредновање, процењивање, решавање проблема и сл.)” (ОС, 2010: 10).

Анализом повезаности школског успеха и резултата на ФТ утврђено је постојање статистички значајне корелације. Повезаност између школског успеха и скорa на ФТ ($r = 0,160$; $p < 0,05$) забележена је на нивоу поузданости 0,05. Премда слаба, добијена повезаност показује да уколико је успех бољи, већи је и резултат на тесту.

На Графикону 1. су приказана просечна постигнућа ученика обе групе на ФТ у односу на школски успех у трећем разреду.

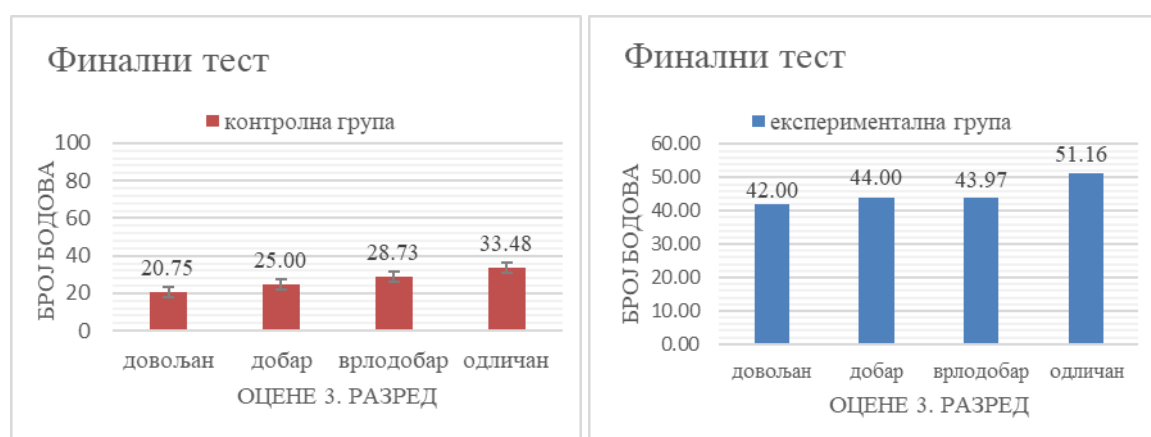


Графикон 1. Приказ просечног постигнућа ученика ЕГ и КГ
на ФТ у односу на школски успех у трећем разреду

Увидом у резултате група на ФТ, а који постижу различит школски успех, закључујемо да постоји благи тренд раста са порастом школског успеха, осим када је реч о ученицима са добрим успехом у ЕГ који су постигли већи број бодова у поређењу са ученицима са врло добрим школским успехом. Просечан број бодова је већи у ЕГ него у КГ у истим категоријама успеха (довољан, добар, врло добар, одличан). Нешто је већа разлика у резултатима ученика са одличним успехом у претходном разреду на ФТ у обе посматране групе. Одлични ученици у ЕГ постижу скоро 50 бодова (49,47), док одлични ученици КГ постижу слабије резултате, јер остварују нешто више од 32 бода (32,76). И врло добри ученици ЕГ имају бољи успех у поређењу са ученицима истог школског успеха у КГ, јер остварују нешто више од 43 бода (43,25), а ученици КГ нешто више од 27 бодова (27,11). Када је реч о ученицима који имају добар успех, и они постижу бољи успех у ЕГ у односу на КГ, јер остварују преко 44 бода (44,40), док у КГ тај резултат износи 26 бодова. Међутим, пажњу привлачи резултат да у ЕГ ученици који су имали добар успех остварују већи број бодова (44,40) у поређењу са ученицима који су имали врло добар школски успех (43,25), док у КГ није тако. У њој разлика у резултатима ученика са добрим и врло добрим успехом износи 1 бод у корист ученика са лошијим, добрим успехом. Због тога смо испитали и како на просечна постигнућа ученика КГ и ЕГ на ФТ утиче и оцена из српског језика из претходног разреда.

Анализа повезаности оцене из српског језика у трећем разреду и постигнућа на ФТ указује на статистички значајну корелацију. Повезаност оцене у трећем разреду и скова на ФТ, испитане Спирмановом корелацијом ($r = 0.159$; $p < 0.05$) је веома слаба на нивоу поузданости 0,05. Наведена повезаност усмерава ка закључку да што је оцена виша, више је и постигнуће на тестовима.

На Графикону 2 су приказани просечни резултати обе групе на ФТ у односу на оцену из српског језика у трећем разреду.



Графикон 2. Приказ просечног постигнућа на ФТ ученика ЕГ и КГ у односу на оцену из српског језика у трећем разреду

Постигнућа ученика ЕГ и КГ са различитим оценама из српског језика у трећем разреду на ФТ су таква да се уочава да ученици са вишим оценама остварују нешто боља постигнућа у обе групе, осим ученика са оценом 3 из матерњег језика који су у просеку остварили незнатно већи број бодова у ЕГ у поређењу са ученицима који су имали оцену 4. Уколико се упореде постигнућа ученика са истим оценама у обе групе, та постигнућа су већа у ЕГ. Ученици који имају одличну оцену из српског језика у ЕГ постижу резултате боље резултате од ученика са истом оценом у КГ. Они постижу нешто више од 51 бода (51,16), док у КГ та вредност износи нешто више од 33 бода (33,48). Ученици са оценом 4 из српског језика у ЕГ остварују просечно скоро 44 бода на ФТ (43,97), док је у КГ број бодова ученика са истом оценом нешто мањи од 29 (28,73). Ученици ЕГ са оценом 3 из матерњег језика остварују просечни резултат од 44 бода, док код ученика КГ та вредност износи 25. Када је реч о ученицима који имају

оцену 2, такође се запажа да је успех већи у ЕГ, иако је реч о само једном ученику који остварује 42 бода, док у КГ два ученика са истом оценом просечно простижу око 21 бод (20,75).

Анализа просечног броја бодова на ФТ у ЕГ показује да ученици са оценом 3 из српског језика у претходном разреду остварују већи број бодова у односу на ученике који су из истог предмета имали оцену 4. Реч је о 12 ученика са оценом 4 који остварују 44 бода и 32 ученика са оценом 3 који остварују 43,97 бода. Иако је ова разлика незнатна, уколико је повежемо са претходно описаним резултатима који се тичу школског успеха и податком да у ЕГ разлика у резултатима ученика са добрим и врло добрим општим успехом износи 1 бод у корист ученика са добрим успехом, она привлачи пажњу и сугерише да интегративни приступ у настави српског језика нарочито погодује ученицима са добрим школским успехом и оценом 3 из матерњег језика.

Резултати нашег истраживања указују да интегративни приступ у настави српског језика у великој мери утиче на постигнућа ученика, на квалитет њиховог знања. Они су слични резултатима других аутора који су разматрали интегративну наставу, иако је реч о другим школским предметима, а не првенствено о садржајима из матерњег језика. Тако, Јелена Станишић указује да су ученици „применом корелацијско-интеграцијског система” постигли боље резултате од ученика који су исте наставне садржаје учили класичном наставом (Станишић, 2015). И Мишко Јовановић је дошао до закључка да су „ученици који похађају допунску наставу у дијаспори” применом интегративне наставе „остварили значајно већа постигнућа на скалама за процену знања” у односу на ученике који су учили уобичајеним начином (Јовановић, 2016: 268). И други аутори су истражујући утицај интегративног приступа у настави утврдили да примена оваквог начина рада „доприноси већој количини стеченог знања” (Milanković Jovanov, Ivkov-Dzigurski, Stanisavljević, & Đukićin, 2022: 180), те да је овакав наставни приступ ефикаснији од класичних метода везано за „академско постигнуће ученика из математике” (Ogunfowote & Asanre, 2019: 179), као и да ова врста наставе, када је реч и граматичким садржајима, може допринети бољем постигнућу (Varnosfadrani & Goharimerh, 2011).

На основу свега претходно изложеног и на основу добијених резултата истраживања потврђујемо другу посебну хипотезу нашег истраживања да примена интегративног приступа у настави српског језика утиче на побољшање квалитета знања ученика из српског језика.

3. ЕФЕКТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ПРИМЕНЕ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА ТРАЈНОСТ УСВОЈЕНИХ ЗНАЊА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Трећи истраживачки задатак је био да се испитају и анализирају ефекти експерименталне примене интегративног приступа у настави српског језика на трајност усвојених знања код ученика који су садржаје овог и осталих наставних предмета усвајали интегративним приступом и ученика који су идентичне садржаје усвајали устаљеним начином. Пошли смо од посебне хипотезе да се претпоставља да примена интегративног приступа у настави српског језика доприноси трајности знања ученика из српског језика. За ову сврху користили смо ретест који је имао исту садржину и број задатака као и финални тест, тј. био је идентичан, те је и на њему је, као и на финалном максимални број бодова износио 61 бод. Ретестирање смо применили два месеца након финалног теста, у јуну месецу 2021. године.

У Табели 61 дато је просечно постигнуће ученика на ретесту ЕГ и КГ

Табела 61. *Просечно постигнуће ученика ЕГ и КГ на ретесту*

Разред	Група	N	AS	SD	Min	Max
РТ	ЕГ	89	47.52	8.20	19	59
	КГ	82	31.17	9.36	3	51

Када је реч о постигнућу ученика на РТ, запажа се да просечно постигнуће ученика ЕГ износи око 47 бодова (47,52), а ученика КГ приближно 31 бод (31,17) (в. Табела 61). Дакле, ученици ЕГ су просечно успешнији за 16 бодова од ученика КГ. Да су присутне разлике у постигнућу између група, види се из минималног броја бодова, који за ЕГ на РТ износи 19 бодова; са друге стране, у КГ минималан број бодова на ретесту износи 3 бода.

Mann-Whitney U тест показује постојање статистички значајне разлике у трајности знања мереног РТ између ученика ЕГ ($Md = 49,00$; $N = 89$) и ученика КГ ($Md = 32,00$; $N = 82$; $U = 656,000$; $Z = -9,204$; $p < ,001$). Ученици ЕГ поседују трајније знање у поређењу са ученицима КГ.

Табела 62. *Mann-Whitney U тест за испитивање разлика између ученика ЕГ и КГ у погледу постигнућа на ретесту*

Тест	Група	Md	N	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
РТ	ЕГ	49.00	89	656.000	3977.000	-9.204	< .001
	КГ	32.00	82				

Напомена: Md – медијана, N – број испитаника, Mann-Whitney U – вредност теста, Wilcoxon W – статистик, Z – стандардизовани статистик, p – статистичка значајност

Максималан број бодова које су ученици могли да остваре решавајући задатке се разликује, па је израчуната просечна решеност сваког задатка, како би подаци били упоредиви. Минимална просечна решеност по задатку износи 0% (задатак није решио ниједан ученик), а максимална 100% (задатак су потпуно тачно решили сви ученици). Анализа бројчане и процентуалне решености задатака показује да ученици ЕГ на РТ на свим задацима постижу прилично бољи резултат (в. Табела 63).

Табела 63. *Бројчана и процентуална решеност задатака ЕГ и КГ на ретесту*

Задатак	Ниво постигнућа	ЕГ		КГ	
		f	%	f	%
Први	основни	69	77.5	23	28
Други	основни	89	100	79	98.9
Трећи	средњи	88	98.9	74	91.2
Четврти	средњи	86	96.6	75	92.6
Пети	средњи	87	97.8	72	88.9
Шести	напредни	69	77.5	21	26
Седми	средњи	89	100	78	98.9
Осми	напредни	62	70	33	40
Девети	средњи	85	95.5	70	86.4
Десети	средњи	80	89.9	43	53.1
Једанаести	основни	44	49.4	26	31.7
Дванаести	средњи	74	83.1	27	32.9
Тринаести	напредни	77	86.5	44	53.6
Четрнаести	средњи	86	96.6	68	82.9
Петнаести	напредни	77	86.5	22	26.8
УКУПНО:		89	100	82	100

Анализа процентуалне и бројчане решености по задацима показује да ученици ЕГ на РТ на сваком задатку остварују бољи резултат од ученика КГ (в. Табела 63). Посебно су успешнији у решавању задатака који припадају средњем и напредном

нивоу сложености: десетом, шестом и петнаестом задатку. Уједно, ови задаци су се показали као захтевни за ученике КГ, па је проценат њихове решености прилично мали – решава их мање од четвртине испитаника. Узимајући у обзир да шести и петнаести задатак припадају напредном нивоу постигнућа успех у њиховом решавању на РТ припусујемо примени интегративног приступа код ученика ЕГ.

Анализом броја бодова на сваком задатку у РТ уочено је да су прилично бољи скор постигли ученици из ЕГ (в. Табела 64).

Табела 64. Број бодова по задацима ЕГ и КГ на ретесту

Задаци		ЕГ		КГ	
Број задатака	Број бодова	f	%	f	%
Први	0	20	22.47	59	71.95
	1	69	77.53	23	28.04
Други	0	0	0	3	3.66
	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	1	1.12	2	2.44
	4	1	1.12	9	10.98
	5	1	1.12	7	8.54
	6	4	4.49	10	12.19
	7	2	2.25	17	20.73
	8	5	5.62	6	7.32
	9	13	14.60	6	7.32
	10	14	15.73	8	9.76
	11	48	53.93	14	17.07
Трећи	0	1	1.12	8	9.76
	1	1	1.12	1	1.22
	2	1	1.12	1	1.22
	3	0	0	4	4.88
	4	3	3.37	6	7.32
	5	1	1.12	4	4.88
	6	5	5.62	10	12.19
	7	6	6.74	15	18.29
	8	11	12.36	17	20.73
	9	24	29.97	9	10.96
	10	30	33.71	5	6.12
	11	6	6.74	2	2.44
Четврти	0	3	3.37	6	7.32
	1	8	8.99	14	17.07
	2	78	87.64	61	74.39
Пети	0	2	2.25	9	10.96
	1	0	0	9	10.96
	2	0	0	7	8.54
	3	3	3.37	7	8.54

	4	18	20.22	29	35.37
	5	28	31.46	13	15.85
	6	38	42.69	7	8.54
Шести	0	20	22.47	60	73.17
	1	47	52.81	19	23.17
	2	22	24.72	2	2.44
Седми	0	0	0	3	3.66
	1	0	0	0	0
	2	1	1.12	7	8.54
	3	3	3.37	12	14.63
	4	6	6.74	9	10.98
	5	12	13.48	9	10.98
	6	13	14.61	12	14.63
	7	54	60.67	29	35.37
Осми	0	19	21.35	42	51.22
	1	15	16.85	12	14.63
	2	55	61.79	27	32.93
Девети	0	4	4.49	11	13.41
	1	9	10.11	28	34.15
	2	22	24.72	13	15.85
	3	54	60.67	29	35.37
Десети	0	9	10.11	38	46.34
	1	7	7.86	27	32.93
	2	19	21.34	5	6.09
	3	23	25.84	7	8.56
	4	31	34.83	4	4.88
Једанаести	0	45	50.56	56	68.29
	1	44	49.43	26	31.71
Дванаести	0	15	16.85	55	67.07
	1	74	83.15	27	32.93
Тринаести	0	12	13.48	38	46.34
	1	34	38.20	42	51.22
	2	43	48.31	2	2.44
Четрнаести	0	3	3.37	14	17.07
	1	3	3.37	9	10.98
	2	6	6.74	29	35.37
	3	40	44.95	17	20.73
	4	14	15.73	7	8.54
	5	5	5.62	2	2.44
	6	18	20.22	4	4.88
Петнаести	0	12	13.48	60	73.17
	1	26	29.21	20	24.39
	2	51	57.30	2	2.44
УКУПНО:		89	100	82	100

На основу података (в. Табела 64) запажамо да је разлика у броју бодова посебно изражене када је реч о првом, шестом, петнаестом и дванаестом задатку. Уједно, ови задаци припадају различитим нивоима постигнућа (петнаести задатак – напредном

нивоу, дванаести и десети – средњем нивоу, први – основном нивоу), што указује да примена интегративног приступа доприноси трајности знања која припадају различитим нивоима постигнућа. Ваља истаћи да ученици КГ постижу слабији резултат на РТ од ученика ЕГ у решавању свих задатака, а нарочито оних који припадају напредном нивоу постигнућа, нпр. шестог, тринаестог и петнаестог задатка: шести задатак решава 77,5% ученика ЕГ и свега 26% ученика КГ; тринаести задатак решава 86,5% ЕГ и 53,6% ученика КГ, а петнаести задатак решава 86,5% ученика ЕГ и свега 26,8 % ученика КГ.

Интересантно је упоредити бројчану и процентуалну решеност задатака ЕГ и КГ на ФТ и РТ (в. Табела 65).

Табела 65. Бројчана и процентуална решеност задатака ЕГ и КГ
на финалном тесту и ретесту

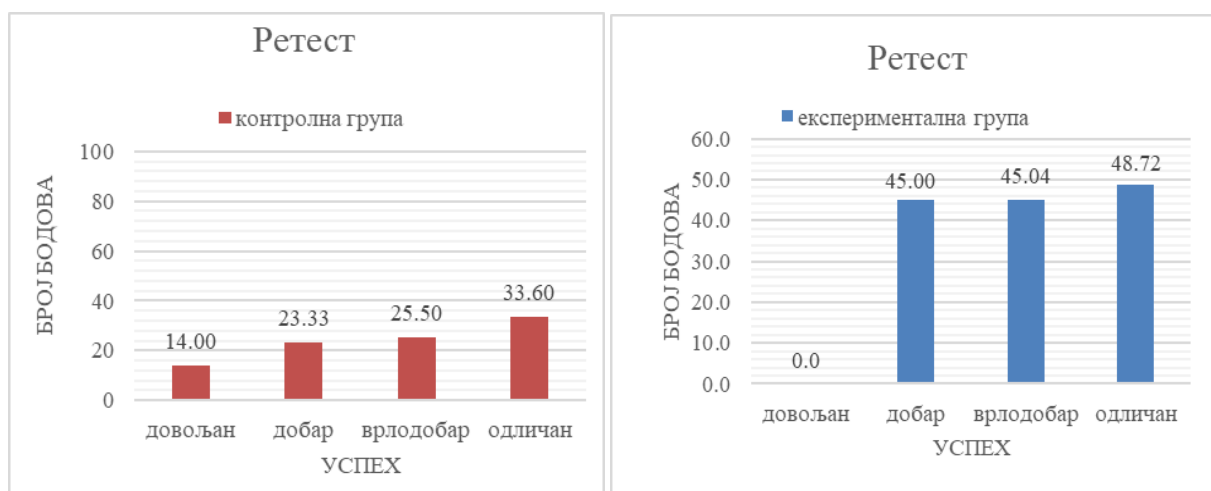
Задатак	Ниво постигнућа	ФТ				РТ			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Први	основни	67	75.3	35	42.7	69	77.5	23	28
Други	основни	86	96.6	78	95.1	89	100	79	98.9
Трећи	средњи	87	97.8	73	89	88	98.9	74	91.2
Четврти	средњи	84	94.4	76	92.7	86	96.6	75	92.6
Пети	средњи	88	98.9	69	84.1	87	97.8	72	88.9
Шести	напредни	70	78.7	23	28	69	77.5	21	26
Седми	средњи	89	100	79	96.3	89	100	78	98.9
Осми	напредни	66	74.2	44	53.7	62	70	33	40
Девети	средњи	83	93.3	67	81.7	85	95.5	70	86.4
Десети	средњи	85	95.5	35	42.6	80	89.9	43	53.1
Једанаести	основни	49	55.1	19	23	44	49.4	26	31.7
Дванаести	средњи	73	82	39	47.6	74	83.1	27	32.9
Тринаести	напредни	79	88.8	50	61	77	86.5	44	53.6
Четрнаести	средњи	84	94.4	63	76.8	86	96.6	68	82.9
Петнаести	напредни	73	82	36	43.9	77	86.5	22	26.8
УКУПНО:		89	100	82	100	89	100	82	100

Из података у Табели 65 уочава се да ученици ЕГ чак осам задатака на РТ успешније решавају него на ФТ (први, други, трећи, четврти, девети, дванаести и четрнаести и петнаести задатак), док су ученици КГ пет задатака боље урадили на РТ него на ФТ (други, трећи, пети, девети и десети задатак). Реч је о задацима који припадају различитим нивоима постигнућа. Оне напредног нивоа ученици КГ су на РТ

слабије урадили (четири задатка која спадају у овај ниво). Ученици ЕГ на РТ у поређењу са ФТ слабије су урадили два задатка која припадају напредном нивоу (шести и тринаести задатак). Пажњу привлачи и податак да су ученици ЕГ на РТ у поређењу са ФТ слабије урадили једанаести задатак, који по захтевима спада у основни ниво постигнућа. Њега је на ФТ урадило 55,1% ученика, а на РТ 49,4% ученика. Код ученика КГ тај задатак је боље урађен на РТ, урадило га је 32% ученика, док је на ФТ тај проценат износио 23. Иако је овај задатак урадио знатно већи проценат ученика ЕГ (55,1%) у поређењу са ученицима КГ (23%), претходно наведени резултат показује да је проценат заборављања код ученика у ЕГ био израженији код задатака који су захтевали памћење и репродуковање садржаја из књижевности. Овакав наш став потврђује резултат који су ученици ЕГ остварила и на десетом задатку у коме су имали налог да наведу поделу лирских песама које су обрађивали. На РТ је 89,9% ученика решило овај задатак, а на ФТ тај проценат је знатно већи и износи 95,5%.

Анализом повезаности школског успеха ученика КГ и ЕГ и резултата на РТ евидентирано је постојање статистички значајне корелације. Повезаност школског успеха са скором на РТ испитана Спирмановом корелацијом ($r = 0.173$; $p < 0.05$) је веома слаба и забележена је на нивоу поузданости 0,05. Премда слаба, добијена повезаност указује да уколико је успех већи, већи су и резултати на тесту.

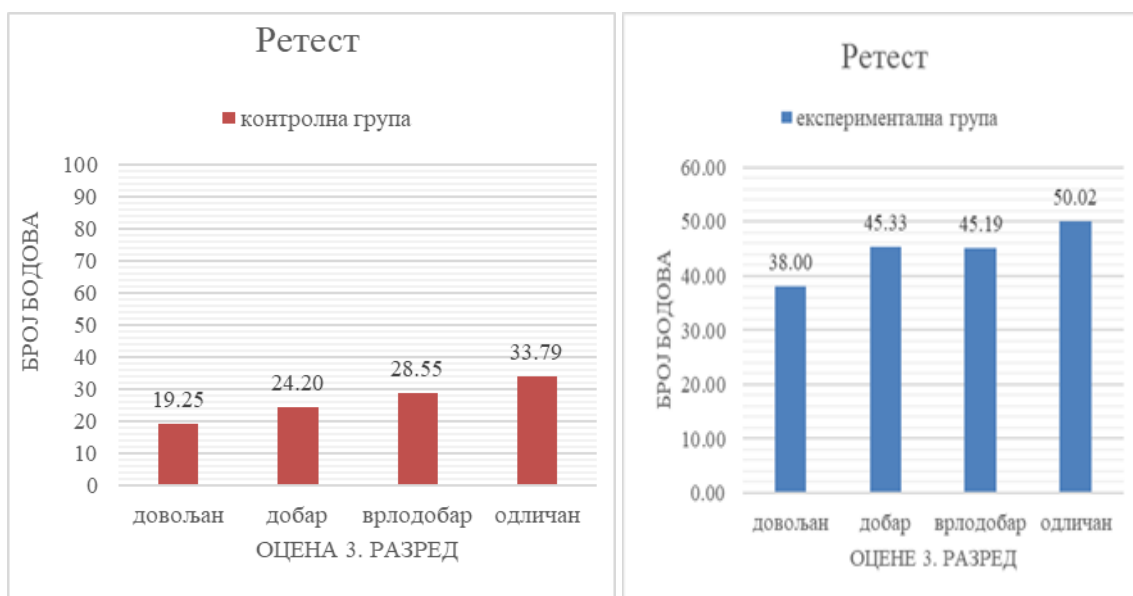
На Графикону 3 дат је приказ просечних резултата обе групе на РТ у односу на школски успех у трећем разреду.



Графикон 3. Приказ просечних постигнућа ученика ЕГ и КГ на ретесту у односу на школски успех у трећем разреду.

Уочава се да постоје минималне разлике у резултатима ученика ЕГ са добрим и врло добрим успехом на РТ јер код ученика са добрим успехом просечан број бодова износи 45, а код ученика који су били врло добри тај број износи 45,04. Такође, у овој групи није велика ни разлика у просечном броју бодова између ученика који су имали одличан успех (48,72) и оних са врло добрим успехом (45,04). Код КГ су те разлике знатно израженије, јер су ученици који су били одлични у просеку остварили око 34 бода (33,60), а они који су имали врло добар школски успех у просеку 25,50 бодова. Такође се уочава да је просечно остварен број бодова на РТ у ЕГ у односу на школски успех ученика знатно већи у поређењу са КГ, те да су и добри, и врло добри и одлични ученици ЕГ постигли знатно већи број бодова у поређењу са ученицима са истим школским успехом у КГ.

И анализом повезаности оцено из српског језика из претходног разреда ученика КГ и ЕГ и постигнућа на РТ уочава се статистички значајна корелација. Повезаност оцене и скор на РТ ($r = 0,146$; $p < 0,05$) је веома слаба и забележена је на нивоу поузданости 0,05. Наведена повезаност указује да што је оцена виша, више је и постигнуће на тестовима.



Графикон 4. Приказ просечног постигнућа ученика ЕГ и КГ на ретесту у односу на оцене из српског језика у трећем разреду

Посматрајући постигнућа обе групе на РТ (в. Графикон 4), уочавају се боља постигнућа у обе групе са порастом оцена из српског језика. Испитаници у ЕГ са

оценом 3 остварили су незнатно већи просечан број бодова (45,33) у поређењу са ученицима који су имали оцену 4 и који остварују просечно 45,19 бодова. Уочава се нешто већа разлика у постигнућу ученика који имају оцене 5 и 4 у трећем разреду у обе посматране групе. Ученици ЕГ са оценом 5 постижу у просеку око 50 бодова (50,02), док ученици КГ са истом оценом постижу нешто више од тридесет бодова (33,79). Ученици ЕГ са оценом 4 из српског језика у трећем разреду на ретесту остварују у просеку нешто више од 45 бодова (45,19), док су ученици КГ постигли резултат који је већи од 28 бодова (28,55). Ученици ЕГ који су имали оцену 3 и оцену 2 постижу знатно већи број бодова у односу на ученике КГ са истим оценама. Тако, они са оценом 3 у ЕГ постижу просечан резултат на ретесту од 45,33 бода, а ученици КГ са истом оценом остварују 24,20 бода. Ученици ЕГ са оценом 2 остварују у просеку 38 бодова, док код ученика КГ са истом оценом просечна вредност бодова је мања од 20 и износи 19,25.

Ваља рећи да су резултати нашег истраживања у великој мери слични резултатима истраживања других аутора који су се бавили сличном или истом проблематиком (Lohitashwa, Narendra & Mufti, 2014; Станишић, 2015). На пример, у већ поменутом истраживању Јелена Станишић је утврдила да су знања која су ученици применом овог методичког система стекли „дуже остала задржана” (Станишић, 2015: 231). Такође, истраживачи су утврдили да ова врста наставе може допринети квалитетнијем учењу (Torro et al., 2016), да се постиже бољи учинак (Neeli et al., 2019), да користи побољшању знања (Lohitashwa, Narendra & Mufti, 2014), те да је ефикаснија и кориснија од класичне наставе (Doraismy & Radhakrishnan, 2013; 2016; Khan, 2014; Priyanka & Vasavi, 2021). И група аутора која се бавила применом „интегративног наставног приступа у реализацији садржаја заштите животне средине у основним школама” (Milanković Jovanov et al., 2022: 173) утврдила је да примењени приступ у настави „доприноси задржавању знања” (Milanković Jovanov et al., 2022: 180), а Мика М. Ракоњац је утврдио да ученици након примене „унутарпредметне интеграције у настави математике имају већу трајност знања” (Ракоњац, 2018: 173). Сумирајући резултате које смо добили на ретесту закључујемо да ученици ЕГ у којој је примењен интегративни приступ поседују већу трајност стеченог знања у односу на ученике КГ који су те наставне садржаје усвајали уобичајеним путем. Тиме потврђујемо и трећу посебну хипотезу којом смо претпоставили да примена интегративног приступа у настави српског језика доприноси трајности знања ученика из српског језика.

4. МИШЉЕЊА И СТАВОВИ УЧИТЕЉА О ПРИМЕНИ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Четвртим истраживачким задатком желели смо доћи до сазнања о мишљењима и ставовима учитеља о интегративном приступу у настави српског језика. Претпоставили смо да код учитеља постоје позитивна мишљења и ставови о интегративном приступу у настави српског језика. За испитивање мишљења и ставова учитеља користили смо технике анкетирање и скалирање, а од инструмената упитник и петостепену скалу Ликертовог типа. Упитник за учитеље су чинила два дела која су описана у методолошком делу рада. Ставови, искуства и предлози учитеља о примени интегративног приступа у настави српског језика прикупљени су техником анкетирања. Упитник је попунило укупно 60 учитеља, чија је структура посредством одговора на питања у општем делу упитника представљена у методолошком делу рада. Анкетирање учитеља извршено је јуна месеца 2021. године.

Следи приказ одговора испитаника на питања у упитнику.

Првим питањем желели смо да испитамо какво мишљење испитаници имају о својој припремљености током школовања да примене интегративни приступ у свом наставном раду (в. Табела 66).

Табела 66. *Мишљења учитеља о припремљености током школовања да примене интегративни приступ*

Припремљеност учитеља током школовања за извођење интегративног приступа у настави српског језика		
	f	%
Делимично припремљени	35	58.33
Припремљени	20	33.33
Нису припремљени	5	8.33
Укупно:	60	100

У погледу процене оспособљености током школовања за примену интегративног приступа у настави српског језика, 35 учитеља или 58,33% је навело да су делимично припремљени у току школовања, њих 20 или 33,33% сматра да су припремљени, а само 5 испитаника или 8,33% има негативно мишљење о својој припремљености током

школовања да примене овој приступ. До сличних резултата дошла је Стакић која је испитивала методичку оспособљеност учитеља током институционалног школовања да књижевни текст примене „као полазиште интегративног приступа у настави” (Стакић, 2023: 35). На узорку који је бројао 225 испитаника, она је дошла до резултата да 50,20% испитаних „дели мишљење да су током школовања на педагошким и учитељским факултетима делимично теоријски оспособљени за примену књижевног текста као полазишта интегративног приступа у настави” (Стакић, 2023: 40). Такође, сличне ставове изнеле су и Гордана Старијаш и Марија Милановић, које су утврдиле да учитељи нису довољно упознати са основама интегративне наставе, као и о њеним могућностима (Starijaš i Milanović, 2019). Ваља истаћи да постоје и истраживања у којима већина учитеља сматра да су довољно оспособљени за примену ове врсте наставе (Здравковић, 2017а), или да су наставници из градских средина више упознати са овом врстом наставе од учитеља из сеоских средина (Нађ-Олајош, 2016).

На недовољну оспособљеност наставника за ову врсту наставе указали су осим претходно поменутих, и други аутори (в. Јовановић и Ковчић, 2017; Сухаревская, 2006; Ratković, 2016). Такође, у литератури се наглашава да наставницима недостаје додатна едукација, попут семинара (Drobnjak, 2007; Jacobs, 1989b). Због тога смо желели да истражимо да ли су поред знања која су стекли о интегративној настави током школовања, испитани учитељи били у прилици да та знања прошире на неки од других начина. Анализа њихових одговора показује да су сви учитељи били у прилици за то (в. Табела 67).

Табела 67. *Начини да учитељи прошире знања о интегративној настави*

Оспособљеност учитеља	f	%
Стручни семинари	28	41.80
Читањем литературе	16	23.90
Преношењем искуства	23	34.30
Укупно	67	100

Подаци дати у Табели 67 показују да је највећи број одговора (28 одговора или 41,80%) који указују да су испитаници додатна знања о интегративној настави стекли на стручним семинарима, потом следе одговори (23 одговора или 34,30%) да су знања стечена путем преношења искуства у примени интеграције у радном колективу, и на крају, четвртина или 16 одговора (23,90%) да су знања стечена читањем стручне и

научне литературе. Слично истраживање вршио је и Нађ, а наши резултати су у неким сегментима слични његовим. Тако, у оквиру нашег истраживања, одговори испитаника да је реч о знањима која су стечена од колега заузели су друго место по бројности, док се слични резултати код Нађа налазе на трећем месту. Највећа разлика, у начину стицања знања о интегративној настави, односи се на похађање стручних семинара. Одговори тог типа су у нашем истраживању најзаступљенији, док су код Нађа заступљени у најмањој мери, тј. налазе на последњем месту (Олајош, 2016). Такође, и у претходно поменутом истраживању, које је спровела Стакић, већина испитаника је додатна знања о књижевном тексту као полазишту интегративног приступа стекла путем семинара (Стакић, 2023). Међутим, резултати овог истраживања се разликују од нашег када је реч о стицању знања читањем литературе, јер у нашем истраживању испитаници дају предност знању које стичу путем преношења искуства у колективу, док у поменутом истраживању испитаници су дали предност знању које су стекли из стручне или научне литературе (53,3%), а тек затим знању које је стечено „од колега који преносе искуства о примени интеграције и интегративног приступа посредством књижевног текста 103 испитаника или (45,8%)” (Стакић, 2023: 42).

Трећим питањем желели смо да утврдимо какво мишљење имају учитељи о својој стручности за извођење интегративне наставе (в. Табела 68).

Табела 68. *Мишљења учитеља о својој стручности за извођење интегративне наставе*

Стручност учитеља за извођење интегративне наставе	f	%
Потребне су додатне обуке за извођење интегративне наставе	30	50
Довољно сам стручан/стручна	18	30
Нисам довољно стручан/стручна	12	20
Укупно	60	100

Запажамо да 18 учитеља или 30% је мишљења да су довољни стручни да реализују интегративну наставу, док њих 12 или 20% негативно вреднује своју стручност у испитиваном сегменту. Највећи број испитаника, њих 30 или 50%, сматра да су им потребне додатне обуке за извођење интегративне наставе. И Жељана Лукић-Радочић наводи да наставници сматрају да је оснаживање наставничке професије битно и да нису у довољној мери подстакнути за проналажење интегративних веза

(Лукић-Радочић, 2011). Ваља истаћи да наши резултати знатно одступају од резултата истраживања које је спровела Стакић. Њени резултати показују да 53,8% испитаника исказује мишљење да су довољно компетентни да примене овај приступ, а само 9,8% испитаних сматра да нису довољно компетентни за то (Стакић, 2023: 43). Премда су испитаници обично склони да прецењују своје способности, стиче се утисак да су у нашем истраживању били искрени и самокритични приликом процене властитих способности, јер 30% њих сматра да су довољно стручни за извођење интегративне наставе.

Желели смо да утврдимо и какво мишљење испитивани учитељи имају о томе који облик интегративне наставе омогућава постизање најбољих ефеката у настави. Као облици, понуђени су им: потпуна интеграција садржаја, делимична интеграција садржаја и блоковска интеграција, а они су имали да се одлуче за један као најефикаснији. Анализа њихових одговора показује да испитани учитељи сматрају да потпуна интеграција даје најбоље резултате (в. Табела 69).

Табела 69. *Мишљења учитеља о ефикасности различитих облика интегративне наставе*

Ефикасност различитих облика интегративне наставе	f	%
Потпуна интеграција	33	56.90
Блоковска интеграција	15	25.90
Делимична интеграција	10	17.20
Није одговорило	2	3.44
Укупно	60	100

Више од половине испитаника (33 или 56,90%) наводи *потпуну интеграцију садржаја* као облик интегративне наставе који даје најбоље ефекте у наставном раду, затим следи четвртина, тј. 15 или 25,90% испитаника, који истичу *блоковску интеграцију*, а нешто мање од петине, њих 10 или 17,20%, наводи *делимичну интеграцију садржаја*. Двоје испитаника или 3,44% није одговорило на ово питање.

Деветим питањем у упитнику желели смо да утврдимо какво је мишљење испитиваних учитеља о томе да ли је њихова ангажованост при организацији интегративног приступа већа у поређењу на уобичајеним начином рада. Резултати показују да 56 испитаних или 96,60% сматрају да је њихова ангажованост при

извођењу интегративног приступа у настави знатно већа него када је реч о уобичајеном начину рада (в. Табела 70).

Табела 70. *Мишљења учитеља о њиховој ангажованости при извођењу интегративног приступа*

Ангажованост учитеља у извођењу интегративног приступа у настави у односу на уобичајени начин рада		
	f	%
Већа ангажованост	56	96.60
Није већа ангажованост	2	3.40
Није одговорило	2	3.40
Укупно	60	100

Анализа одговора учитеља о ангажованости при извођењу интегративног приступа показала је да њих 56 (96,60%) сагласно у томе да је ангажованост учитеља већа при извођењу интегративног приступа у поређењу са уобичајеним начином рада. Треба рећи да су резултати нашег истраживања у великој мери слични резултатима других аутора и истраживача (Здравковић, 2016; Лукић-Радојичић, 2011; Олајош, 2016; Стакић, 2023; Петрић, 2016; Prušević-Sadović, 2017). Двоје учитеља (3,40%) навело је да ангажованост учитеља у извођењу интегративног приступа у настави у односу на уобичајени начин рада није већа, док двоје њих (3,40%) није одговорило на ово питање.

Десетим питањем желели смо да утврдимо колико често испитаници примењују овај приступ. Одговори испитаника дати су у Табели 71.

Табела 71. *Учесталост примене интегративног приступа*

Учесталост примене интегративног приступа у настави српског језика		
	f	%
Понекад	53	93
Никад	2	3.50
Често	2	3.50
Није одговорило	3	5.26
Укупно	60	100

Највећи број учитеља 53 или 93% *понекад* примењује интегративни приступ у настави српског језика, а по два испитаника (3,50%) наводе да то чине *никада* или *често*. Троје испитаника или 5,26% није одговорило на ово питање. До сличних резултата дошле су и ауторке Весна Костовић Врањеш и Сања Шолић. Оне су утврдиле да се интердисциплинарна, интегративна врста наставе недовољно примењује (Kostović-Vranješ i Šolić, 2011). Нашим се резултатима потврђује и мишљење Николине Зобенице и Ане Стипанчевић да се васпитнообразовни систем спорије и недовољно укључује у друштвене промене, а што се управо жели остварити применом интегративне наставе (Зобеница и Стипанчевић, 2018).

Желели смо да утврдимо и у ком сегменту наставе српског језика испитивани учитељи најчешће користе интегративни приступ. Као одговори, понуђени су им: *мотивисање ученика, обрада садржаја, понављање или утврђивање градива*, а испитаници су одговарали бирањем једног од понуђених одговора. Анализа њихових одговора показује да узорком обухваћени учитељи интегративни приступ најчешће примењују приликом обраде нових садржаја (в. Табела 72).

Табела 72. *Примена интегративног приступа у настави српског језика*

Најчешћа примена интегративног приступа:	f	%
Мотивисање ученика	25	41.67
Обрада садржаја	31	51.66
Понављање или утврђивање градива	4	6.67
Укупно	60	100

Подаци приказани у Табели 72 показују да учитељи овај приступ најчешће примењују при *обradi нових садржаја* (31 учитељ или 51,66%), затим при *мотивисању ученика* (25 учитеља или 41,67%), а најмањи је број оних (4 учитеља или 6,67%), који га најчешће примењују при *понављању или утврђивању градива*.

Дванаестим питањем желели смо да испитамо какво мишљење испитаници имају о неопходним условима који морају бити задовољени како би се реализовао интегративни приступ. Понуђени су им следећи услови: *природа наставног садржаја која омогућава интеграцију, интересовања ученика за интегративну наставу, афинитети наставника према интегративној настави, уџбеници чији садржаји и*

методичка апаратура омогућавају интеграцију, усклађеност садржаја који омогућавају интеграцију у наставним програмима из различитих предмета, а они су могли да наведу више одговора, тј. услова (в. Табела 73).

Табела 73. *Услови које је потребно испунити за реализацију интегративног приступа*

Услови за реализацију интегративног приступа у настави српског језика		
	f	%
Природа наставног садржаја	47	37.60
Интересовања ученика	36	28.80
Афинитети наставника	29	23.20
Уџбеници	10	8
Усклађеност садржаја у програмима	3	2.40
Укупно	125	100

Највећи број одговора 47 (37,60%) у вези са условима које је потребно испунити како би се реализовао интегративни приступ у настави српског језика односи се на природу наставног садржаја која омогућава интеграцију, затим следи 36 (28,80%) одговора у којима је као услов наведено интересовање ученика за интегративну наставу, па 29 одговора (23,20%) који се односе на афинитете наставника према овој врсти наставу. Мали број одговора, њих 10 (8%), односио се на *уџбенике чији садржаји и методичка апаратура омогућавају интеграцију*, а најмањи, њих 3 (2,40%) на усклађеност садржаја који омогућавају интеграцију у наставним програмима из различитих предмета.

Испитаници су у другом делу упитника попуњавали петостепену скалу ставова о интегративном приступу у настави српског језика. На основу анализе ставова испитаника који се односе на дате тврдње уочава се њихова међусобна повезаност која је усмерена ка процени добробити коју примена интегративног приступа има када је реч о ученику (в. Табела 74).

Табела 74. Ставови учитеља о интегративном приступу у настави српског језика

Тврдње	У потпуности се слажем		Углавном се слажем		Неодлучан/ на сам		Углавном се не слажем		Уопште се не слажем	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Интегративни приступ у настави српског језика позитивно утиче на мотивацију ученика за учење градива из српског језика.	54	90.0	6	10.0	/	/	/	/	/	/
Интегративни приступ у настави српског језика позитивно утиче на мотивацију ученика за учење садржаја из других предмета са којима се интегришу садржаји из српског језика.	57	95.0	3	5.0	/	/	/	/	/	/
Интегративни приступ у настави српског језика утиче на повећање знања из српског језика.	58	96.7	2	3.3	/	/	/	/	/	/
Интегративни приступ у настави српског језика доприноси трајности знања ученика из српског језика.	58	96.7	2	3.3	/	/	/	/	/	/
Ученици лакше усвајају знања из српског језика применом интегративног приступа у настави српског језика.	58	96.7	2	3.3	/	/	/	/	/	/
Интегративни приступ у настави српског језика подстиче ученике на самосталну активност.	32	53.3	16	26.7	11	18.3	1	1.7	/	/
Интегративни приступ у настави српског језика доприноси примени знања.	46	78.0	13	22.0	/	/	/	/	/	/
Интегративни приступ у настави српског језика погодује свим ученицима без обзира на индивидуалне разлике у знању из српског језика међу њима.	3	5.0	23	38.3	19	31.7	11	18.3	4	6.7
Садржаји из књижевности су подједнако погодни као и садржаји из граматике за примену интегративног приступа.	1	1.7	16	26.7	11	18.3	9	15.0	23	38.3
Сви разреди су погодни да се примени интегративни приступ у настави српског језика.	3	5.0	19	31.7	14	23.3	22	36.7	2	3.3
Постојећи наставни план и програм омогућава да се примени интегративни приступ у настави српског језика.	2	3.3	18	30.0	19	31.7	14	23.3	7	11.7

Испитаници су у давању одговора јединствени – 100% сагласни (обједињени одговори у *потпуности се слажем* и *углавном се слажем*) да интегративни приступ у настави српског језика: *позитивно утиче на мотивацију ученика за учење градива из*

српског језика и садржаја из других предмета са којима се интегришу садржаји; утиче на повећање знања из српског језика; доприноси трајности знања ученика из српског језика; доприноси лакшем усвајају знања из српског језика и доприноси примени знања. Добијени резултати о позитивном утицају интегративног приступа на мотивацију ученика за учење у великој мери су слични са резултатима других аутора (в. Милетић, Голубовић-Илић и Цекић-Јовановић, 2020; Spremić, 2007), са резултатима истраживања о позитивном утицају на мотивацију ученика за учење и других предмета са којима се интегришу садржаји из српског језика (в. Милетић, Голубовић-Илић и Цекић-Јовановић, 2020) и са резултатима истраживања ауторке Здравковић да интегративни приступ позитивно утиче на практичну примену знања (Здравковић, 2016). Већина (80%) учитеља има афирмативан став везан за тврдњу да *интегративни приступ подстиче ученике на самосталну активност*, јер се њих 32 или 53,3% у потпуности, а 16 или 26,7% углавном слаже са овом тврдњом. Постоје и они који су неодлучни (11 или 8,3% учитеља) и један негативан став (1,7%), који се односи на неслагање. Сасвим је другачије стање када је реч о тврдњи: *Интегративни приступ у настави српског језика погодује свим ученицима без обзира на индивидуалне разлике у знању из српског језика међу њима*, јер мање од половине учитеља сматра да интегративни приступ погодује свим ученицима: у потпуности се слаже с тврдњом 3 или 5% учитеља, а углавном се слаже 23 или 38,3%. Знатно је више неодлучних или оних који имају негативне ставове о претходно наведеној тврдњи: 19 учитеља (31,7%) су неодлучни, углавном се не слаже 11 учитеља (18,3%), а 4 учитеља (6,7%) изражавају потпуно неслагање. Наведени резултат указује да је учитеље потребно додатно едуковати о могућностима примене интегративне наставе, јер је интеграцију могуће применити чак и у инклузивном образовању (Лукић, 2017). Више од половине учитеља, тачније 32 или 53,3% се углавном или потпуно не слаже са тврдњом *Садржаји из књижевности су подједнако погодни као и садржаји из граматике за примену интегративног приступа*, тачније 23 или 38,3% се уопште не слаже, а 9 или 15,0% се углавном не слаже. Један од битних разлога зашто је тако јесте апстрактност граматичких садржаја и теже проналажење међупредметних веза, док су књижевни садржаји више погодни за интеграцију. Поларизована су мишљења испитаника о тврдњи *Сви разреди су погодни да се примени интегративни приступ у настави српског језика*. Тако, троје учитеља (5,0%) у потпуности се слаже са овом констатацијом, највише њих (19 или 31,7%) се углавном слаже, 14 (23,3%) је неодлучно, углавном се не слаже 22 (36,7%), а уопште се не слаже 2 или 3,3%.

Резултати које смо добили анализом ове тврдње потврђују налазе Весне Здравковић да је интеграција у настави могућа у свим разредима, чак и у првом разреду и да су могућности интегративних веза опадајуће идући ка вишим разредима (Здравковић, 2016, 2017б). Слична је ситуација и са ставовима да *постојећи наставни план и програм омогућава да се примени интегративни приступ у настави српског језика*, јер се 2 или 3,3% учитеља у потпуности слаже са њом, нешто већи број њих 18 (30,0%) се углавном слаже, неодлучно је 19 или 31,7%, углавном се не слаже са наведеном тврдњом 14 или 23,3%, а уопште се не слаже њих 7 (11,7%). Резултати до којих се дошло оправдавају став Дарка Ратковића да су наставни план и програм „значајна препрека” интеграцији (Ratković, 2016: 1128), те да подељеност по предметима може бити препрека у интеграцији садржаја музичке културе и других наставних предмета (Ratković, 2018).

Увидом у одговоре и тврдње учитеља о постављеним питањима која су дата у оквиру Упитника за учитеље, а са циљем долажења до резултата о њиховом мишљењу и ставовима о датом истраживачком задатку, уочено је да учитељи имају позитивно мишљење и ставове о интегративном приступу. Овом констатацијом потврђујемо и 4. посебну хипотезу којом смо претпоставили да *испитаници имају позитивно мишљење и ставове о интегративном приступу у настави српског језика..*

5. МИШЉЕЊА УЧЕНИКА О ПРИМЕНИ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Пети истраживачки задатак био је да утврдимо мишљења ученика ЕГ о примењеном методичком моделу, тј. о интегративном приступу у настави српског језика. Пошли смо од посебне хипотезе да ученици ЕГ позитивно прихватају примену интегративног приступа у настави српског језика.

За овај истраживачки задатак користили смо технику анкетирања. Од инструмената користили смо упитник састављен од 12 питања различитог типа, који је описан у методолошком делу рада. Упитник је попунило укупно 89 ученика који су чинили ЕГ и њихово анкетирање извршено је јуна месеца 2021. године.

Следи приказ одговора испитаника на питања у упитнику.

Првим питањем испитивали смо мишљења ученика ЕГ о томе јесу ли се часови када је примењиван интегративни приступ разликовали од уобичајених часова из српског језика?

Анализом њихових одговора, установљено је да су се часови у највећој мери разликовали (в. Табела 75).

Табела 75. *Разлика између интегративних наставних часова и уобичајених*

Разлика интегративног приступа у односу на редовне часове		
	f	%
Часови су се разликовали	70	78.70
Часови се нису разликовали	19	21.30
Укупно	89	100

Највећи број ученика, њих 70 или 78,70% сматра да су се часови на којима је примењиван интегративни приступ разликовали од уобичајених часова из српског језика, док петина ученика, њих 19 или 21,30%, мисли да разлике међу часовима нема.

Када је реч о другом питању, желели смо доћи до мишљења које имају ученици ЕГ о томе какве су разлике постојале на часовима када је примењен интегративни приступ у поређењу са њиховим уобичајеним часова (в. Табела 76). Ученицима је на ово питање понуђено више одговора, а они су могли да се одлуче за више њих.

Табела 76. *Одговори на питање о томе у чему су се огледале разлике у часовима*

Разлике између часова	f	%
Усвојили смо више садржаја из српског језика у односу на друге часове из овог предмета	68	49.64
Усвајали смо градиво из других предмета	29	21.17
Износили смо своја запажања	19	13.87
Подстакли су ме да читам и истражујем	10	7.3
Дружили смо се и међусобно сарађивали	3	2.19
Друго	8	5.84
Укупно	137	100

Већина одговора (68 или 49,64%) показује да су ученици на поменутиим часовима научили више, тј. усвојили више садржаја из српског језика, трећина одговора (29 или 21,17%) да су усвајали градиво из других предмета, а петина (19 или 13,87%) да се од њих тражило да изнесу своја запажања. Потом, одговори (10 или 7,3%), показују да су ученици били подстакнути да читају и истражују, те да су се дружили и међусобно сарађивали (3 или 2,19% одговора). Осам ученика (5,84%) је као одговор навело *друго*, а њихови одговори су следећи: *часови су нам били занимљивији; научили смо нешто из других предмета; научили смо многобројне ствари из свачега; лако смо све научили; час се брзо завршио; допале су ми се фотографије које је учитељица показивала* (три одговора). Укупно деветоро ученика није одговорило на ово питање. Треба нагласити да су резултати о мишљењу ученика у оквиру нашег истраживања који се односе на веће постигнуће ученика слични са резултатима до којих су дошле Станишић (2015) и Стојановић (2017). Такође, резултати до којих је дошла Станишић показују да је већина ученика истакла да су на часовима на којима се примењивала корелација и интеграција износили мишљења и разговарали о проблема (в. Станишић, 2015: 262–263).

Трећим питањем испитивали смо мишљења ученика о томе јесу ли раније на часовима из српског језика повезивали наставно градиво из других предмета.

Анализом одговора ученика утврђено је да више од половине ученика даје негативан одговор (в. Табела 77).

Табела 77. *Одговори ученика о заступљености оваквог начина рада*

Повезивање градива из других предмета на часовима из српског језика	f	%
Јесмо	41	46.10
Нисмо	46	51.70
Нема одговора	2	2.20
Укупно	89	100

У погледу тога да ли су раније на овакав начин повезивали градиво из различитих предмета на часовима из српског језика ученици имају прилично подељено искуство: нешто више од половине испитаника тврди да то није био случај (46 или 51,70%), а нешто мање од половине (41 или 46,10%) да јесте. Двоје ученика (2,20%) није одговорило на ово питање. Иако су искуства подељена, резултат да за 51,70% ученика овакав начин рада представља новину, у знатној мери је позитивнији од резултата који добила Станишић да „већина ученика (80,7%)” (Станишић, 2015: 268), оваквим начином рада није повезивала наставне садржаје.

Упитник је садржао и питање из којих наставних предмета су повезивали наставне садржаје са садржајима из српског језика. На ово питање одговарали су само ученици који су позитивно одговорили на претходно питање. Утврдили смо да је већина ученика навела наставни предмет Природа и друштво, а најмањи број, интеграцију са садржајима предмета Ликовна култура и Народна традиција (в. Табела 78).

Табела 78. *Одговори на питање о томе из којих предмета су се најчешће повезивали наставни садржаји са садржајима српског језика*

Предмет	f	%
Природа и друштво	23	38.33
Свет око нас	20	33.33
Математика	5	8.33
Музичка култура	4	6.66
Ликовна култура	2	3.33

Народна традиција	2	3.33
Нема одговора	4	6.66
Укупно	60	100

На основу података (в. Табела 78) видно је да су најбројнији одговори у којима су као најзаступљенији у интеграцији са садржајима матерњег језика наведени садржаји из предмета Природа и друштво (23 или 38,33%) и Свет око нас (20 или 33,33%), потом Математика (5 или 8,33%), Музичка култура (4 или 6,66%), а по два одговора (3,33%) односе се на садржаје из предмета Ликовна култура и Народна традиција. Уколико упоредимо резултате о интеграцији садржаја српског језика са садржајима предмета Света око нас и Природе и друштва, као Музичке и Ликовне културе, те садржаја изборних предмета, они су слични са резултатима Солеше која износи став да је подблост књижевност најзаступљенија у интеграцији са садржајима ових предмета (Солеша, 2018). И Костовић-Врањеш је у свом раду предочила да је интеграција наставе српског језика најчешћа са наставом природе и друштва (Kostović-Vranješ, 2011).

Петим питањем желели смо утврдити колико је ученицима било тешко усвајање садржаја из српског језика применом интегративног приступа. Анализа добијених одговора показује да је већина ученика навела одговор у корист лакшег усвајања градива применом овог наставног приступа у односу на друге часове које обично имају из српског језика (в. Табела 79).

Табела 79. *Одговори ученика на питање везаних за тежину усвајања садржаја српског језика путем интегративног приступа у односу на уобичајени начин рада*

Тежина усвајања наставних садржаја	f	%
Лакше него на другим часовима	87	97.75
Теже него на другим часовима	1	1.1
Није било разлике у тежини учења	0	0%
Нема одговора	1	1.1
Укупно	89	100

Готово сви ученици 87 или 97,75% су навели да им је учење путем интегративног приступа било *лакше него на другим часовима које обично имају из српског језика*, један ученик или 1,1% је навео да је било теже него на другим часовима које обично имају из српског језика, док један ученик (1,1%) није дао одговор. Такође, у оквиру овог питања је био понуђен и одговор да није било разлике у тежини учења у односу на друге часове за који се није определио нико од ученика.

Шестим питањем настојали смо доћи до одговора на питање по чему ће ученици памтити часове на којима се градиво из српског језика повезивало са градивом из других предмета.

Табела 80. *Одговори на питање по чему ће ученици памтити часове на којима се градиво из српског језика повезивало са градивом из других предмета.*

Импresiје ученика	f	%
О истом градиву сам читао из различитих предмета	27	30.33
Боље сам разумео/разумела садржаје из различитих предмета	23	25.84
Био/била сам у прилици да решавам различите задатке	17	19.10
Текстови који смо читали су били занимљиви	19	21.35
Друго, наведи шта	3	3.37
Укупно	89	100

Највише ученика је навело да је о истом градиву читало из различитих предмета (27 или 30,33%); нешто мање (23 или 25,84%) да је боље разумело садржаје из различитих предмета, да су текстови били занимљиви (19 или 21,35%), да су били у прилици да решавају различите задатке (17 или 19,10%). Поред наведених категорија, ученици су били у прилици и да изнесу неко друго мишљење. Тако је 3 или 3,37% ученика на захтев *Друго, наведи шта*, навело различите одговоре. Следи приказ одговора ученика:

- *Допало ми се што радим са другом;*
- *Научила сам више на лак начин;*
- *Научили смо пуно о познатим личностима.*

Седмим питањем желели смо доћи до одговора на питање колико су часови који су реализовани интегративним приступом мотивисали ученике да уче (в. Табела 81).

Табела 81. *Одговори ученика о степену мотивисаности за учење*

Мотивисаност ученика	f	%
Врло су мотивисали за учење	47	52.81
Мотивисали су за учење	40	44.94
Мало су мотивисали за учење	1	1.12
Нису мотивисали за учење	1	1.12
Укупно	89	100

Већина ученика се определила за одговор да је била врло мотивисана за учење применом оваквог наставног приступа (47 ученика или 52,81%) или да је била мотивисана (40 или 44,94%). Само по један ученик се одлучио за одговор који се односи на малу мотивисаност (1,12%) и одсуство мотивације за учење оваквим наставним приступом (1,12%).

Поред тога, желели смо, осим питањем, да истражимо и активност ученика током примене овог наставног приступа у односу на друге часове. Анализом одговора ученика на питање о активности на часовима реализованим интегративним приступом утврђено је да су ученици били активнији применом овог наставног приступа (в. Табеле 82).

Табеле 82. *Одговори на питање о активности током примене интегративног приступа*

Активност на часовима	f	%
Да	39	43.82
Делимично	34	38.20
Не	7	7.86
Није одговорило	9	10.11
Укупно	89	100

Да су били активнији на новим часовима у односу на редовне, одговорило је 39 ученика (48,82%), док се 34 (38,20%) њих делимично слаже са тим. Само 7 ученика (7,86%) тврди да нису били активнији у односу на редовне часове, а деветоро ученика (10,11%) није одговорило на ово питање. Резултат до ког смо дошли се знатно разликује од резултата ауторке Станишић. Она истиче да је већина (95%) ученика

навела „да су на експерименталним часовима били ангажованији него на редовним часовима” (Станишић, 2015: 267).

Од ученика који су потврдно одговорили да су били активнији тражило се и да наведу шта је томе допринело. Укупно је 34 ученика (38,20%) навело разлоге који су допринели томе да буду активнији. Њихови одговори су квалитативно анализирани и категорисани, а ваља узети у обзир да су неки ученици наводили више разлога (в. Табела 83).

Табела 83. *Одговори ученика о разлозима који су допринели њиховој већој активности на часовима на којима је примењен интегративни приступ*

Разлози	f	%
Нов начин учења, објашњење и питања учитељице и занимљивији часови	17	19.10
Повезивање садржаја из различитих предмета	10	11.24
Више смо се укључивали	7	7.87
Укупно	34	100

Највише ученика (17 или 19,10%) је навело да се разлози веће активности на часовима могу приписати новом начину учења, објашњењима и питањима учитељице и занимљивијим часовима. Десеторо ученика (11,24%) истиче да је на њихово ангажовање утицало повезивање садржаја из различитих предмета, док њих седморо или 7,87% тврди да су се више укључивали и били активнији јер им је било лако да уче. Следи приказ илустративних одговора ученика:

- *Некад би се поделили у групице и одговарали на питања;*
- *Доприносило је учитељичино објашњење током наставе и то што нас је стално подстицало;*
- *Учи се кроз причу на занимљиве начине;*
- *Стекли смо целу слику у глави;*
- *Повезани су садржаји више предмета;*
- *Слике које смо гледали су ми помогле да лакше учим и тако будем активан;*
- *Садржаји су ми били занимљиви и то ме је подстакло да нешто додатно научим о њима.*

Деветим питањем настојали смо да утврдимо шта се ученицима допада или не допада када усвајају градиво интегративним наставним приступом. Они су сами наводили факторе допадања и могли су да наведу и њих више, а анализа њихових одговора указује да се више од половине ученика определило за одговор да им је овакав наставни приступ интересантан (в. Табела 84).

Табела 84. *Одговори ученика на питање о томе шта им се допада када усвајају садржаје српског језика интегративним приступом*

Преференције ученика	f	%
Све ми се допада	37	41.57
Сазнајемо и учимо нешто из других предмета	10	11.24
Лекције су занимљивије	8	8.99
Могу да искажем своје мишљење	6	6.74
Више и лакше научим	7	7.87
Није одговорило	21	23.59
Укупно	89	100

Већина ученика није јасно дефинисала шта им се допада, већ су навели да им се допада све 37 или 41,57%. Овакви одговори ученика у великој мери су у складу са резултатима до којих су дошли Нађ Олајош (Нађ Олајош, 2016), Јелена Станишић (2015) и Буба Стојановић (2017). Десеторо ученика истиче да им се допада то што сазнају и уче нешто из других предмета (11,24%), осморо (8,99%) да су им лекције занимљивије, док седморо ученика (7,87%) као позитиван аспект ове наставе наводе да више и лакше науче, а шесторо ученика (6,74%) да могу да искажу своје мишљење. На питање шта им се није допало ученици нису навели ни један одговор, а 21 ученик (23,59%) није навео ни шта му се допада или не допада.

Анализом одговора ученика на десето питање којим смо истраживали какво је њихово мишљење о томе са којим наставним предметом се најбоље може повезати градиво из српског језика показују да је највећи број ученика издвојио повезаност са предметом Природа и друштво, а најмањи са предметом Математика и изборним предметима Верска настава и Грађанско васпитање (в. Табела 85).

Табела 85. *Одговори на питање о предмету са којим се најбоље може повезати садржај из српског језика*

Најзаступљенија интеграција	f	%
Природа и друштво	63	70.79
Ликовна култура	9	10.11
Музичка култура	6	6.74
Народна традиција	2	2.24
Математика	1	1.12
Грађанско васпитање	1	1.12
Верска настава	1	1.12
Нема одговора	6	6.74
Укупно	89	100

Да су интегративне везе најзаступљеније између садржаја матерњег језика и садржаја предмета Природа и друштво, мишљење је 63 ученика (70,79%), док се 9 или 10,11% изјаснило за Ликовну културу. На трећем месту је Музичка култура (6 ученика или 6,74%), на четвртом предмет Народна традиција (два ученика или 2,24%), а на последњем, предмети Математика, Грађанско васпитање и Верска настава (по један ученик или 1,12%). Шесторо ученика (6,74%) није дало одговор.

Анализа је показала да је укупно 83 ученика (93,26%) навело могућности интегративног повезивања садржаја из матерњег језика са садржајима других наставних предмета. Уочили смо да не постоји ни један одговор који се односи на повезивање српског језика са предметима Физичко и здравствено васпитање и страни језик, а који се изучавају као обавезни наставни предмети.

У једанаестом питању, ученици су одговорали на питање да ли би желели да буде још оваквих часова. На ово питање одговорио је укупно 71 ученик, од чега 69 или 77,52% да би желели, двоје или 2,24% да не би, а 18 или 20,24% ученика није одговорило (в. Табела 86).

**Табела 86. Одговори о томе да ли би ученици желели, или не би желели
чешћу примену интегративног наставног приступа**

Да ли би и у будућности желео/желела да буде још оваквих часова?	f	%
Желео/ла бих	69	77.52
Не бих желео/желела	2	2.24
Није одговорило	18	20.24
Укупно	89	100

На последње, дванаесто питање у Упитнику одговарали су ученици који су исказали жељу да у будућности буде још часова на којима ће се повезивати градиво из различитих предмета. Готово сви ученици који подржавају чешћу примену интегративног приступа своју жељу образлажу тиме да су часови занимљивији и да на тај начин уче лакше и боље. Следи неколико илустрација типичних ученичких одговора:

- Мислим да интегративни приступ треба чешће да користимо зато што можемо да обновимо градиво које смо учили и можемо да искажемо своје мишљење.*
- Да, јер је лакше и занимљивије за учење.*
- Да, треба, садржаји су интересантнији.*

Увидом у одговоре ученика који су се односили на питање о потреби чешће примене интегративног приступа у настави, можемо закључити да постоје бројни бенефити примене овог наставног приступа, те да га у том смислу у настави треба чешће примењивати.

Анализом одговора ученика о постављеним питањима која су дата у оквиру Упитника за ученике, а са циљем доћи до резултата о њиховом мишљењу о интегративном приступу, уочено је да ученици имају позитивно мишљење о интегративном приступу и да радо прихватају овакву врсту наставе.

Резултати показују да се ученицима експерименталне групе у великом броју и проценту допадају часови на којима је примењен интегративни приступ. Ваља рећи да

су резултати нашег истраживања у великој мери слични резултатима других аутора и истраживача. Тако је у истраживању које је спровео Олајош „93,75%” ученика изнело „позитиван став према” о реализованим наставним часовима (Олајош, 2016: 236). Такође, и резултати истраживање ауторке Станишић показују да се корелацијско-интеграцијски приступ у обради еколошких садржаја ученицима допада (Станишић, 2015). Поред тога, и Буба Стојановић (2017) је указала да ученици позитивно оцењују овакву врсту наставе.

На основу изнетих резултата потврђујемо и 5. посебну хипотезу која гласи:
Претпостављамо да ученици експерименталне групе позитивно прихватају примену интегративног приступа у настави српског језика.

ЗАКЉУЧАК

Унапређивања наставе, а нарочито наставне праксе у области матерњег језика један је од сталних императива, нарочито ако узмемо у обзир то да се свакодневно увећавају научна знања и развија техника и технологија. Надовезујући се на дату констатацију, васпитно-образовном раду у школи треба да се посвети велика пажња, те не чуде настојања стручњака и научника да се размотре и критички процене сви фактори и елементи наставе, почевши од примењених поступака, наставних метода и облика, преко примене нових наставних модела, до испитивања њихових ефеката, а све са основим циљем да се унапреде знања ученика и да се они оспособе за самообразовање и захтеве које предпоставља сам живот. Због свега тога се велика пажња придаје и анализи и сагледавању савремених схватања о интегративном приступу, као и емпиријској примени ове врсте наставног модела и његовим ефектима на унапређење знања ученика, као и побољшању позитивног односа и веће мотивације према његовој примени. С тим у вези, у дисертацији су сагледане могућности и ефекти примене интегративног приступа у у настави матерњег језика у оквиру прва четири разреда основне школе.

Интегративни приступ у настави сагледан је у дијахроној перспективи у оквиру теоријског истраживања које је везано за овај наставни модел. С тим у вези, анализирани су различити модели ове врсте наставе и представљене су методичке могућности за реализацију интегративног приступа у настави српског језика. Практична провера креираних методичких модела интегративног усвајања градива, спроведена је путем истраживања. Организовано је експериментално истраживање са паралелним групама чији су учесници били ученици четвртог разреда основне школе, с интенцијом да се увиди у ком обиму примена интегративног приступа у настави српског језика позитивно утиче на квалитет и трајност ученичког знања из овог предмета.

Резултати, те, ефекти интегративног приступа у настави матерњег језика сагледани су кроз следеће задатке: анализа садржаја наставних програма за српски језик и садржаја програма за друге предмете у свим млађим разредима; непосредан рад и примена креираних наставних методичких модела интегративног приступа у

четвртом разреду основне школе и поређење постигнутих резултата са резултатима које су ученици ostvarili путем уобичајеног наставног рада да би се утврдио утицај интегративног приступа на квалитет и трајност стеченог знања ученика из српског језика; испитивање и анализа ставова и мишљења учитеља о интегративном наставном приступу, о његовој примени и заступљености у пракси, методичким вредностима, потешкоћама у реализацији, сугестијама и сл.; испитање и анализа мишљења ученика о интегративном приступу у настави на основу сопственог напретка и непосредног искуства. На основу ових задатака формирана је и општа истраживачка хипотеза да *настава српског језика пружа бројне могућности за повезивање са садржајима других предмета; да примена интегративног приступа доприноси квалитету и трајности знања ученика из српског језика; да наставници имају позитивно мишљење и ставове о интегративном приступу у настави српског језика; да ученици експерименталне групе прихватају ову врсту наставе.* Из наведене хипотезе проистекле су и посебне хипотезе које су током истраживања имале своју проверу.

Анализа наставних програма млађих разреда основне школе показала је да је повезивање матерњег језика са другим предметима могуће остварити посредством 137 садржаја у хоризонталној и 94 садржаја у вертикалној интеграцији. Уочава се да највећу могућност за повезивање пружају књижевни текстови, и то 79 текстова у хоризонталној и 52 текста у вертикалној интеграцији. Највећу могућност за успостављање међупредметних веза и код хоризонталне и код вертикалне интеграције предмет Српски језик има са садржајима Свет око нас у прва два разреда основне школе и предметом Природа и друштво током трећег и четвртог разреда, а најмању могућност повезивања, и код хоризонталне и код вертикалне интеграције, има са предметом Математика. Анализом програма наставе потврдили смо прву посебну хипотезу нашег истраживања да садржаји из српског језика пружају могућности за повезивање са другим наставним предметима и да највише могућности за повезивање постоји са садржајима природе и друштва, а најмање између садржаја српског језика и садржаја из математике.

На основу извршене анализе експерименталног истраживања, реализованог у оквирима експеримента паралелних група (ЕГ и КГ), издвајају се следећи резултати:

Интегративни приступ у настави доприноси унапређењу знања ученика из српског језика, те, постизању образовних постигнућа у поређењу са уобичајеним начином учења. Проценат решености сваког задатка на финалном тесту у ЕГ је изнад

50%, док у КГ осам задатака има проценат решености изнад 50% (други, трећи, четврти, пети, седми, осми, девети и четрнаести задатак). Ученици ЕГ у којој је примењен интегративни приступ постижу већи напредак у образовним постигнућима под утицајем интегративног наставног приступа, а нарочито када су решавали задатке који су средњег и напредног нивоа постигнућа у поређењу са ученицима КГ.

Закључујемо да код свих ученика постоји повезаност школског успеха из претходног разреда и остварених резултата на финалном тесту јер се уочава благи тренд раста у постигнућима са порастом школског успеха. Међутим, у ЕГ ученици са добрим успехом остварују бољи успех од ученика са врло добрим школским успехом, док у КГ није тако, што упућује на закључак да ученицима са добрим школским успехом погодује овакав начин рада. Када је реч о успеху из предмета српски језик, односно оцени коју су ученици имали из матерњег језика у трећем разреду, резултати показују да су постигнућа ученика ЕГ знатно већа у поређењу са ученицима КГ који су имали исте оцене из српског језика. Међутим, и овде се запажа да ученици ЕГ који су у претходном разреду имали оцену 3 постижу просечно више бодова у поређењу са ученицима из своје групе са оценом 4 из матерњег језика. То упућује на закључак да интегративни приступ у настави српског језика погодује свим ученицима, а нарочито оним са добрим школским успехом и оценом 3 из матерњег језика. Добијеним резултатима, а након њихове анализе потврдили смо и другу посебну хипотезу нашег истраживања да примена интегративног приступа у настави српског језика утиче на побољшање квалитета знања ученика из овог предмета.

Резултати истраживања показују да примена интегративног приступа у настави српског језика позитивно утиче и на трајност ученичког знања. Ученици ЕГ имају већи успех на ретесту од ученика КГ у решавању свих задатака, а нарочито оних који припадају напредном нивоу постигнућа, јер их решава 77,5 % ученика. Повезаност општег успеха и оцене из српског језика ученика КГ и ЕГ и постигнућа на ретесту показује да код обе групе постоји повезаност јер што су успех и оцена бољи, бољи је и резултат на тестовима. Међутим, у ЕГ просечно остварен број бодова на ретесту у односу на школски успех и оцену из српског језика знатно је већи у односу на КГ и запажа се да су и добри, и врло добри и одлични ученици ЕГ постигли знатно више бодова у поређењу са ученицима са истим школским успехом у КГ. Слично је и када посматрамо оцену, ученици ЕГ постижу већи успех у поређењу са ученицима КГ са истим оценама из матерњег језика. Нешто веће разлике се запажају уколико

посматрамо резултате ученика са оценом 5 и 4 у трећем разреду јер ученици ЕГ који су имали ове оцене из српског језика постижу просечно више бодова у поређењу са ученицима са овим оценама у КГ. Посматрајући резултате до којих смо дошли након ретеста потврђена је и трећа посебна хипотеза нашег истраживања *да примена интегративног приступа у настави српског језика доприноси трајности знања ученика из српског језика.*

Резултати нашег истраживања слични су резултатима других истраживача који указују да интегративни наставни приступ доприноси унапређењу знања ученика (Здравковић, 2016; Лукић-Радочић, 2011; Spremić, 2007).

Током истраживања циљ нам је био доћи до одговора на питања каква мишљења и ставове учитељи имају о интегративном приступу у настави српског језика у млађим разредима. Испитивали смо колико су учитељи оспособљени да примењују ову врсту наставе, да ли су били у прилици да се додатно едукују о њој, колика је заступљеност наведеног вида наставе у пракси, које потешкоће имају при њеној реализацији, да ли постоје услови које је потребно испунити за реализацију ове наставе, као и то да ли примена интегративног приступа има позитиван утицај на унапређење квалитета и трајности ученичког знања и какве су методичке вредности ове врсте наставе. На основу испитивања мишљења и ставова узорка који је чинило 60 учитеља, од којих већина факултетски образована и већина са стажом од преко 20 година рада у настави, дошли смо до следећих закључака:

Већина учитеља сматра да су делимично припремљени и/или потпуно припремљени да примењују интегративни приступ у настави српског језика, највећи број њих је и током рада био у прилици да прошири своја знања о интегративној настави, али 50% њих сматра да су им потребне додатне обуке за њено извођење. Испитаници у свом раду интегративни приступ примењују у недовољној мери јер га већина (93%) примењује понекад и то углавном када се обрађују нови садржаји или се мотивишу ученици. Учитељи наводе да је овакав начин рада захтева њихово повећано ангажовање (96,60%) и да постоје неопходни услови који се морају задовољити како би се реализовала интегративна настава. Првенствено, природа наставног садржаја мора да погодује успостављању интегративних веза, али је важно испоштовати и интересовања ученика. Учитељи имају позитивне ставове о предностима које за ученике има примена интегративног приступа, јер се 100% испитаника у потпуности или углавном слаже са тиме да овај приступ позитивно утиче на њихову мотивисаност

за учење градива из српског језика и других предмета са којима се интегришу садржаји; утиче на повећање и трајност знања, на његово лакше усвајање и каснију практичну примену. Већина испитаника (80%) сматра и да интегративни приступ у настави српског језика подстиче ученике на самосталну активност, али нису у већини сагласни са тврдњама да овај приступ погодује свим ученицима и да га је могуће применити у свим разредима. Добијени резултати, иако указују и на неке од потенцијалних потешкоћа у имплементирању овог приступа, нпр. делимична припремљеност испитаника да га примењују и истакнута потреба да додатним обукама, показују да учитељи у целини имају позитивно мишљење и ставове о интегративном приступу у настави српског језика, и потврђују четврту посебну хипотезу нашег истраживања.

Истраживањем мишљења ученика које је спроведено на узорку 89 ученика ЕГ, дошли смо до следећих резултата:

Највећем броју ученика ЕГ (51,70%) овакав начин рада представљао је новину. Они су уочили разлике у реализацији ове врсте наставе у односу на уобичајену наставу коју имају из српског језика и као најдоминантније разлике издвојили су да су усвојили више градива из матерњег језика и да су усвајали градиво из других предмета. Као предност оваквог начина рада ученици су у највећем броју (97,75%) истакли да су лакше усвајали наставне садржаје, на њих је највећи утисак оставило то што су о истом градиву читали из различитих предмета, боље разумели садржаје различитих предмета и што су на часовима читали занимљиве текстове. Овакви часови су већину ученика мотивисали за учење, на часовима су били активнији и томе је, по мишљењу највећег броја ученика, допринео нов начин учења, објашњења и питања којима су били подстицани од учитеља и занимљивост часова. Ученицима су ови часови били интересантни, све им се допада (41,57%), те мисле да се градиво из српског језика најбоље може повезати са градивом из предмета Природа и друштво (70,79%). За наше истраживање је значајно што су у већини (77,52%) изразили жељу да у будућности буде још оваквих часова. С тим у вези, потврдили смо и пету посебну хипотезу нашег истраживања *да ученици ЕГ позитивно прихватају примену интегративног приступа у настави српског језика.*

На основу добијених резултата, а који су слични резултатима који, такође, потврђују предности ове врсте наставе, видно је да интегративни приступ има бројне предности у односу на уобичајену наставу, те да доприноси унапређењу и бољем

успеху ученика исказаним у виду квалитета и трајности знања, потом, већој продуктивности, мотивацији за рад, бољим односима, комуникацији и повољнијој социјалној клими у одељењу. Резултати нашег истраживања потврђују постављене посебне хипотезе и основну претпоставку нашег истраживања, те закључујемо да интегративни приступ у настави српског језика у већој мери доприноси постизању и трајности знања, бољим резултатима и већој ефективности у поређењу са класичном наставом. Увођењем и применом овог приступа у наставу могли бисмо је подићи на виши ниво, учинити је ефикаснијом, занимљивијом и сврсисходнијом.

Да би интегративни приступ у настави српског језика имао ширу примену, лакшу и успешну имплементацију у наш васпитно-образовни рад, требало би учитељима пружити подршку у едукативном, материјалном, сарадничком смислу али и помоћ стручних сарадника и других учесника у настави. Као један од битних услова већој примени интегративног приступа у настави, допринели би иновирани наставни планови и програми, доступност семинара, побољшање материјалног статуса учитеља, доступност релевантне литературе, приручника и сл.

Изражавамо наду и да ће ова дисертација бити подстрек новим истраживањима сличне тематике, и да ће оснажити учитеље да још више примењују интегративни приступ у настави уопште, а нарочито у настави српског језика.

ЛИТЕРАТУРА

- Абдулаева, Н. М. и Зайналова, Л. А. (2019). Межпредметная интеграция как эффективное средство обучения учащихся в основной школе. *Иновации и технологии современного образования*, 3(35). Retrieved January 9, 2023 from <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnaya-integratsiya-v-osnovnoy-shkole/viewer>
- Adamu, U. A. (2003). The Concept of Curriculum Integration: Its Meaning, Scope and Modalities. *Curriculum Integration*. Retrieved February 2, 2023 from <https://www.scribd.com/document/609965873/2003-Curriculum-Integration>
- Alaye, A. (2019). The Roles of the Teachers and Students in the Integrative Language Teaching Approach and Factors that Affect the Use of the Approach in Actual Classroom: Review Article. *Research on Humanities and Social Sciences*, 9(15), 29–34. Retrieved August 21, 2024 from <https://core.ac.uk/download/pdf/234676727.pdf>
- Alaye, A. & Tegegne, W. (2021). The Roles of the Teachers and Students in the Integrative Language Teaching Approach and Factors That Affect the Use of the Approach in Actual Classroom: Review Article. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, Vol. 80, 1–6.
- Anderson, A., Anderson, J. & Shapiro, J. (2005). Supporting Multiple Literacies: Parents' and Children's Matematical Talk within Storybook Reading. *Matematics Education Research Journal*, 16(3), 5–26. Retrieved August 9, 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ747871.pdf>
- Arnold, R. H. & Schell, J. W. (1999). Educarors' perceptions of curriculum integration activities and their importance. *Journal of Vocational Education Research*, 24(2), 87–101.
- Багова, Л. Л. (2014). Межпредметная интеграция в образовательном процессе и ее проблемы на этапах становления педагогической науки. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*, 1-3(11), 203–207. Retrieved September 9, 2023 from <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnaya-integratsiya-v-obrazovatelnom-protssesse-i-ee-problemy-na-etapah-stanovleniya-pedagogicheskoy-nauki/viewer>
- Бајић, Љ. (1994). *Методички приступ збирци приповедне прозе*. Београд: ЗУНС.

- Банђур, В. (2001). *Педагошко-методолошко утемељење методике разредне наставе*. Београд: Учитељски факултет.
- Барк Волш, К. (2003). *Креирање васпитно-образовног процеса у коме дете има централну улогу: други и трећи разред*. Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Basu, M., Das, P. & Gagori, C. (2015). Introducing integrated teaching and comparison with traditional teaching in undergraduate medical curriculum: A pilot study. *Medical Journal of Dr. D. Y. Pratil University*, 8(4), 431–438.
- Бахарева, Л. Н. (1991). Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе. *Начальная школа*, 8, 48–51.
- Bacon, K. (2018). *Curriculum Integrate*. Dublin: NCCA. Retrieved September 1, 2024 chromeextension://efaidnbmnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ncca.ie/media/3499/seminar-two_bacon-paper.pdf
- Biloon-Sevy, J. (2018). Integrating EFL Skills for Authentically Teaching Specific Grammar and Vocabulary. *Studies in english language and education*, 5(2), 175–184.
- Blagdanić, S. i Mičić, V. (2011). Istorijaska činjenica i književni tekst u mlađim razredima osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, XXIV/1, 27–38.
- Бошковић, Д., Влаховић, Е., Игњатовић, Т., Илеш, М., Јовић, Љ., Јокић, Т., Маринковић, А., Марковић, М., Мишић, С., Радић Дудић, Р., Ранђеловић, М., Томашевић, Т. и Шуица, Л. (2020). *Приручник за наставнике грађанског васпитања у првом циклусу основног образовања и васпитања*. Београд: Мисија ОЕБС-а у Србији и Завод за унапређење образовања и васпитања.
- Brandt, R. (1991). On Interdisciplinary Curriculum: A Conversation with Heidi Hayes Jacobs. *Educational Leadership*, 49(2), 24–26.
- Branković, D. i Mandić, P. D. (2003). *Metodika informatičkog obrazovanja*. Београд: Mediagraf, Banja Luka: Filozofski fakultet u Banjoj Luci.
- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Brophy, J. & Aleman, A. (1991). A Caveat: Curriculum Integration Isn't Always a Good Idea. *Education Leadership*, 49(2), 66.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard: University Press.

- Budimir-Ninković, G. (2007). Savremena obrazovna tehnologija i funkcija nastavnika. U M. Danilović i S. Popov (ur.), *Tehnologija, informatika, obrazovanje*, br. 4 (str. 120–126). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Novi Sad: Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike i Prirodno-matematički fakultet.
- Bujas, Z. (1959). *Osnove psihofiziologije rada (uvod u industrijsku psihologiju)*. Zagreb: Institut za higijenu rada jugoslovenske akademije znanosti i umjetnosti.
- Буланова-Топоркова, М., Духавнева, А., Кукушин, В. и Сучков, Г. (2004). *Педагогические технологии*. Москва–Ростов на Дону: Издательский центр „Март”.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja. *Odgojne znanosti*, 9(2), 147–160.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2014). Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. *Pedagoška istraživanja*, 11(1), 95–109.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2017). Socijalna kultura škole i nastave. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 26(1), 125–128.
- Burns, M., Kanive, R. & DeGrande, M. (2012). Effect of a Computer-Delivered Math Fast Intervention as a Supplemental Intervention for Math in Third and Fourth Grades. *Remedial and Special Education*, 33(3), 181–191.
- Vavelyuk, O. (2015). To integrate succesfulluy: Language and subjest sudies in ESP teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol.199, 44–49.
- Valencia, H. G. (2019). The Integration of Native Language in EFL Classes. *English Language Teaching*, 12(1). Retrieved August 5, 2023 from https://www.researchgate.net/publication/329451966_The_Integration_of_Native_Language_in_EFL_Classes
- Walker, D. (1996). Integrative education – Empowering Students To Learn. *Oregon School Study Council*, 40(1), iii–48.
- Varnosfadrani, A. D. & Goharimerh, N. (2011). The relationship between learning styles of *field-dependence/independence & integrative/discrete point methods of grammar teaching*. *World Journal of English Language*, 1(2), 79–89.
- Vars, G. (1991). Integrated Curriculum in Historical Perspective. *Educational Leadership*, 49(2), 14–15.
- Vashe, A., Devi, V., Rao, R., Abraham, R. R., Pallath, V. & Umakanth, S. (2019). Using an integrated teaching approach to facilitate student achievement of the learning outcomes in

- a preclinical medical curriculum in India. *Adv Physiol Educ*, 43(4), 522–528. Retrieved December 12, 2022 from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31642706/>
- Velički, D. (2006). Ritam i pokret u ranom učenju njemačkoga jezika. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 7(2), 327–336.
- Vergara, A. E. & Chua, N. E. (2020). Integrative teaching strategy in grade 7 science and student's learning and innovation skills. *Ioer International Multidisciplinary Research Journal*, 2(4), 175–185.
- Wertheimer, M. (1924). *Gestalt theory*. In V. D. Ellis (Ed.), *A Source Book of Gestalt psychology* (pp. 1–11). London: Routledge & Kegan, Retrieved June 6, 2022 from <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.198039/page/n15/mode/2up>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Видосављевић, С. и Павловић, Б. (2013). Значај интегративне наставе у млађим разредима основне школе. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену–Лепосавићу*, 7, 233–243.
- Вилотијевић, М. (1996). *Системско-теоријско-системск основе наставног процеса*. Београд: Научна књига.
- Вилотијевић, Н. (2006). *Интегративна настава природе и друштва*. Београд: Школска књига.
- Вилотијевић, М. (2000а). *Дидактика I*. Београд: Научна књига. Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (2000б). *Дидактика II*. Београд: Научна књига. Учитељски факултет.
- Вилотијевић, Н. (2007). *Интерактивна-сарадничка настава*. Београд: Школска књига.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2009). *Иновативни модели рада у настави*. Београд: Школска књига.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016а). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016б). *Модели развијајуће наставе II*. Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. и Мандић, Д. (2018). *Пројектна настава у ИКТ окружењу*. Београд: Учитељски факултет.

- Влаховић, Б. (2001). *Путеви иновација у образовању*. Београд: Едука.
- Vollmer, H. (2009). Language in Other Subjects. *DG IV / EDU / LANG, Language Policy Division*. Retrieved November 1, 2023 from https://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/LangInOtherSubjects_en.pdf
- Vrkić-Dimić, J. i Vidić, S. (2015). Korelacija i timski rad u nastavi – holistički pristup učenju i poučavanju. *Acta Ladertina*, 12(2), 93–114.
- Бујаклија, М. (1980). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik – pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Београд: Филолошки факултет.
- Gajić, O., Andevski, M. i Lungulov, B. (2009). Primena savremenih tehnologija u korelacijsko-integracijskom metodičkom sistemu. U M. Danilović i S. Popov (pr.), *Tehnologija, Informatika, Obrazovanje za društvo učenja i znanja* 5 (I deo) (str. 82–93). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka, Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike, Prirodno-matematički fakultet i Београд: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gajić, O. & Zuković, S. (2013). Integrativity and interdisciplinarity in religious and Literary education. *European Journal of Science and Tehnology*, 9(4), 61–76.
- Гангус, А. Н. и Липкина, А. Ю. (2019). Интеграционный подход как специфика метапредметной деятельности в условиях дополнительного образования, научно-практическая конференция. В А. Ю. Нагорнова (ред.), *Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации* (стр. 222–224). Ульяновск: ЗЕБРА.
- Gadžić, A. (2019). *Teorija i metodika fizičkog i zdravstvenog vaspitanja*. Београд: Univerzitet Singidunum.
- Glosh, S., Min, K. K. A. & Singh, A. (2016). Introduction of an integrated interactive lecture in the early blocks of 1st year medical students: A pilot study. *Medical Journal of Dr. D. Y. Patil University*, 9(4), 484–488.
- Golubović-Ilić, O. & Mihajlović A. (2015). The possibilities of integrating content of mathematics and world around us as school subjects in the process of class teaching. *Норма* 20(2), 289–301. Retrieved July 31, 2022 from <file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/2015%20NORMA%202.pdf>
- Gravetter, F. & Wallnau, L. (2004). *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences*. Wadsworth: Cengage Learning.

- Ghosh, S. (2015). Integrated teaching: An effective tool for active learning. *Medical Journal of Dr. D. Y. Patil University*, 8(4), 438–440.
- Гузеев, В. (2001). *Теория и практика интегральной образовательной технологии*. Москва: Народно образование.
- Даниловић, М. (2009). Нове образовне технологије (извори знања) и појмови из области савремене образовне технологије који су нужни за реализацију савремене наставе тј. школе будућности. У Н. Поткоњак (ур.), *Будућа школа*, II део (стр. 954–976). Београд: Српска академија образовања.
- Данилюк, Д. Я. (1997). Учебный предмет как интегрированная система. *Педагогика*, 4, 24–28.
- Деретић, С. (2022). Психологија, грађанско васпитање. У Б. Ђукановић (ур.), *Смернице за интеграцију референтног оквира компетенција за демократску културу у одабраним програмима учења* (стр. 71–76). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Завод за унапређење образовања и васпитања.
- Дјуји, Ц. (1934). *Педагогика и демократија*. Београд: Геца Кон.
- Дјуји, Ц. (1970). *Васпитање и демократија – увод у филозофију васпитања*. Цетиње: Обод.
- Doraismu, R. & Radhakrishnan, Sh. (2013). The effectiveness of integrated teaching over traditional teaching among first year MBBS students: A preliminary Study. *Medical Journal of Dr. D.Y. Patil University*, 6(2), 139–141.
- Dorsing, L. K. (2000). The Art of Science: An Integrative Curriculum, pp. 1–30. Retrieved November 9, 2022 from https://digitalcommons.cwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1666&context=graduate_projects
- Dotran, R. (1962). *Individualizovana nastava*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Drake, S. & Reid, J. (2020). 21st Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum. *Frontiers in Education*, Vol. 5, Article 122. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00122>
- Drobnjak, N. (2007). Integrativna nastava. *Obrazovna tehnologija*, 1–2, 81–91.
- Дробњак, С. и Чоловић, В. (2015). Вршњачка едукација и корелација у наставном контексту као модели разумевања система глаголских облика. У Б. Димитријевић

- (ур.), *Језик и књижевност у контакту и дисконтакту* (стр. 31–41). Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.
- Đorđević, J. (1981). *Savremena nastava – organizacija i oblici*. Beograd: Naučna knjiga.
- Ђорђевић, М. и Ничковић, Р. (1991). *Педагогија*. Ниш: Просвета.
- Đorđević, V. (2007). Inovativni modeli nastave (Integrativna nastava, Projektna nastava i Interaktivna nastava). *Obrazovna tehnologija*, 4, 76–81.
- Đorđević, B. (2011). Muzika i korelacija u razrednoj nastavi. *Норма*, XVI(1), 43–56.
- Ђорђевић, В. С. (2011). *Допунска настава српског језика – организација и извођење*. Врање: Учитељски факултет.
- Ђуричић, М. (2016). Књижевни текстови у настави шпанског језика као страног језика: уџбеник Prisma од језичког нивоа А1 до Б1. *Иновације у настави*, XXIX(3), 108–117.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963). Zagreb: Matica hrvatska.
- European Parliament* (2006). Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of The European Union*, 2006/962/EC, Retrieved January 1, 2023 from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Ehrens, T. (2022). *Integration*. Retrieved August 20, 2020 from <https://www.techtarget.com/searchcustomerexperience/definition/integration>
- Zazkis, R. & Liljedahl, P. (2009). *Teaching Mathematics as Storytelling*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Здравковић, В. (2016). *Интегративни приступ почетној музичкој настави у основној школи* (докторска дисертација). Врање: Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању. Retrieved November 5, 2021 from https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/7223?locale-attribute=sr_RS
- Здравковић, В. (2017а). Ставови учитеља и студената о интегративном приступу као фактору успешне музичке наставе у основној школи. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 8(1), 333–342.
- Здравковић, В. (2017б). Интегративни приступ почетној музичкој настави у основној школи. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 8(2), 325–341.

- Зобеница, Н. и Стипанчевић, А. (2018). Интегративна настава за интегрисано друштво: планирање, организација и реализација иновативног модела наставе. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини – Косовској Митровици*, XLVIII(2), 299–315.
- Zrnzević, N. & Stakić, M. (2015). Word and movement in the function of aesthetic and physical education. *Research In Kinesiology*, 43(2), 157–162.
- Зуковић, С. и Гајић, О. (2012). Верска настава и настава књижевности у систему међупредметне повезаности. *Теме*, XXXI(3), 1379–1395.
- Ivanović, J. i Nađ-Olajoš, A. (2014). Bajka u korelacijsko-integracijskom sustavu, Bajka, priča i njeni konteksti. U J. Raffai (ur.), *Bajka, priča i njeni konteksti (A mese és kontextusai)* (str. 212–223). Subotica: Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење 2*. Београд: Институт за психологију.
- Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet. Retrieved August 22, 2021 from <https://docplayer.net/94526637-Dr-mile-ilic-inkluzivna-nastava.html>
- Илић, М. (2000). Респонсибилна настава. У Н. Сузић (ур.), *Интерактивно учење II* (стр. 159–213). Бањалука: Министарство просвјете Републике Српске.
- Илић, М. (2011). Домети дидактике и модели наставног рада. *Годишњак Српске акадeмије образовања*, 7(1), 203–236, Retrieved August 22, 2021 from <https://docplayer.org/84349469-Dometi-didaktike-i-modeli-nastavnog-rada.html>.
- Илић, П. (2002). Књижевност, Веронаука и Грађанско васпитање – корелација у настави. *Норма*, 7(3), 79–87.
- Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, треће допуњено и измењено издање. Нови Сад: Змај.
- Jacobs, H. H. (1989a). The growing Need for Interdisciplinary Curriculum Content. In H. H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation* (pp. 1–11), Alexandria, VA: Association for supervis adn Curriculum Development. Retrieved August 10, 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316506.pdf>
- Jakobs, H. H. (1989b). Design option for and integrated curriculum. In H. H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation* (pp. 13–24).

- Aleksandria, VA: Association for supervising and Curriculum Development. Retrieved August 9, 2021 from <https://eric.ed.gov/?id=ed316506>
- Јањић, М. (2007). *Теоријске основе културе говора*. *Узданица*, 4(2), 2007, 24–31.
- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај.
- Јесипов, Б. и Гончаров, Н. (1947). *Педагогика, уџбеник за учитељске школе*. Београд: ИП Просвета.
- Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд: Едука.
- Јовановић, М. (2016). *Утицај интегративне наставе на постигнућа ученика у настави природе и друштва у дијаспори* (докторска дисертација). Врање: Педагошки факултет.
- Јовановић, М. и Ковчић, В. (2017). Савремени изазови интегративне наставе. *Синтезе*, 6(11), 53–71.
- Johnsen, S. (1994). Figuring Out Interdisciplinary Curricula. *Gifted Child Today*, 17(3), 37–39.
- Jones, C. (2009). Interdisciplinary Approach – Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies, *ESSAI*, Vol. 7, Article 26. 76–81.
- Јоргић, Д. (2004). Од респонсбилне наставе до респонсбилне школе. *Наша школа*, 26(3–4), 54–64. Retrieved August 22, 2021 from <http://drazenkojorgic.com/wp-content/uploads/2012/10/Od-responsibilne-nastave-do-responsibilne-skole.pdf>
- Јукић, С., Лазаревић, Ж. и Вучковић, В. (1998). *Didaktika*. Jagodina: Učiteljski fakultet Jagodina.
- Kilpatrick, H. V. (1929). *The Project Method, The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Клајн, И. и Шипка, М. (2008). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Кнежевић, М. (2008). Модели обраде књижевних дела у нижим разредима основне школе у корелацији са ликовном и музичком културом. У. С. Дивљан (ур.), *Уметност у методикама наставе* (стр. 303–311). Јагодина: Педагошки факултет.
- Кнежевић, М. и Нађ Олајош, А. (2015). Мултикултурално образовање у интегративној настави. *Наслеђе*, 31, 97–107.

- Ковач, Ј. (2016). Идиоматски изрази са бојама у настави страних језика, са посебним освртом на шпански као Л2: предлог додатних вежбања за наставу од нивоа Б1 до нивоа Ц1. *Иновације у настави*, XXIX(2), 117–126.
- Kovačević, S. (2021). Integrativni pristup u nastavi. *Lingua Montenegrina*, XIV/2(28), 269–288.
- Колягин, Ю. М. (1989). Об интеграции обучения и воспитания в начальной школе // *Начальная школа*, 3, 52–53.
- Komenski, J. A. (1954). *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Кончаревић, К. (2010). Конфронтациона анализа у настави језика: организациони принципи и конструкцијска решења. *Примењена лингвистика*, 11, 7–14.
- Kostović, V. i Šolić, S. (2011). Nastavni sadržaji prirode i društva – Polazište za interdisciplinarno poučavanje u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 57(25), 207–216.
- Kohl, H. (1977). *On teaching*. London: Methuen & Co Ltd.
- Koffka, K. (1935). *Principles of gestalt psihology*. London: Lund Hemphries.
- Kohler, W. (1947). *Gestalt psychology, an Introduction to New Concepts in Modern Psychology*. New York: Liveright.
- Kohler, W. (1985). *Geštalt psihologija*. Beograd: Nolit.
- Коцић, Љ. (2004). Активна школа Адолфа Феријера. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 36, 49–65.
- Кубурић, З. и Зуковић, С. (2010). *Верска настава у школи*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Lawton, E. (1994). Integrating curriculum: A Slow but Positive Proces. *Schools in the Middle*, 4(2), 27–30.
- Лазаревић, Ж. и Банђур, В. (2001). *Методика наставе природе и друштва*. Јагодина: Учитељски факултет. Београд: Учитељски факултет.
- Lazarević, V. (2005). Individualizovana nastava. *Obrazovna tehnologija*, 2, 47–60.
- Lake, K. (1994). *Integrated curriculum, School improvement research series*. Portland: Northwest Regional Educationa Laboratory.
- Lalović, Z. (2009). *Naša škola – Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.

- Ломпар, В. (2020). Примери корелација у настави: српски језик – математика. *Књижевност и језик*, LXVII(1), 107–117.
- Lorinser, C. I. (1836). *Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen*. Berlin: Enslin.
- Lohitashwa, R., Narendra, S. S. & Mufti, M. (2014). Evaluation of impact of Integrated Teaching over Didactic lecture on student learning. *Journal of Educational Research & Medical Teacher*, 2(2), 14–16.
- Ludvig, H. (2009). Montessori škola – škola budućnosti. U N. Potkonjak (ur.), *Buduća škola*, II deo (str. 917–935). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Лукић-Радочић, Ж. (2011). Интегративна настава у савременом образовном процесу. *Образовна технологија*, 4, 367–378.
- Малинић-Углик, С. и Петрић, М. (2020). Могућност интеграција наставних садржаја у четвртог разреда основне школе. У: Т. Грујић (ур.), Књига резимеа *Интегрисани приступ у раду са предшколском децом, ученицима и корисницима у вртићима, школама и у установама социјалне заштите* (I Научно-стручна конференција са међународним учешћем, 15–16. мај 2020), стр. 17. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Mandić, D. (2003). *Didaktičko-informatičke inovacije u obrazovanju*. Beograd: Mediagraf.
- Mandić, D i Ristić, M. (2005). *Informacione tehnologije, evropski standardi znanja*. Beograd: Mediagraf.
- Mandić, P. (1972). *Inovacije u nastavi i njihov pedagoški smisao*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Mansila-Boix, V. (2008). Integrative learning: Setting Stage for a Pedagogy of the Contemporary. *Peer Review*, 10(4), 31.
- Mansila-Boix, V. (2010). *MYP guide to interdisciplinary teaching and learning*. Cardiff, Wales, GB: International Baccalaureate.
- Maričić, S., Stakić, M. & Jovanović-Malinović, N. (2018). The Role of Literary Content for Children in Preschool Mathematics Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(2), 631–642.
- Maričić, S. & Stakić, M. (2019). Learning Mathematics and Language through an Integrated Approach in Preschool Education. In S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić, & G. Jelovčan (Ed.). *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja*

(*Early Childhood Education and Care of Children under the Age of Three*) (pp. 295–309). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Маричић, Т. М., Цвјетићанин, М. С. и Анђић, В. Б. (2018). Ставови учитеља о примени хеуристичке наставе у почетном образовању у природним наукама. *Иновације у настави*, 31(3), 96–107.

Милановић, С., Миленковић, В. и Јовановић, И. (2018). Почетна настава српског језика и математике у физкултурној сали. У В. Јовановић и Б. Илић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, пос. изд., књ. 21, (стр. 459–468). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Милатовић, В. (2013). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.

Mathison, S. & Freeman, M. (1998). The Logic of Interdisciplinary Studies. Paper presented at *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, 1997. Retrieved August 9, 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418434.pdf>

Milanković Jovanov, J., Ivkov-Dzigurski, A., Stanisavljević, J. & Đukićin, S. (2022). Is the Integrative Teaching Approach Beneficial for Learning?. *International journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(2), 173–183.

Миленовић, Ж. (2013). Дидактика у условима инклузивне наставе. У Б. Димитријевић (ур.), *Тематски Зборник Хуманизација универзитета*, том 1, (стр. 252–264). Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу.

Милетић, Ж. А., Голубовић-Илић, Б. И. и Цекић-Јовановић, Д. О. (2020). Књижевни текст у интегрисаној настави природе и друштва и српског језика. У И. Чутура и М. Димитријевић (ур.), *Књижевност за децу у настави и науци*, пос. изд. књ. 25, (стр. 365–377). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Милијевић, С. (1999). Програмирана настава. У Н. Сузић (ур.) *Интерактивно учење* (стр. 149–180). Бањалука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ канцеларија.

Mihajlović, A. i Golubović Ilić, I. (2018). Mogućnosti korelacije i integracije sadržaja Matematike i Sveta oko nas / Prirode i društva u razrednoj nastavi. *Pedagogija*, LXXIII(1), 180–194.

- Milovanović, B. (2011). Ostvarivanje odgojnih zadataka u nastavi vjeronauka u osnovnoj školi. U. Z. Primorac (ur.), *Suvremena znanost i vjera* (str. 365–372). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
- Миловановић, Б. (2014). Дидактичко-методичка апаратура књижевних текстова у читанкама за млађе разреде основне школе. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*, књига 8, 139–150.
- Миловановић, В. (2017). Књижевни текстови са хришћанском тематиком у читанкама за млађе разреде у функцији естетског и верског образовања. Врање: *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, књига VIII(2), 51–163.
- Миловановић, Б. (2022). Корелативност садржаја наставе српског језика и књижевност и верске наставе. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини–Косовској Митровици*, LII(2), 307–324.
- Миловановић, Б. и Миловановић, Ј. (2017). Корелација садржаја верске наставе и српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе. У Ж. Миленовић и С. Видосављевић (ур.), *Иновације у васпитању и образовању: дигитализација, иновативни програми и модели* (стр. 437–447). Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
- Милутиновић, Ј. (2009). Прогресивизам у образовању: теорија и пракса. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), 264–283.
- Минић, Ј. В. и Јовановић, М. М. (2020). Интегративна настава у савременој основној школи. *Баштина*, св. 50, стр. 373–384.
- Momčilović, Z. i Momčilović, V. (2007). *Metodika nastave fizičkog vaspitanja*. Praktikum, Vranje: Učiteljski fakultet.
- Montesori, M. (2013). *Upijajući um*. Beograd: MIBA Books, DN centar.
- Мори, Ф. (1959). *Индивидуализована настава и групни рад*. Београд: Издање Педагошког друштва НРС и Нолит.
- Мркаљ, З. (2010). Појам корелације у методици наставе. *Методички видици*, 1(1), 47–55.
- Мркаљ, З. (2020). Значај корелативног приступа у новим програмима наставе и учења. У И. Чутура и М. Димитријевић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, пос.

- изд., књ. 25, (стр. 271–285). Јагодина: Факултет Педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Мулюкова, К. Н. (2019). Рол интегрированног урока русског језика в начальной школе. У А. В. Паршакова (ред.), *Многоязычие, русский язык, открытое образование и чтение в глобальном информационном обществе* (стр. 260–265). Москва: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества (МЦБС).
- Munro, S. (2013). Integrating Literature in an Elementary School Mathematics Classroom. *Undergraduate Honors Theses*, paper 76. Retrieved December 15, 2022 from <https://dc.etsu.edu/honors/76>
- Нађ-Олајош, А. (2016). *Мозгућности примене корелацијско-интеграцијског методичког система у разредној настави* (докторска дисертација). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Нешић, М. (2020). Корелација наставних предмета Ликовна култура и Српски језик приликом обраде басне. *Методичка теорија и пракса*, 13(1), 97–104.
- Николић, М. (2012). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ничковић, Р. (1997). *Учење путем решавања проблема у настави*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Neeli, D., Prasad U., Atla, B., Kukkala, S., Kunuku, S. & Mohammad, A. (2019). Integrated teaching in medical education: undergraduate students perception. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 7(7), 2813–2817.
- Nesin, G. & Lounsbury, J. (2019). Curriculum Integration: Twenty Questions – With Answers. *Journal of the Georgia Middle School Association*, 30(1), Art 3, 39–104.
- Несторовић, З. (2011). Садржаји усмене књижевности у настави српског као страниг језика (методички примери). У В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II, тематски зборник радова*, (стр. 95–112). Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Ogunfowote, T. & Asanre, A. (2019). Effect of integrative teaching approach on students academic achievement in secondary school mathematics. *Abakus (Mathematics Education Series)*, 44(1), 176–179.

- ОС: *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик* (2010). Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- ОСП: *Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања* (2011). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *GALA*. 1–16.
- Pavlović-Breneselović, D. i Radulović, L. (2014). *Interaktivna nastava – praktikum*. Београд: Centar za obrazovanje nastavnika – Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Павловић, Б. и Цицовић Сарајлић, Д. (2013). Обрада народног музичког стваралаштва у млађим разредима основне школе по моделу интегративне наставе. *Зборник радова Учитељски факултет у Ужицу*, 16(15), 275–290.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using the SPSS program*, 4th Edition, Berkshire: Allen & Unwin.
- Panajotović, A., Parezanović, T. i Ćuk, M. (2022). Upotreba književnih sadržaja u nastavi stranih jezika. *Reči*, 14(15), 11–23.
- Pedagoška enciklopedija* (1989). Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Zagreb: Školska knjiga. Sarajevo: Svjetlost. Titograd: Republički zavod unapređivanje vaspitanja i obrazovanja. Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Педагошки лексикон*. (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Педагошки речник 2*. (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.
- Pengcheng, Li & Yanling, M. (2017). The Aesthetic Thought of Competitive Sports and the Value Study of Aesthetic Education in Health Education. *Eurasia, Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, Volume 13, Issue 8, 5115–5121.
- Перишић, С. и Рашковић, Б. (2021). Повезаност социодемографских чинилаца и ставова студената о интеграцији садржаја српског језика и музичке културе у млађим разредима основне школе. *Баштина*, св. 54, 411–427.
- Перишић, С. (2022). Конструкција скале интеграције садржаја српског језика и физичког васпитања. *Баштина*, 58, 71–82.

- Песталоци, Х. (1946). *Како Гертруда учи своју децу*. Београд: Просвета, Издавачко предузеће Србије.
- Петрић, М. (2016). Интегративна настава граматике. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену–Лепосавићу*, књига 10, 59–66.
- Петрић, М. (2019). Интегративни приступ у настави српског језика у млађим разредима основне школе. *Зборник радова учитељског факултета Призрен–Лепосавић*, књига 13, 219–224.
- Петрић, М. и Малинић-Углик, С. (2020). Значај интегративног приступа у планирању, организацији и реализацији наставног процеса као иновативни модел у настави нижих разреда. У Т. Грујић (ур.), *Интегрисани приступ у раду са предшколском децом, ученицима и корисницима у вртићима, школама и у установама социјалне заштите* (стр. 35–42). Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Петрић, М. и Глишовић, Г. (2021). Могућности унапређења наставног процеса применом амбијенталне наставе. *Методичка теорија и пракса*, XXIV(1), 17–23.
- Петрић, М. (2022). *Амбијентална настава у функцији унапређења знања ученика из природе и друштва* (Необјављена докторска дисертација). Бијељина: Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини.
- Петровачки, Љ. (2008). *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду, Одсек за српски језик и лингвистику.
- Петровић, И. (2020). Значај тематског планирања за интегративни приступ наставним садржајима у првом циклусу основног образовања. *Методичка теорија и пракса*, 23(1), 39–52.
- Пиваш, М. (2021). Неформални образовни контекст и настава природе и друштва у измењеном друштвеном контексту – методички приступ и значај. У С. Маринковић (ур.), *Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту* (стр. 531–544). Ужице: Педагошки факултет у Ужицу.
- Пиаже, Ж. и Inhelder, В. (1978). *Интелектуални развој детета*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Пиаже, Ж. и Inhelder, В. (1990). *Психологија детета*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stanojevića.

- ПНП1–2: *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања* (2004). Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 10/2004.
- ПНП3: *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања* (2005). Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 1/2005.
- ПНП4: *Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* (2006). Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 3/2006.
- Polat, M. (2021). Scoring independent vs. Integrated writing tasks. *GlobELT 2021 7th International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, Conference proceedings*, pp. 37–42.
- Priyanka, A. A. & Vasavi, G. (2021). A comparative study on traditional teaching with integrated teaching on II MBBS students. *International of Basic Journal Clin Pharmacolgy* 10(3).xxx-xxx DOI: <https://dx.doi.org/10.18203/2319-2003.ijbcp20210495>.
- Primary Schoool Curriculum Introduction* (1999). Dublin: Published by the Stationery Office.
- Prtljaga, J. (2018). Integrativni pristup poučavanju i učenju stranog jezika i integrisano učenje sadržaja i jezika na ranom uzrastu (str. 1–8). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”. Posećeno 7. maja, 2022. na: <http://vaspitacice.rs/wp-content/uploads/2018/10/PaperJelena-Prtljaga.pdf>
- Prušević Sadović, F. (2017). Integrativni pristup sadržajima učenja i poučavanja. *DHS, Časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, II(3), 253–262.
- Poljak, V. (1959). *Cjelovitost nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Poljak, V. (1970). *Didaktika za Pedagoške akademije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Poljak, V. (1977). *Nastavni sistemi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Poljak, V. (1980). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Popović, A. (2007). Interaktivno učenje-inovativni način rada u nastavi. *Obrazovna tehnologija*, 4, 55–75.

- Поткоњак, Н. (2012). Школа може бити иновативна само ако има иновативне наставнике. *Годишњак Српске академије образовања*, VIII, 7–14.
- ППН1: *Правилник о наставном плану за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања* (2017). Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 10/2017.
- ППН2: *Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања* (2018). Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 16/2018.
- ППН3: *Правилник о програм наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања* (2019). Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 5/2019.
- ППН4: *Правилник о програму наставе и учења за четрти разред основног образовања и васпитања* (2019). Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 11/2019.
- Prodanović, T. i Ničković, R. (1974). *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Радомировић, К. и Вурдеља, М. (2017). Корелација наставе књижевности и ликовног васпитања на примеру епохе реализма. *Књижевност и језик*, LXIV(3–4), 469–482.
- Раичевић, В. (2021). *Страни језик у систему међупредметних веза*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Rajović, R. (2018). *Kako stimulisati razvoj inteligencije kroz igru, NTS sistem učenja*. Novi Sad: Smart producton.
- Ракоњац, М. (2018). *Ефекти хоризонталне унутарпредметне интеграције у разредној настави математике* (докторска дисертација). Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет. Retrieved June 1, 2022 from <https://phaidrabbg.bg.ac.rs/view/o:20636>
- Ранђеловић, Б., Стевановић, Ј. и Лазаревић, Е. (2022). Како ученици петог разреда основне школе разумеју језик уџбеника математике. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 54(1), 5–26.
- Ratković, D. (2016). Stavovi nastavnika o preprekama u integrisanju muzičkih aktivnosti u razrednoj nastavi. U Mojca O. (Ed.): *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij El vir*, (str. 1118–1131). Posećeno 1 aprila, 2022. na: <https://www.scribd.com/document/345183359/Ratkovi%C4%87-D-2016-Stavovi->

nastavnika-o-preprekama-u-integrisanju-muзи%С4%8Dkih-aktivnosti-u-razrednoj-nastavi-U-elektronskom-zborniku-sa-%С5%A1este-medjunaro

Ratković, D. (2018). Integracija muzičkih aktivnosti u razrednoj nastavi. *Naša škola*, 2, 51–69. Retrieved July 31, 2022 from <https://doisrpska.nub.rs/index.php/NASK/article/view/5736/5553>

Речник српскога језика (2011). Нови Сад: Матица српска.

Росандић, Д. (1984). *Književnost u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Rosandić, I. (1990). Integrativna nastava stranih jezika. Zbornik radova Kontrastivna jezička istraživanja IV (str. 99 – 102). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Rot, N. (2004). *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ruso, Ž. Ž. (1989). *Emil ili o vaspitanju*. Valjevo-Beograd: Estetika.

Ruso, Ž. Ž. (1993). *Društveni ugovor*. Beograd: Filip Višnjić.

Sabitova Z. (2017): The integrated program in the Russian language at general education school. *European Journal of Natural History*, 2, 29–31.

Савовић, С. (2013). *Утицај постаквизиционе интеграције и реструктурирања на ефикасност предузећа* (докторска дисертација). Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу, Економски факултет. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/3533>

Савовић, Т. (2017). Корелација вербалне, аудитивне и визуелне комуникације. *Годишњак Факултета за културу и медије*, IX(9), 117–134.

Salopek, A. (2012). *Korelacija i integracija u razrednoj nastavi: primeri dobre prakse*. Zagreb: Školska knjiga.

Sánchez, M. (2000). An Approach to the Integration of Skills in English Teaching. *Didactica (Lengua y Literatura)*, 12, 21–41.

Sbai, M. (2016). Integrating or Segregating the Language Skills in EFL classroom? That's the Question! *Skills Integration vs Skills Segregation*, Retrieved May 21, 2022 from 1–8. https://www.academia.edu/21732129/Integrating_or_Segregating_the_Language_Skills_in_EFL_classroom_Thats_the_Question

Sekelj, A. (2011). *Usvajanje vokabulara engleskog jezika kao stranog jezika u ranoj školskoj dobi*. (online). Retrieved August 1, 2023 from <https://hrcak.srce.hr/file/151485>

- Simić, K. (2015). *Osnove metodike nastave*. Brčko: Evropski univerzitet.
- Симић, У. (2019). Наставни програм као полазиште у интегративној настави музичке културе. *Методичка теорија и пракса*, 19(2), 265–278.
- Simović, V. (2021). *Književnost u nastavi stranog jezika*. Niš: Filozofski fakultet.
- Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу. Врање: Учитељски факултет у Врању.
- Сергеевна, А. С. (2020). Реализација междпредметних веза на уроци математики, *Мир науки. Педагогика и психологија*, 8(4). Retrieved January 8, 2023 from <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-mezhpredmetnyh-svyazey-na-urokah-matematiki/viewer>
- Soare, E. (1995). Perceptives on Designing the Competence Based Curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, стр. 972–977.
- Солеша, Б. (2018). Књижевност за децу у интегративној настави. У В. Јовановић и Б. Илић (ур.): *Књижевност за децу у науци и настави*, књ. 21, (стр. 213–222) Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Souppiez, G. J. B. R. (2016). An interdisciplinary approach to education: case study of an academic exchange. *Education & Professional Development of Engineers in the Marine Industry*, Singapore.
- Спасић, Ј. (2022). Језичке игре у уџбеницима српског језика за први разред основне школе. *Иновације у настави*, XXXV(4), стр. 73–84.
- Спасић Стошић, А. (2014). Корелација наставних предмета Свет око нас и Српски језик у I разреду основне школе. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, књига 5, 499–509.
- Спасић Стошић, А. и Тасић Митић, И. (2014). Методичко оспособљавање студената за извођење интегративне наставе. *Савремене тенденције у наставним и ваннаставним активностима на учитељским (педагошким) факултетима*, Тематски зборник. Врање: Учитељски факултет, стр. 356–363.
- Spasić Stošić, A. & Tasić Mitić, I. (2018). Application of integrative teaching in primary school teaching practice, *Facta Universitatis*, Series: Teaching, Learning and Teacher Education, 2(1), 113–123.
- Spremić, A. (2007). *Integrativna nastava. Obrazovna tehnologija*, 1–2, 74–77.

- Stakić, M. (2014). The specificsof children's literature in the context of genre classification. *Mediterranean Journal of Social Sciences, MSCER Publishing, Rome-Italy*, 5(19), 243–251.
- Стакић, М. (2015). Улога и значај књижевног текста у образовању и васпитању детета предшколског узраста. *Зборник радова, Учитељски факултет у Ужицу*, 18(17), 91–98.
- Стакић, М. (2017). Језик биља у иновативном моделу интегративне наставе. У Ж. Миленовић и С. Видосављевић (ур.), *Иновације у васпитању и образовању: дигитализација, иновативни програми и модели* (стр. 409–423). Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
- Стакић, М. (2019). *Гласови српског језика (теоријско-методички аспект)*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет
- Стакић, М. (2021). Микропланирање интегративног приступа у настави српског језика. *Баштина*, 31(55), 15–29.
- Стакић, М. (2023а). Примена књижевног текста као полазишта интегративног приступа у настави у првом циклусу основног образовања и васпитања. *Иновације у настави*, 36 (2), 35–47.
- Стакић, М. (2023б). *Говорне игре и вежбе у настави српског језика у млађим разредима основне школе*. У: Б. Миловановић и М. Стакић, *Теоријско-методички приступ говорним играма и вежбама* (стр. 101–224). Лепосавић: Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
- Стакић, М. (2023в). Функционални методички поступци Милије Николића у настави граматике као полазиште интегративне наставе. У: Љ. Бајић, З. Мркаљ и В. Брборић, В. (ур.), *Научно дело и наслеђе професора др Милије Николића* (стр. 181–196). Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Stakić, M. & Arsić, Z. (2022). Opportunities and Challenges in Mastering Polysemous Words and Idioms in Foreign Language Learning Based on Analogous Procedures in the Native Language. *Collection of Papers of The Faculty of Philosophy (Зборник радова Филозофског факултета)*. LII (3), 105–122.
- Stakić, M. & Zrnzević, N. (2015). Motor and Breathing Exercises as Factors of Pupils' Adaptation to Learning Primary Reading and Writing. *International Journal of Scientific*

and Professional Issues in Physical Education and Sport Activities in Physical Education and Sport, 5(2), 221–226.

Стакић, М. и Маричић, С. (2018). Поезија Драгана Лукића као интегративни елемент развоја говора и математичких појмова у предшколском образовању и васпитању. У: В. Јовић, В. и Б. Илић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, књига 21 (стр. 369–385). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Стакић, М. и Маричић, С. (2019а). Учење правописа кроз математику. У: М. Лончар-Вујновић (ур.), *Наука без граница 2: 3. Приступи у образовању (Science Beyond Boundaries II: 3. Educational Approaches)* (стр. 273–287). Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини.

Стакић, М. и Маричић, С. (2019б). Поезија Љубивоја Ршумовића као интегративни елемент повезивања српског језика и математике. У: С. Маринковић (ур.), *Књижевно дело Љубивоја Ршумовића* (стр. 475–490). Ужице: Педагошки факултет.

Stakić, M. & Maričić, S. (2019). Integration of Activities of Mathematical Education and Language Development in Preschool Education (Chapter 10). In Lepičmik Vodopivec, J. Jančec, L. & Štemberger, T. (Eds.), *Implicit Pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education*. Hershey (pp. 184–204). PA: IGI Global.

Станишић, Ј. (2015). *Евалуација-корелацијског методичког система у обради садржаја еколошког образовања* (докторска дисертација). Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/46110/Disertacija9356.pdf>.

Станковић, М. (2018). Књижевност за децу у настави музичке културе од првог до четвртог разреда основне школе. *Књижевност за децу у настави*, пос. издање, књ. 21, Педагошки факултет у Јагодини, стр. 469–477.

Станковић, С. и Голубовић-Илић, И. (2018). Осавремењавање универзитетске наставе интеграцијом студијских предмета. *Зборник радова Филозофског факултета XLVIII(1)*, 299–315.

Starijaš, G. & Milanović, M. (2019). Integrativni pristup nastavnim sadržajima u prvom ciklusu obrazovanja. U J. Stanišić i M. Radulović (ur.), *Obrazovanje u funkciji modernizacije društva*, Zbornik rezimea sa 24. međunarodne naučne konferencije *Pedagoška istraživanja i školska praksa* (стр. 74–75). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Стевановић, Б. (1953). *Учење и памћење*. Крагујевац: Светлост.
- Stevanović, B. (1958). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Stevanović, M. & Muradbegović, A. (1990). *Didaktičke inovacije u nastavi i praksi*. Novi Sad: Dnevnik.
- Stevanović, M. (2000). *Modeli kreativne nastave*. Tuzla: R & S.
- Стојадиновић, А. (2017). *Интеграција садржаја музичке културе у разредној настави – интегративни модел обраде дејих народних игара са певањем* (докторска дисертација). Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Retrieved November 26, 2023 from <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/44673/Disertacija.pdf>
- Стојадиновић, А. и Здравковић, В. (2013). Интегративна компонента песме за децу у настави музичке културе и српског језика. У С. Денић (ур.), *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста* (стр. 433–443). Врање: Учитељски факултет Врање.
- Стојановић, Б. (2011а). Даровити ученици у интегративној настави. У Г. Гојков и А. Стојановић (ур.): *Даровити у процесу глобализације* (стр. 601–612). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”. Арад: Universitatea de Vest „Aurel, Vlaicu”,
- Стојановић, Б. (2011б). Савремена наставна технологија и народна књижевност. *Иновације у настави*, XXIV(2), 103–109.
- Стојановић, Б. (2012). Истраживачко читање и истраживачки задаци у функцији мисаоне активизације ученика. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, год. 3, 427–436.
- Стојановић, Б. (2013а). Васпитне вредности текстова у читанкама за млађе разреде основне школе. У: С. Денић (ур.): *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста* (стр. 352–359). Врање: Учитељски факултет Врање.
- Стојановић, Б. (2013б). Дете у књижевности за децу – мост који спаја. *Детињство, Часопис о књижевности за децу*, XXXIX(1), 107–112.

- Стојановић, Б. (2017). Интегративни приступ народној књижевности. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, VIII(2), 121–140.
- Stojiljković, S. (2005). *Efekti trčanja u različitim zonama intenziteta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
- Сузић, Н. (2012). Школско учење у новом информационом друштву. *Годишњак Српске академије образовања*, VIII, 53–62.
- Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 111–120.
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* (2012). Београд: Министарство просвете и науке Републике Србије.
- Сухаревская, Е. (2006). Особенности интегрированного обучения в начальных классах. *Начальная школа*, N01, Retrieved August 20, 2024 from <https://nsc.1sept.ru/article.php?ID=200600101>
- Shoemaker, B. J. E. (1989). Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century. *OSSC Bulletin*, 33(2). Retrieved August 20, 2024 from [ERIC - ED311602](https://eric.ed.gov/?id=ED311602) - Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century., OSSC Bulletin, 1989-Oct
- Tavila, Z. M. (2010). Integrating listening and speaking skills to facilitate English language learners' communicative competence. *Procedia Social and Behavioral Science*, 9, 765–770.
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Zagreb: Školska kniga. Retrieved August 20, 2024 from <https://www.scribd.com/document/442259786/Teorija-i-praksa-nastave-hrvatskog-Te%C5%BEak>
- Taylor, H. (2011). Engendering Habits of Mind Heart Through Integrative Learning. *About Campus*, 16(5), 13–20. Retrieved August 20, 2024 from <https://scihub.st/10.1002/abc.20076>
- Toppo, A. N., Lazarus, M., Seth, J. R., Bhargava, O. P., Yadav, S. K. & Kasar, K. P. (2016). Introduction of Integrated Teaching Learning Module in Second M.B.B.S. Curriculum. *International Journal of Contemporary Medical Research*, 3(5), 1275–1279. Retrieved September 15, 2023 from

https://www.ijcmr.com/uploads/7/7/4/6/77464738/_introduction_of_integrated_teaching_learning_module_in_second_m.b.b.s._curriculum_.pdf

- Tress, G., Tress, B. & Fry, G. (2005). Clarifying integrative research concepts in landscape Ecology. *Landscape Ecology*, 20(4), 479–493.
- Феријер, А. (1928). *Активна школа*. Загреб: Штампарија Савеза Српских земљорадничких задруга.
- Filipović, D. (1995). *Razvoj i obrazovanje*. Beograd: KRTZ „Zenit”.
- Freihat, A & Shbeil, B. (2021). Effect of Child Literature Based Integrative Instructional Program on Promoting 7th Graders Writing Skills: An Empirical Study. *International Journal of Instruction*, 14(2), 197–216.
- Fink, L. D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*, San Francisco: CA Jossey–Bass.
- Fogarty, R. (1991). Ten Ways to Integrate Curriculum, *Educational Leadership*. 49(2), 61–65.
- Fogarty, R. (2009). *How to Integrate the Curricula*, Third Edition. Thousand Oaks: Corwin
- Fredericks, A. (1991). More Social Studies through Children's Literature: An Integrated Approach. Retrieved August 20, 2020 from <https://eric.ed.gov/?id=ED440031>
- Furlan, I. (1966). *Moderna nastava i intenzivnije učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Havelka, N. (1991). *Motivacija u obrazovanju*. Beograd: Pedagoška akademija za obrazovanje učielja.
- Haury, D. (2001). *Literature-Based Mathematics in Elementary School*. *Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education*, 1, 1–2.
- Herbart's, J. F. (1873). *Pädagogische schriften*. Leipzig: Verlag Von Lepold Voss.
- Herbart's, J. F. (1875). *Pädagogische schriften*. Leipzig: Verlag Von Lepold Voss.
- Himbeault Taylor, S. (2011). Egendering Habits of Mind and Heart trough Integrative Learning. *About Campus*, 16(5), 13–20.
- Hoang, H. (2014). Metaphor and Second Language Learning: *The State of the Field*, *TESL-EJ*, 18(2), 1–27.

- Hoffman, E. (2002). Making connections, making sense: Rationale and methods for integrating children's literature into mathematics instruction. *The Dragon Lode*, (21)1, 42–50.
- Huber, M. T. & Hutchings P. (2004). *Integrative learning: Mapping the Terrain*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Huber, M., Hutchings, P. & Gale, R. (2005). Integrative Learning for Liberal Education, *Peer Review*, 7(4), 4–7. Retrieved August 10, 2020 from <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/integrative-learning-liberal-education>
- Huber, M. T., Hutchings P, Gale R., Miller, R. & Breen, M. (2007). Leading Initiatives for Integrative Learning. *Liberal Education*, 93(2), 46–51.
- Humphreys, A. A., Post, R. T., & Ellis, K. A. (1981). *Interdisciplinary Methodos, a Thematic Approach*. Santa Monica, CA.: Goodyear Publishing Company.
- Hunkins, M. (2019). The Art of Science; An Exploration of Art Integration in a Science Classroom, *Middle Grades Review*, 5(2), Art 6, 1–15.
- Casey, J. (2009). Interdisciplinary Approach – Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. *ESSAI*, Vol. 7, Article 26, 76–81.
- Цекић-Јовановић, О. и Милановић, С. (2020). Утицај интегративне наставе физичког васпитања и Природе и друштва на квалитет знања ученика у области природних наука. *Иновације у настави*, XXXIII(3), 83–97.
- Ценић, Д. и Видосављевић, С. (2022). Примена интегративног модела развијајуће наставе у предмету природа и друштво. *Баштина*, Приштина – Лепосавић, св. 57, 475–487.
- Coyle, D. Hood, P. & Marsh, D. (2010). Content and language integrated learning. *Cil*, Cambridge University Press. Retrieved August 21, 2021 from https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf
- Cone, T. P., Werner, P. H. & Cone, S. L. (2009). *Interdisciplinary elementary Physical Education, by Human Kinetics, Inc.* Retrieved December 14, 2022 from https://books.google.com.ph/books?id=DmsjDME4xLYC&printsec=frontcover&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Чапрић, Г. (2009). *Образовни стандарди за крај основног образовања*. Београд: Министарство просвете Републике Србије – Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Čudina-Obradović, M. i Brajković, S. (2010). *Integrativno poučavanje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Чутура, И. и Вуковић, Н. (2013). Савремена култура и реалност у креирању математичких проблема. У Р. Николић (ур): *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса* (стр. 483–490). Ужице: Учитељски факултет,
- Чутура, И. и Вуловић, Н. (2016). Формулисање текстуалних задатака на основу математичких израза у четвртом разреду основне школе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 48(1), 106–126.
- Шефер, Ј. (1991). Интердисциплинарни тематски приступ настави. У: Ј. Шефер (пр.), *Учитель у пракси* (стр. 246–263). Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања Србије.
- Шефер, Ј. (2005). *Креативне активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Šimleša, P. (1980). *Izabrana djela II*. Osijek: Pedagoški fakultet.
- Шлапакова, М. (2010). Приёмы реализации межпредметной связи в обучении русскому языку. *Педагогика, Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, т. 12,3(2), стр. 371–373.
- Шпановић, С. (2010). Инклузивна настава. *Настава и васпитање*, LIX(2), 326–331.
- Štula, M. (2006). Interaktivna egzemplarna nastava gramatike i pravopisa u V razredu osnovne škole. *Obrazovna tehnologija*, 4, 66–76.
- Šulentić-Begić, J. & Šulentić, A. (2013). Mogućnosti interdisciplinarnog povezivanja nastave glazbe s neglazbenim predmetima. U S. Vidulin-Orbanić (ur.), *Glazbena pedagogija u svijetu sadašnjih i budućih promjena 3: interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje* (стр. 241–256). Pula: Odjel za glazbu Muzičke akademije Sveučilišta Jurja Dobrile.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1 –

Методички модели за реализацију интегративног приступа

Методички модели по којима је реализован интегративни приступ у ЕГ написани су за следеће наставне јединице:

1. Збирне именице,
2. Градивне именице,
3. Октобарске боје у мом крају,
4. Браћа Грим: *Трнова Ружица*,
5. Браћа Грим: *Трнова Ружица*,
6. Исидора Секулић: *Позно јесење јутро*,
7. Народне лирске обичајне песме (избор),
8. Милутин Миланковић: *Кроз васиону и векове* (одломак),
9. Описни и присвојни придеви,
10. Градивни придеви,
11. Управни говор,
12. Глаголи,
13. Време вршења глаголске радње,
14. Скраћенице,
15. Употреба великог слова.

У изради модела нагласак је био на садржајима који омогућавају унутарпредметно и међупредметно повезивање и реализацију интегрисаних наставних циљева формулисаних према програму наставе и учења за 4. разред (ПНП4, 2006), чиме објашњавамо њихов обим. Извори (уџбеници, приручници, књиге, интернет извори и др.) који су коришћени за припрему материјала (лингвометодичких текстова, дефиниција, наставног материјала, илустрација и др.) наведени су на крају, као заједнички прилог, јер бисмо њиховим навођењем у сваком од модела, због понављања истих извора, додатно увећали обим текста

1. Наставна јединица *ЗБИРНЕ ИМЕНИЦЕ*

Разред:	четврти
Редни број часа:	12.
Датум:	16. 09. 2020.
Наставна јединица:	Збирне именице
Наставна област:	Врсте речи
Тип часа:	обрада
Облици рада:	индивидуални, фронтални и рад у пару
Наставне методе:	дијалoшка, текстуална, анализе и синтезе, демонстративна
Иновације:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	Усвајање основних појмова о променљивим врстама речи (збирним именицама); обнављање и утврђивање постојећих знања о врстама именица; обнављање рода и броја именица; утврђивање знања о описним придевима; богаћење речника; увежбавање истраживачког читања; подстицање љубави према граматици и матерњем језику.
Интеграција – међупредметна: Математика, Природа и друштво	<u>Интеграција са Математиком:</u> Посредством интегративног приступа ученици ће обновити знања о карактеристикама геометријских фигура (квадрата и правоугаоника) и о начину мерења обима правоугаоника и квадрата. <u>Интеграција са Природом и друштвом:</u>

Посредством интегративног приступа ученици ће обновити научено и стећи нова знања о флори наше земље (њеном значају, разноликости и распрострањености); прошириће знања о лековитости биљака, значају прераде и коришћења биљака у исхрани; стећи ће увид о важности гајених биљака у производњи здраве хране и сагледати значај исхране као основе здравог живота.

Наставна средства:

пројектор, наставни листићи за рад у пару, наставни листићи за индивидуални рад, фотографије биљака, припремљен текст.

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Мотивација: Како би мотивисао ученике, наставник започиње час тако што ученицима показује фотографије на којима се налази лековито биље нашег географског поднебља. Ученици добијају задатак да идентификује биљке које се налазе на њима.

Након показивања прве фотографије (Слика 1) наставник разговара са ученицима и поставља следеће питање: – Шта видите на овој слици?



Слика 1. Бела рада (преузето: Матановић, Веиновић, Станчић и Марковић, 2012: 33)

Након идентификовања цвета, поставља се питање којој врсти речи припада реч цвет (именица), а након тога одређују се и подврста (цвет – заједничка именица). Ученици се подсећају дефиниције заједничких именица и њихове граматичке категорије броја.

Интеграција са предметом Природа и друштво: Идентификује се цвет представљен на

слици (*бела рада*) и следи интегративно повезивање наставних садржаја из Српског језика са наставним садржајима из Природе и друштва тако што се проширују знања о овој врсти лековите биљке.

Бела рада је једногодишња зељаста и украсна биљка која цвета у рано пролеће. Веома је распрострањена, а расте по ливадама, пашињацима и пољима. То је њено станиште. Може бити беле или црвене боје. Лековита је и у народној медицини се користи у лечењу дисајних органа и неких других болести, нпр. реуме.

Након тога наставник/учитељ показује ученицима наредну фотографију (Слика 2) и понавља се процес идентификације лековите биљке (камилица).



Слика 2. *Камилица* (преузето са <https://nature.desktopnexus.com/wallpaper/898016/>, датум преузимања: 7. 8. 2020.)

Ученици се упознају са најважнијим својствима ове лековите биљке (интеграција са наставним садржајима из Природе и друштва се наставља). Наставник подстиче ученике да наброје још неке лековите зељасте биљке које су распрострањене на нашем географском поднебљу (*мајчина душица, боквица, хајдучка трава, маслчак, црвена детелина...*).

Следи показивање нових фотографија са задатком да ученици одреде колико цветова камилице виде на њима (Слике 3 и 4).



Слика 3. *Камилица, пет цветова*



Слика 4. *Камилица – цвеће*

(Слика 3, преузето са <https://www.agroklub.com/hortikultura/>

domasa-kamilica-uskoro-u-kanadi-i-izraelu/4521, датум преузимања: 7. 8. 2020.)

(Слика 4, преузето: Кандић, Субаков Симић, Васић, Петровић и Матејић, 2020: 32)

Након упутства наставника да упореде фотографије према броју цветова (Слика 3 и Слика 4), ученици закључују да се на првој фотографији број цветова може одредити (5 *цветова*), а на другој – не може (*цвеће*). Констатује се да именица *цвет* означава једину – један цвет, именица *цветови* – множину (више цветова које можемо пребројати), а да именица *цвеће* означава мноштво (неодређен број цветова).

Следи истицање циља часа – Збирне именице (наставник записује на табли).

ГЛАВНИ ДЕО

Ученици добијају наставне листиће са краћим текстом и наставник даје упутство да текст прочитају и пронађу у њему именице које именују бића или предмете који се налазе у мноштву.

Наставни листић 1 (лингвометодички текст)

У крошњи дрвећа птице праве своја гнезда. У кљуну оне доносе суво цвеће, пруже, увело лишће и грања без трња. Када направе гнезда, донеће и лишће опалог кестења.

Уочавање збирних именица и дефинисање: Уочене именице које означавају мноштво су: *дрвеће, цвеће, пруже, лишће, грање, трње* и *кестење*. Такве именице називају се **збирне именице**. Ученици закључују да збирне именице означавају мноштво, неодређен број предмета или бића и записују дефиницију.

Наставник издваја збирну именицу **кестење**, показује ученицима фотографију плода на којој се налазе два кестена (Слика 5) и фотографију на којој налази неодређен број плодова (Слика 6) и подстиче их да се подсети шта су учили о овој биљци: где она расте, у које сврхе се употребљава и како изгледа њен плод (интеграција са садржајима предмета Природа и друштво).



Слика 5. *Плод кестена*



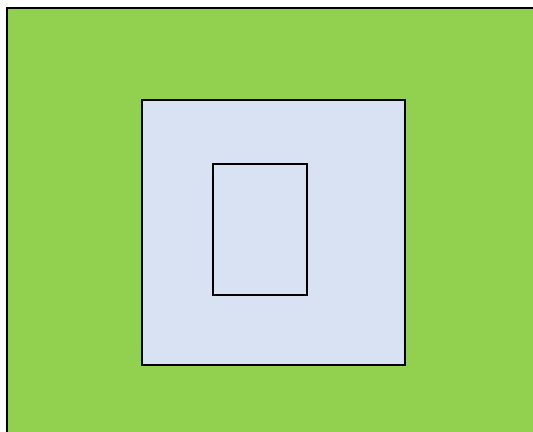
Слика 6. *Кестење*

(Слика 5, преузето са <https://www.agroklub.rs/sortna-lista/voce/kesten-9/>, датум преузимања: 7. 8. 2020.). (Слика 6, преузето са: <https://www.agroklub.rs/sortna-lista/voce/kesten-9/>, датум преузимања: 7. 8. 2020.).

Интеграција са предметом Природа и друштво: *Кестен је род листопадног дрвета из породице букве. Кестен дрво расте у пољу, у шуми, у дрворедима улица, градским парковима. Постоји дивљи и питоми кестен. Плод питомог кестена је јестив, садржи доста скроба и од њега се могу правити разне посласице. Може се прерађивати и јести куван или печен или чак сиров. Плод дивљег кестена није јестив. Око плода кестена постоји бодљикави омотач који добије браон боју и пукне када је кестен зрео.*

Утврђивање садржаја и повезивање градива: Упоредба фотографија (Слика 5 и Слика 6) закључује се да заједничка именица *кестен* разликује јединину (*један кестен*) од множине (*кестенови*), а да збирна именица означава мноштво (*кестење*). Именица *кестење*, иако означава скуп или мноштво, граматички гледано има само јединину. Да је тако, видећемо ако уз њу додамо неки описни придев. Од ученика се очекује да наведу описни придев који ће се слагати у роду и броју са збирном именицом *кестење* (*лепо, укусно, печено, мирисно...*). Уочава се да се сви наведени придеви налазе у облику једнине, и ученици се подсећају да су у претходном разреду учили да се придеви слажу у роду и броју са именицом на коју се односе. Дакле, именица *кестење* се, као и све друге збирне именице, иако означава скуп који се схвата као целина, увек налази у облику једнине.

Наставник однос бројности кестенова приказује графички: цртањем геометријских слика које ученици именују (*два квадрата и један правоугаоник*) и даје објашњење да најмања слика (*правоугаоник*) представља један кестен, дакле јединину; већа геометријска слика (*плави квадрат*) представља кестенове, дакле, множину, а трећа, највећа слика (*зелени квадрат*) означава кестење, тј. мноштво (Слика 7).



Слика 7. Геометријске слике – графички приказ. Извор: аутор.

Интегративно повезивање са предметом Математика: *Правоугаоник са једнаким страницама је квадрат. Четвороугао чија су сва четири угла права назива се правоугаоник. Сличности између ових фигура су у томе што имају четири темена, четири стране и четири угла, и на исти начин се израчунава њихов обим. Обим квадрата и обим правоугаоника израчунавају се на исти начин јер су једнаки збиру дужина свих њихових страница.*

Након повезивања садржаја српског језика и математике, следи вежбање. Ученици добијају наставне листиће.

Наставни листић 2

У датим реченицама за сваку истакнуту именицу одредите којој врсти припада и поред сваке реченице напишите одговор водећи рачуна о граматичком броју.

1. Златножути лист је опао. _____
2. Опали су златножути листови. _____
3. На стаблу нема више златножутог лишћа. _____

У првој реченици је истакнута заједничка именица лист у једнини, у другој реченици је истакнута заједничка именица листови у множини, а у трећој реченици истакнута је збирна именица лишће која означава мноштво.

Након провере током које су уочене разлике које постоје између једине, множине и мноштва (збира), вежбање се наставља индивидуалним обликом рада – попуњавањем табеле према датим захтевима (Наставни листић 3).

Провера знања на новим примерима: Наставни листић 3

Заједничке именице		Збирне именице
Једнина	Множина	
грозд		
грana		
трн		
прут		
жбун		
сноп		
унук		

Након индивидуалног рада провера (рад у пару). Ученици размеђују свеске и проверавају тачност урађеног задатка свог друга или другарице, а наставник/учитељ посредством електронске табле приказује тачно попуњену табелу.

Заједничке именице		Збирне именице
Једнина	Множина	
грозд	гроздови	грожђе
грana	гране	грање
трн	трнови	трње
прут	прутови	пруће
жбун	жбунови	жбуње

сноп	снопови	снопље
унук	унуци	унучад

У табели се јавља и збирна именица *снопље*. Разговара се о њеном значењу (мноштво снопова) и ученици се подстичу да се присете шта реч сноп значи.

Сноп је сасушено стабло пшенице или кукуруза. Ове биљке расту у Војводини. Снопље се користи у исхрани домаћих животиња, јагњади и телади.

Након тога, наставник записује реченицу на табли, а ученици добијају задатак да уоче све збирне именице које се у њој јављају (*јагњад, телад, снопље, лииће*).

- Јагњад и телад се хране снопљем и сувим лиићем.

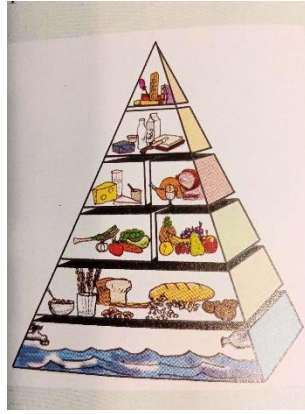
Следе питања којима се врши међупредметно повезивање, јер на свако питање које се тиче садржаја из Природе и друштва одговор мора бити збирна именица.

– Чиме се хране кокошке и њихова младунчад? (*Кокошке и пилад се хране зрневљем.*)

– Од чега се прави вино? (*Вино се прави од грозђа.*)

Ученици се подстичу да опишу укус грозђа (*сладуњав, леп, кисео, опор укус*).

Уочава се врста речи која је употребљена да би се описало грозђе (*описни придеви*); ученици наводе дефиницију (*Описни придеви описују именицу, тј. ближе је одређују*), а потом и подсећају како се све грозђе може користити у људској исхрани и због чега је здраво. Тиме се наставља интеграција са садржајима из предмета Природа и друштво (*Грозђе се може јести свеже, или прерађено. Пекмези, сокови, вино, слатко добијају се прерадом овог воћа. Плодови грозђа и другог воћа су веома здрави и пожељно их је користити у исхрани јер су богати витаминима, гвожђем, и другим материјама. Све то утиче на квалитет здравог живота*). Наставник показује плакат на коме је приказана пирамида здраве исхране, сагледава се место воћа и тако уочава његова важност.



Слика 8. *Пирамида здраве исхране* (преузето: Матановић, Веинових, Станчић и Марковић, 2012: 58)

Проширивање знања о језичкој појави: Наставник записује на табли реченицу у којој је употребљена именица *грожђе*.

- Деца воле да једу укусно слатко грозђе.

Ученици добијају задатак да у њој пронађу још једну збирну именицу (*деца*), разговара се о њеном значењу (укључује дечаке и девојчице), наводе се и други примери (*јагњад*, *телад*, *прасад* и сл.) на основу тога се закључује да збирне именице означавају бића оба пола. Сечено знање се утврђује кроз следећи задатак:

– Реченице дате на папирној табли препишите тако што ћете све именице којима су означене животиње дате у облику једнине заменити збирним именицама.

1. Прасе једе кестење.
2. Ждребе не једе кестење, већ суво лишће.
3. И јагње једе суво лишће.

1. Прасад једе кестење.

2. Ждребад не једе кестење, већ суво лишће.

3. И јагњад једе суво лишће.

Следе упутства за израду домаћег задатка која су дата на 12. страни у Радној свесци.

ЗАВРШНИ ДЕО

Утврђује се научено и ученици стечено знање примењују на датим примерима, следећи упутства наставника да самостално попуне табелу као што је започето (табела се приказује на електронској табли).

Заједничке именице	Властите именице	Збирне именице
девојчица	Бранислав	цвеће

Након попуњава следи евалуација: провера тачности одговора читањем именица записаних у табели.

2. Наставна јединица *ГРАДИВНЕ ИМЕНИЦЕ*

Разред:	четврти
Редни број часа:	15.
Датум:	21. 09. 2020.
Наставна јединица:	Градивне именице
Наставна област:	Граматика
Тип часа:	обрада
Облици рада:	индивидуални и фронтални
Наставне методе:	текстуална, метода писаних радова, демонстративна, дијалошка
Иновације:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	усвајање основних појмова о променљивим врстама речи (градивним именицама); обнављање и утврђивање постојећих знања о врстама именица; богаћење речника; подстицање љубави према граматици и матерњем језику.
Корелација:	Ликовна култура
Интеграција – унутарпредметна: правопис	обнављање знања о скраћеницама. <u>Природа и друштво:</u> Посредством интегративног приступа ученици ће обновити знања о својствима материјала; ученици ће обновити знања о променама стања материјала.
Интеграција – међупредметна: Природа и друштво, Математика, Народна традиција	<u>Математика:</u> Посредством интегративног приступа ученици ће обновити знања о записивању мерних јединица.

Народна традиција: Посредством интегративног приступа ученици ће обновити знања о различитим традиционалним занатима.

Наставна средства: припремљени узорци различитих материјала; припремљен текст; наставни лист; папирна табла; електронска табла.

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Мотивација: На почетку наставник обавештава ученике да ће радити другачијим начином и да час почиње погађањем загонетног предмета. Наставник ће ставити пред ученике предмете који су увијени у целофан. Њихов задатак је да их опипају прстима и кажу шта је унутра. Пошто су сви разменили скривене предмете и опипали их прстима, наставник пита шта су закључили да се унутар целофана налази.

У целофану се налазе гумица, оловка, фломастер, зарезач...

Наставник ће потом отпаковати све скривене предмете који се налазе у целофану и питати ученике од ког материјала су израђени ти предмети.

Гумица је израђена од гуме, оловка од дрвета, а зарезач и фломастер од пластике.

Интеграција са предметом Природа и друштво: Ученици се подсећају на то да су о различитим врстама материјала учили из предмета Природа и друштво. Наставник им показује и камен, глину и песак. Подсећају се да се материјали које користе међусобно разликују по густини, провидности, тврдоћи, еластичности, проводљивости топлоте, проводљивости електрицитета, променама приликом загревања, хлађења и других спољашњих утицаја. Након тога наводи да су научили да се материјали разликују по многим особинама. Који материјал ће се за шта употребити, зависи пре свега од својства тог материјала. Разговара се о томе који материјали су подложни променама услед деловања неких фактора, на пример топлоте и у каквом агрегатном стању могу бити материјали.

Већина материјала је подложна деловању неких фактора и трпи последице тог деловања. Гумица, пластелин и пластика се под утицајем топлоте шире или топе.

Материјали се могу налазити у три агрегатна стања (чврсто, течност и гасовито).

Наставник поставља питање којој врсти речи припадају имена материјала која су набројана.

Имена материјала које смо набројали јесу именице.

Наставник усмерава ученике ка томе да је реч о именицама које означавају материју од које се нешто гради, ствара. Од пластике се праве, на пример лопте, хемијске, од дрвета сто и столице, столице се праве од метала, а стаклом се застакљују прозори учионице.

Истицање циља часа: Наставник истиче да данас уче нову врсту именица које се називају градивне именице. Записује на табли, а они у свеске: **Градивне именице**

ГЛАВНИ ДЕО

Ученицима се приказује текст са задатком да у њему пронађу именице и да их запишу у свеску.

Лингвометодички текст:

Деца су се обрадовала викендици коју њихови родитељи праве на Златибору. Мајстор Бане им је рекао да набаве следећи материјал: 5 тона ситног песка, 2 тоне камена, 100 дасака од дрвета, 20 џакова тешких по 25 килограма креча и 10 џакова цемента у џаковима по 50 килограма. Поред тога они треба да купе и 15 шипки гвожђа од 10 метара, и допреме три бурета са по 1000 литара воде.

Разговор о тексту и уочавање језичке појаве (именице): Издвајају се именице које се јављају у тексту: *деца, викендица, родитељи, Златибор, мајстор, Бане, материјал, тона, песак, камен, даска, дрво, џак, килограм, креч, цемент, шипка, гвожђе, метар, буре, литар, вода.*

Анализира се прва реченица са захтевима да се у њој пронађу именице и одреди којој врсти припадају.

– Издвојте именице које се јављају у првој реченици. Одредите којој врсти припадају.

У првој реченици се јављају именице деца, родитељи, викендица и Златибор. Именица деца је збирна именица. Заједничке именице су родитељи и викендица, а именица Златибор је властита.

Ученици се подстичу да пронађу још једну властиту именицу која се јавља у тексту. Подсећају се шта знају о властитим именицама.

Ученици проналазе именицу Бане. Уочавају да је написана великим почетним словом и саопштавају да властите именице *означавају појединачна, властита имена људи, животиња, насеља, река, и слично.*

Следећи захтев је да из текста издвоје именице које означавају материју (грађу) од које се нешто прави.

Издвајају именице: *песак, камен, дрво, креч, цемент, гвозђе и вода.*

Интеграција са предметом Математика; унутарпредметна интеграција са правописом:

Разговара се о томе у којим јединицама мере је у тексту исказан материјал који треба да се набави за изградњу викендице. Поставља се питање како се записују те јединице и какве се скраћенице користе. Ученици се подсећају да су о томе учили из математике.

Материјал за градњу викендице је исказан у следећим мерним јединицама: тона (t/m), килограм (kg/kg), метар (m/m) и литар (l/l).

Ученици се подсећају и других мерних јединица о којима су учили из математике и како се оне записују.

Из математике смо учили још мерне јединице за дужину: милиметар, километар; за мерење масе: грам; за запремину течности: хектолитар, децилитар, центилитар, милилитар.

Учитељ на електронској табли приказује мерне јединице и њихове скраћенице.

Милиметар – mm и mm/mm, километар – km/km, грам – g/g, хектолитар – hl/хл, децилитар – dl/дл, центилитар – cl/ цл, милилитар – ml/мл.

Градиво се повезује са градивом из правописа о писању скраћеница и ученици се подсећају како се пишу скраћенице за мерне јединице.

Утврђивање знања о значењу именица: Захтев да се именице које се јављају у тексту упишу у табелу и разврстају према врсти којој припадају (табела је приказана на папирној табли).

Заједничке именице	Властите именице	Збирне именице	Градивне именице
викендица	Златибор	деца	песак
родитељи	Бане		камен
мајстор			креч
материјал			дрво
тона			цемент
даска			гвожђе
цак			вода
килограм			
шипка			
метар			
буре			
литар			

Уопштавање и дефинисање: Разговара се о томе да је за изградњу викендице из текста потребно пуно материјала, а *именице које нам показују од чега се нешто гради, неку материју, без обзира на њену количину називају се градивне именице.*

Уочавање својстава градивних именица:

– Када кажемо песак, знамо ли која количина је у питању, мало или много песка? (*Не знамо колика је количина песка у питању.*)

– Сада ћемо да погледамо у ком роду су речи које смо набројали. У ком роду су исказане именице *песак, креч, цемент, камен*? (*Ове именице су исказане у мушком роду.*)

– У ком роду су исказане именице *гвожђе* и *дрво*? (*Именице су средњег рода.*)

– А именица *вода*? (*Именица вода је женског рода.*)

Интеграција са предметом Природа и друштво: Наставник приказује ученицима реченице на електронској табли које говоре о томе како се вода понаша на различитим температурама:

- Под утицајем топлоте вода у природи испарава. Тада се пара претвара у капи. На ниској температури вода се претвара у лед.

Из датих реченица уочавају да се вода на ниској температури претвара у лед, а на високој у пару. Подсећају се да су о томе учили из предмета Природа и друштво и да већ знају да променом једне врсте материјала може да настане друга. Наставник поставља питање: – Променом воде које су нове врсте материјала настале? (*Променом стања воде настали су нови материјали пара и лед.*)

– Именице којима су означени пара и лед такође су градивне именице. Вратимо се поново тексту.

Уочавање облика градивних именица: Ученици добијају захтев да у тексту пронађу све облике именице *вода*. Поставља им се питање у ком броју се оне налазе? (*Различити облици именица вода налазе се у облику једнине.*)

Градивне именице означавају различите количине материје, и најмању и највећу, обликом једнине.

Ученицима се показују фотографије које то илуструју путем слајдова.



Слика 9.

Кишне капи



Слика 10.

Чаша са водом



Слика 11.

Бокал са водом

(Слика 9, преузето са <https://www.hipporx.com/>, датум преузимања: 7. 8. 2020.)

(Слика 10, преузето са <https://eklinika.telegraf.rs/zdravlje/24563-svetski-dan-voda-voda-je-izvor-zivota-kada-se-dovoljno-ne-unosi-organizam-reaquje-jasnim-znacima>, датум преузимања: 7. 8. 2020.)

(Слика 11, преузето са <https://www.dzpancevo.org/index.php/aktuelno/627-2022-07-23-11-55-38>, датум преузимања: 7. 8. 2020.)

Разговара се о томе шта је приказано на фотографијама: кап воде, чаша воде и бокал воде. Из приказаних примера у све три реченице уочава се да је градивна именица *вода* истим обликом означила најмању и највећу количину материје – воде.

Закључује се: *Градивне именице се користе у облику једине без обзира коју количину грађе или материје означавају, малу или пак највећу.*

Интеграција са предметом Народна традиција: Наставник подсећа ученике да без воде нема опстанка на Земљи и да је вода важна животна намирница. Присећају се и других животних намирница. Са тим циљем организује се игра у којој ће ученици замислити да се баве занатом пекара, посластичара или бомбонције. Уколико ученици не знају ко је бомбонција, учитељ им саопштава да је то занатлија који прави слатке бомбоне и да су бомбонције своје производе продавали у радњи или на вашарима и пијацама. Показује им слику бомбонција, а ученици имају задатак да кажу како се зове неки њихов производ (нпр. лицидерско срце).



Слика 12. Бомбонција (преузето са <https://www.dzpancevo.org/index.php/aktuelno/627-2022-07-23-11-55-38>, датум преузимања: 3. 9. 2020.)

Приказује се слика са производима које бомбонције праве и разговара се о њима, оне се описују и именују (користе се синоними).



Слика 13. Бомбоне (извор: аутор)

На слици су тврде, љуте, зелене бомбоне које се зову и камене бомбоне.

Ученици замишљају и описују које би све слаткише правили да се баве овим занатом. Учитељ их подстиче да наброје још неке старе занате и да наведу материјале које занатлије користе за израду предмета, својих производа.

Стари занати су ткач, јорганџија, опанчар, крзнар... За израду својих предмета ткач и јорганџија користе вуну, опанчар користи кожу и гуму, крзнар користи крзно...

Учитељ поставља питање ученицима да прецизно одреде којој врсти речи припадају материјали које су навели да их за израду својих производа користе занатлије које се баве старим занатима.

Сви материјали које смо навели (вуна, кожа, гума и крзо) су градивне именице.

Језичка игра: Организује се игра – *занатлија*. Игра се тако што се ученици прво деле у групе, а затим свака група извлачи скривену сличицу са датим занимањем. Пошто се извуче сличица, чланови групе имају задатак да напишу који материјали су потребни за занат који су извукли.

1. група: пекар

Пекару су потребни брашно, со, вода, млеко, квасац, шећер...

2. група: посластичар

Посластичар користи шећер, уље, воду, какао, млеко...

3. група: бомбонџија

Бомбонџија користи млеко, воду, какао, шећер, мед...

Ученици добијају задатак да пронађу који се материјали исказани градивним именицама користе у сва три занимања.

То су вода, шећер и млеко.

Примена знања: Учитељ им задаје да смисле и у свесци запишу једну реченицу у којој ће употребити ове три градивне именице. Ученици пишу реченицу, а потом је читају.

Вежбање: На наставном листићу ученици пишу све градивне именице којих се сете и разврставају их у табели, према категоријама: животне намирнице, грађевински материјал, метали и текстилни материјал.

Животне намирнице	Грађевински материјал	Метали	Текстилни материјали
вода	песак	злато	вуна
шећер	дрво	сребро	свила
со	креч	гвожђе	пластика
брашно	вода	олово	кожа
млеко		бакар	памук

Ученици читају које су градивне именице записали и проширују своје табеле новим примерима.

Задавање домаћег задатка: За домаћи задатак задаје им се да одаберу по жељи неколико градивних именица из табеле и да је их употребе у тексту који ће сами осмислити.

ЗАВРШНИ ДЕО

Стваралачка синтеза (корелација са ликовном културом): Док слушају лагану музику, на листу папира ученици цртају замишљену викендицу. Добијају упутства како да користе технику сенчења да би приказали жељени материјал од кога је викендица саграђена.

3. Наставна јединица *ОКТОБАРСКЕ БОЈЕ У МОМ КРАЈУ*

Разред:	четврти
Редни број часа:	31.
Датум:	13. 10. 2020.
Наставна јединица:	„Октобарске боје у мом крају”
Наставна област:	Говорна култура
Тип часа:	обрада, говорна вежба
Облици рада:	индивидуални, фронтални, групни
Наставне методе:	текстуална, демонстративна, дијалогска, анализе и синтезе
Иновације:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	Оспособљавање ученика за течно, правилно, јасно, уверљиво и сликовито усмено изражавање; подстицање ученика за самостално говорно стваралаштво; описивање призора из природе; доживљавање, анализа и вредновање књижевних текстова; упознавање са персонификацијом као стилским средством; уочавање поређења у тексту; богаћење речника; подстицање љубави према матерњем језику; развијање креативности и оригиналности.
Корелација:	Музичка култура
Интеграција – унутарпредметна: граматика и правопис	Обнављање и утврђивање постојећих знања о градивним именицама; обнављање и утврђивање постојећих знања о

придевима; упознавање ученика са градивним придевима и извођењем градивних придева од градивних именица; обнављање начина писања датума; упознавање ученика са редним бројевима.

Интеграција – међупредметна: Свет око нас, Ликовна култура

Свет око нас: Посредством интегративног приступа код ученика ће се развијати радозналост, подстицати интересовање и жеља да се упозна природно окружење; ученици ће утврдити и проширити знања о деловима године – годишњим добима, тј. јесени.

Ликовна култура: Посредством интегративног приступа код ученика ће се развијати способност за опажање боја, светлина; ученици ће увидети да је слика у функцији ликовне поруке као једне од могућности споразумевања; постепено ће се уводити у визуелно мишљење и подстицаће се њихови ликовни и визуелни потенцијали; ученици ће утврдити и проширити знања о основним и изведеним бојама и ликовним техникама.

Наставна средства:

репродукција уметничке слике „Златна јесен” Исака Левитана; картончићи за поделе у групе; CD плејер.

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Доживљајно-сазнајна мотивација: На почетку часа наставник обавештава ученике да

ће радити другачијим начином рада:

– Данас ћемо час почети посматрањем репродукције слике, а ви ћете ми рећи шта захваљујући њој сазнајемо.

Наставник показује ученицима репродукцију слике „Златна јесен” и даје кратку информацију о аутору.

– Сliku коју гледамо насликао је руски сликар Исак Левитан. Његов избор теме сликања био је условљен расположењем у ком се налазио. Најчешће је сликао шуме и ливаде. Мотив јесени често се уочава на његовим сликама које су сачуване под називом „Златна јесен”.



Слика 14. „Златна јесен”, Исак Левитан (преузето са https://sr.wikipedia.org/sr/Датотека:Levitan_Zolotaya_Osen.jpg, датум преузимања: 30. 9. 2020.)

Посматрање слике и разговор о доживљајима: Наставник подстиче ученике да изнесу емоције које је слика изазвала у њима. Подстиче их и да објасне шта је на слици подстакло баш такве емоције.

Слика је у нама изазвала веселе емоције зато што је насликана топлим бојама. Весела је због жуте боје која доминира, која ме подсећа на сунце, ватру, злато...

Интеграција са предметом Ликовна култура: Разговара се прво о техници коју је сликар применио при изради слике, а потом се разговор усмерава ка спознајој димензији слике:

– Коју технику је сликар при изради слике користио?

Сликар је користио технику сликање.

– Сликање уљем на платну је стара техника у којој се боја меша са уљем лана, мака или сунцокрета, чисто или са додацима воска или смоле које бојама дају посебан оптички ефекат. Платно које су сликари користили било је различито. У Кини се сликало на свили, а касније се највише сликало на ланеном и конопљином платну које су касније заменили памук и јута. У пракси се до данашњих дана као најквалитетније показало ланено платно.

– Шта смо захваљујући овој слици сазнали о природи?

Захваљујући овој слици сазнали смо какве су природне промене и јесен.

Описивање доживљаја јесени чулима: – Препознавањем карактеристика природе које сте видели на слици, слика нам је заправо постала ликовна порука као једна од могућности споразумевања. Видели смо да се јесен може насликати. Јесен се може и речима описати. Којим чулима можемо да доживимо јесен?

Јесен можемо да доживимо помоћу чула вида, чула мириса, чула слуха и чула додира.

Наставник подстиче ученике да описују шта којим чулима могу да доживе у природи.

Чулом вида доживљавамо слике природе, боје које су око нас... Чулом мириса можемо да осетимо мирис ваздуха у јесен, сувог лишћа, јесењих плодова и цвећа. Уз помоћ чула слуха можемо да чујемо пуцкетање сувих гранчица, грактање врана, шуштање увелог лишћа, фијукање ветра, падање капи кише и сл. Чулом додира можемо да осетимо хладноћу ваздуха или ветра, да опипамо крстост и храпаву површину опалог лишћа.

Интеграција са предметом Свет око нас: Пажња ученика се усмерава на промене које се дешавају у природи у јесен, а које могу да се уоче чулом вида. Разговара се о одликама јесени као годишњег доба, о којима су ученици учили из предмета Свет око нас: када наступа јесен, шта је јесења равнодневница и када наступа.

Унутарпредметна интеграција са правописом: Наставник записује на табли датуме њиховог наступања и поставља питање да ли је тачно записао датуме.

- Запис на табли: Јесен наступа 21 септембра. Јесења равнодневница је 22 септембра.

Ученици саопштавају да није тачно записан ни датум почетка јесени, ни датум јесење равнодневнице. Уочавају где је грешка и исправљају је. Правилно пишу реченицу: Јесен почиње 21. септембра. Јесења равнодневница је 22. септембра.

Наставник тражи од ученика да образложе исправљену грешку, а уколико не знају тачно да образложе, објашњава им да се редни бројеви увек пишу са тачком и да ће о томе тек учити. Потом их подстиче да наводе промене које су уочили у природи у месецу септембру, а потом истиче циљ часа: – Сада је месец октобар и ми ћемо покушати да опишемо октобарске боје у нашем крају.

Истицање циља часа: Октобарске боје у мом крају, запис на табли.

ГЛАВНИ ДЕО

Пажња ученика се поново усмерава на слику Исака Левитана. Уочава се мноштво боја на њој: жута, наранџаста, браонкаста, црвенкаста, зелена, плава... Разговара се о томе како су те боје настале: *Мноштво боја које видимо око нас настале су мешањем више боја.* Ученици се подсећају на градиво из предмета Ликовна култура, посредством следећих питања:

– Како је настало толико различитих боја које уочавамо у природи? Које боје су њихова основа, учили смо из Ликовне културе.

Основне боје су црвена, плава и жута.

– Мешањем основних боја добијамо изведене боје. Које су изведене боје?

Изведене боје су наранџаста, зелена и љубичаста.

Разговара се о бојама које доминирају на слици и оне се доводе у везу са природом, а потом се разговор усмерава ка „сликању речима”, тј. бојама у књижевним текстовима:

– Које боје преовладавају на слици? Којих боја је мање?

Највише је жутих, наранџастих, а мање је плаве и беле боје.

– На основу чега можете да закључите какав је дан, сунчан или тмуран?

Светлина у реци представља сунчев сјај. Значи да је сунчан дан.

– На слици је највише жуте боје, али и у природи од мноштва боја и њихових нијанси, највише је заступљена баш жута боја. Захваљујући бојама многи писци и песници написали су сликовите приче, песме...

Учитељ изражајно чита ученицима део текста који је написао Божидар Тимотијевић, а који се зове „Октобар”. У датом одломку из текста су описани месец октобар и јесен.

„Октобар”

„Октобар долази [...] Зато, брзо отрчи у први сумрак, велика распродаја најфинијег природног текстила је почела. После тога кад октобар прође радња се затвара све до пролећа.”

Након читања следи психолошка пауза, а затим разговор о доживљајима. Он је подстакнут следећим питањима:

– Какво осећања је у вама изазвао овај текст? Објасните због чега.

Мени се текст допао зато што је лепо описана јесен и што је богата бојама.

Шта вам се допало у овом одломку текста?

– Ученици износе своја запажања.

Наставник подстиче ученике да увиде функционалност језичких средстава у одломку:

– Које врсте речи је писац највише користио да би нам дочарао лепоту октобра?

Писац је користио највише именице и придеве.

– Писац је оживео месец октобар, дао му је особине људског бића. Пронађите и затим прочитајте неку реченицу у којој је оживљен октобар.

Ученици читају реченице у којима је октобар оживљен: *Октобар долази на наша врата...*

Упознавање са персонификацијом: – Октобар не може да долази на наша врата. На врата може да долази човек. Видимо да су октобру дате особине људских бића и да је он оживљен. Такво стилско средство се зове персонификација.

Разговара се о врстама именицама које је писац користио да би нам дочарао јесен.

Ученици уочавају да је писац углавном користио заједничке и градивне именице. Учитељ даје радни налог да пронађу опис у коме су коришћене градивне именице и да те именице издвоје.

Вежба грађења речи: Ученици проналазе и издвајају градивне именице *сребро* и *злато* коришћене у овом опису. Учитељ их подстиче да од ових градивних именица изведу придеве и да тим придевима замене именице.

Речи *минђуше од сребра* можемо другачије назвати – *сребрне минђуше*, или *прстен од злата* – *златан прстен*.

Унутарпредметна интеграција (граматика): Придеве које смо извели од градивних именица зовемо градивни придеви. Они означавају грађу или материју од које је неки предмет направљен. Добијамо их на питање од чега? (*папирни, гумени, пластични, стаклени, дрвени, водени*).

Ученици се мотивишу за описивање и састављање плана:

– Хајде сада, да и ми, као наш писац, опишемо октобарске боје у нашем крају. Најпре ћемо саставити план којег ћемо се држати у описивању. Пажљиво ћемо слушати наше другаре док говоре, бележити лепе и необичне реченице, описе и поређења. Због тога обратите пажњу на лепе и необичне реченице и описе и запишите их. У описивању држаћемо се следећег упутства:

Прво и основно, морамо бити добри посматрачи. Веома је важно да уочимо разне појединости и оно што је карактеристично, што смо доживели на посебан начин. Потрудићемо се да то и упоредимо са сличним појединостима приликом описа. Пожељно би било, да, приликом описивања одредимо време које описујемо, простор који је циљ нашег описа, могуће узрочно-последичне везе. Од тих појединости, лепих слика, створићемо једну целину. Оно што смо већ описали, нећемо понављати. Ми ћемо у описивању октобарских боја укључити и нашу машту, и због тога не морамо баш све описати тачно онако како је у природи.

У описивању октобарских боја, радићемо у групи. Испред мене су коверте са картончићима на којима се налазе задаци које треба да урадите. Поделићу сваком реду по једну коверту, а ви ћете га отворити и пронаћи картончић са задатком (картончићи

са задатком дати су у прилогу припреме).

Пошто су ученици добили коверте и прочитали задатке, наставник их додатно мотивише за описивање шуме, ливаде или парка. Подстиче их да за тренутак затворе очи и замисле да се тамо налазе, да замисле неки карактеристичан детаљ и опишу га, да изразе своја осећања, да опишу које боје замишљају, које мирисе осећају.

Ученици износе своја запажања – говорна вежба:

Група шума: *У шуми је пуно разног дрвећа, дебљих и тањих стабала. Нека стабла су стара, испуцала и добила су тамну боју коре. Кроз проређене крошње дрвећа пробија се стидљиво златан сунчев зрак и обасјава целу шуму. Док шетам, под ногама чујем шуштање увелог, опалог лишћа и осећам његов мирис. Пред собом видим безброј боја у крошњама дрвећа. Видим жуту боја лишћа брезе, сребрну боју тополе, црвенкасту јавора, браонкасту кестена, и још много других боја у трави и жбуњу. Кроз крошње дрвећа видим ведро, плаво, прошарано небо.*

Група ливада: *У пространој ливади која личи на бледозелени тепих, видим много различитих боја у трави и на ливадском цвећу. Цветале су цикорије светлоплаве боје, слез розе боје, распукли су се балончићи сребрног маслачка... На њих слећу црвене бубамаре и зелени скакавци. Ливадом се шири мирис сасушене траве и увелог лишћа из оближњег шумарка.*

Група парк: *У парку је у месецу октобру много разних, дивних боја. Ту је мешавина природног и негованог биља и то је створило богатство боја које видим. Својим јарким бојама истичу се црвена и бела бегонија, плаве, беле, розе и шатиране петуније, плави и шарени дан и ноћ, ладолежи, мирисне руже свих боја од беле до плаве. У ваздуху се осећа опор, оштар мирис рецкастих жутих, белих, љубичастих хризантема. Над цвећем се извијају крошње златножутих платана, плавичастих борова и кугластих бреза златног лишћа. Кроз њихове крошње види се бистро, сјајно небо и птице које у лету личе на сребрне авионе.*

Анализа говорне вежбе: Након говорне вежбе – описивања, ученици коментаришу најлепше описе, карактеристичне детаље које су издвојили, читају се најлепше реченице, поређења и персонификације. Разговара се о осећањима која су њихови другови кроз описивање изразили. Најлепше реченице, описи и слично записују се на

табли.

Задавање домаћег задатка: Ученици добијају инструкције да за домаћи задатак напишу састав у коме ће описати октобарске боје дрвореда у својој улици, тако што ће употребити неки леп опис или поређење које су чули на данашњем часу.

ЗАВРШНИ ДЕО

Стваралачка синтеза: Учитељ чита ученицима три описа која су написали њихови вршњаци који су описивали октобарске боје, а њихов је задатак да одаберу опис који им се највише свидео и потом да га илуструјете користећи ликовну технику сликање. Најлепши радови биће окачени на пано. Док раде, слушају музику „Јесен” Мирка Шоуца.

Први опис. „Сунце се скрива иза тмурних облака и споро пробија кроз облаке који су чешћи украс јесењег неба. Пуну корпу боја октобар је просуо по дрвећу. Паркови личе на зачаране дворце. Крошње дрвећа су обукле златно жуте и бакарно црвене хаљине и тако се нагињу једна ка другој као да шапућу јесење тајне.”

Други опис. „Октобарске боје стигле су и у мој крај. Октобар је донео са собом промене и јесење боје. Крошње имају нове огртаче. Док ветар њише гране, разнобојни листићи шапућу своје тајне.”

Трећи опис. „Октобар корак по корак стиже у наш крај. Тихо ромиња киша и спушта капи на мој прозор. Као најбољи сликар кад четкицом шара по платну, да тако и месец октобар помеша своје боје. Дрвеће је обукло нове хаљине на коме су помешане боје: жута, браон, наранџаста па и зелена.”

Прилози за час

Картончићи са задацима

1. *Група шума:* Опишите боје шуме у октобру.



Слика 15. *Шума* (преузето са

https://sr.wikipedia.org/sr/Датотека:Levitan_Zolotaya_Osen.jpg, датум преузимања: 30. 9. 2020.)

2. *Група ливада:* Опишите боје ливаде у октобру



Слика 16. *Ливада* (преузето са <https://www.poslovnivodic.com/blog/stara-planina-vodic-za-obilazak-46.html>, датум преузимања: 30. 9. 2020.)

3. *Група парк:* Опишите боје парка у октобру



Слика 17. *Парк* (преузето <https://infoplus.rs/2017/02/22/cilj-vrnjacke-banje-milion-nocenja-godisnje/>, датум преузимања: 30. 9. 2020.)

4. Наставна јединица *БРАЋА ГРИМ ТРНОВА РУЖИЦА (I)*

Разред:	четврти
Редни број часа:	40.
Датум:	26. 10. 2020.
Наставна јединица:	„Трнова Ружица”
Наставна област:	Књижевност
Тип часа:	обрада
Облик рада:	индивидуални, фронтални, рад у пару
Наставне методе:	дијалoшка, текстуална, анализе и синтезе, илустративна
Иновације:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	Оспособити ученике да доживе, разумеју, свестрано тумаче и вреднују књижевни текст „Трнова Ружица”; упознавање са значајем који стваралаштво браће Грим има за светску и нашу културну баштину; развијање осећања за естетске вредности уметничке бајке; обнављање жанровских карактеристика бајке, увежбавање истраживачког читања; уочавање теме и порука у бајци; оспособљавање ученика за композициону анализу (уочавање и именовање тематских целина и израда плана; уочавање хронолошког редоследа догађаја и елемената фабуле (увод, заплет, расплет); уочавање односа међу ликовима и

	чинилица који утичу на њихово понашање; обнављање знања о персонификацији као стилском средству; подстицање маште, креативности и стваралачког изражавања; неговање језичке културе; богаћење речника ученика.
Интеграција – унутарпредметна: Језичка култура и граматика	Утврђивање знања о синонима, деминутивима и аугментативима (без терминолошког именовања); утврђивање знања о глаголима.
	<u>Народна традиција:</u> Посредством интегративног приступа ученици ће се подсетити различитих традиционалних заната; ученици ће стећи елементарна знања о занату преље; ученици ће схватати значај чувања и неговања традиционалних заната.
Интеграција – међупредметна: Народна традиција, Природа и друштво, Грађанско васпитање	<u>Природа и друштво:</u> Посредством интегративног приступа ученици ће развијати способност да запазе појаве у свом окружењу и уоче њихову повезаност; обновиће постојећа и стећи нова знања о флори и фауни наше земље (њеном значају, разноликости); обновиће знања о воденој животној заједници.
	<u>Грађанско вапитање:</u> Посредством интегративног приступа код ученика ће се подстицати одговорност, сарадња, емпатија и поштовање себе и других.
Наставна средства:	фотографије биљака; фотографије животиња; картончићи од папира

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Мотивација обнављањем градива о бајкама: Ученици се подсећају које су врсте књижевних текстова обрађивали у трећем разреду и наставник им поставља захтев да именују нека дела.

До сада смо обрађивали врсте књижевних текстова: бајке, басне, приповетке, песме... Читали смо бајке браће Грим, народну бајку „Чардак ни на небу ни на земљи”, народну приповетку „Свијету се не може угодити”, народну басну „Вук и јагње”, песму „Пролећница”...

Подсећају се и на бајке које су обрађивали: бајке браће Грим и народну бајку. Наставник их пита у чему се разликују ове две врсте бајки.

Бајке које је написао одређени писац, чије нам је име познато, називају се ауторске бајке. Када нам је име писца непознато, за такву врсту бајке кажемо да је народна бајка.

Наставник поставља следећа питања како би се обновило знање о бајкама:

– Шта су бајке?

Бајке су приче о чудноватим, измишљеним догађајима. У њима се говори о доброти, правди, богатству, сиромаштву, патњи, страдању, срећи...

– Који ликови се јављају у бајкама?

Ликови који се јављају у бајкама су измишљени (цареви, краљеви, краљице, принчеви, принцезе, змајеви, вештице, аждаје, виле).

– Којим речима најчешће бајке почињу?

Бајке најчешће почињу речима: „некада давно”; „био једном један”...

– Какав је најчешће завршетак у бајкама?

Завршетак у бајкама је најчешће срећан. У њима побеђује правда, истина, а зло буде побеђено.

Најава циља часа: Наставник саопштава ученицима да ће данас читати бајку браће

Грим „Трнова Ружица”. Пита их да ли су имали прилику да прочитају још неку бајку коју су написала браћа Грим, и уколико јесу, да кажу коју и како им се допала.

ГЛАВНИ ДЕО

Испицање циља часа: Запис на табли: Браћа Грим „Трнова Ружица”

Наставник ученике упознаје са значајем стваралаштва браће Грим за светску и нашу књижевну баштину.

Браћа Јакоб и Вилхелм су рођени у Немачкој, у граду Ханау код Франкфурта. Живели су у другој половини 18. века и током прве половине 19. века. Били су пријатељи Вука Караџића. Објавили су „Дечје и домаће бајке” и „Немачке бајке”. Прва збирка бајки објављена је 1812. године и садржала је 86 прича. Године 1815. су издали други том бајки, не слутећи да ће захваљујући њима постати најславнији у свету. У наредим деценијама објавили су још шест издања, другачијег стила и садржаја. Захваљујући њиховим бајкама одлазимо у чудесне светове у којима јунаци бивају награђени, а слабије животиње тријумфују над јачим. Њихове бајке преведене су на више светских језика и по њима су снимљени филмови. Данас су бајке браће Грим обавезна лектира, радо су читане и деци су омиљени текстови.

Најпознатије бајке које су браћа Грим написали су: „Црвенкапа”, „Снежана и седам патуљака”, „Пепељуга”, „Ивица и Марица”, „Храбри кројач”...

Након упознавања са стваралаштвом бајкописаца следи изражајно читање бајке (наставник чита).

Након краће психолошке паузе приступа се испитивању доживљаја. Наставник поставља питање ученицима каква је осећања у њима изазвала ова бајка и тражи да објасне због чега.

Текст бајке је изазвао и тужна и радосна осећања. Било ми је жао Трнове Ружице...

Рецепција се провера и следећим захтевом:

– Издвојте један од описа који се вама највише допао. Објасните зашто сте баш тај опис одабрали.

Ученици говоре о описима које су издвојили и образлажу шта је мотивисало њихов избор. Након тога следи истраживачко читање које је усмерено следећим захтевом: – Поново ћете прочитати текст у себи. Обратићете пажњу на непознате речи које се јављају у бајци, на ликове и њихове поступке и размислити на колико целина бисмо могли да поделимо овај текст.

Претпоставља се да ће ученицима бити мање познате речи: *пир, суђаја, пријазна, вретено, оповргне, обзнани, одаја, преде, дворска свита, живица, обазреи се*.

Наставник најпре пита ученике за значење непознатих речи. Током објашњења непознатих речи богати се речник ученика и реализује унутарпредметна интеграција са Језичком културом.

Уколико ученицима није познато, објашњава да *пир* значи *гозбу*, и да су у трећем разреду учили о речима које су истог или сличног значења, а различитог облика. Наставник их пита да ли могу да наведу још неке речи које су истог или сличног значења као реч *пир*.

Речи које су различитог облика, а сличног или истог значења као реч пир су: свечан богато припремљен ручак, част, славље...

Одређује се значење речи *суђаја*: – Шта ова реч значи? (*Суђаја је мудра жена која прориче будућност.*)

Наставник подстиче ученике да наведу још неку реч која је истог или сличног значења као реч *суђаја*, а различитог је облика. Ученици наводе речи: *пророчица, богиња, вила, натприродно биће...*

Одређује се значење речи *пријазна*. (*Реч пријазна значи пријатна, љубазна.*)

– Шта значи реч *вретено*, знамо ли шта је то?

Интеграција са предметом Народна традиција: Уколико ученици не знају шта је вретено, наставник им даје информацију да је вретено дугуласти штапић који има шиљате крајеве на које се намотава вуна, преде. Подсећају се да су о занатлијама које су користиле вуну учили из Народне традиције. Ученици именују те занатлије: *Вуну су користиле преље, везиље, ткаље...* Наставник им саопштава да ће научити нешто ново о занату преље. Показује слику преље са вуном, вретеном и

преслицом. Описује преслицу: израђивала се од дрвета и на њој стоји вуна која се прстима преде и намотава на вретено. Вуна је добијана шишањем оваца, потом чешљана, бојена природним бојама, као што су коприва, кадифа, цвекла, а потом испредана на вретено. Од способности преље зависило је да ли ће се испредати дебље или тање нити вуне. Овај стари занат полако ишчежава, а предмете који су се некада ручно израђивали (плели или ткали), данас се, измењени, производе у фабрици. У туристичким центрима попут Златибора можемо на пијацама још увек пронаћи плетене одевне предмете, дебеле џемпере и везене чарапе.



Слика 18. *Преља* (слика Милоша Голубовића) (преузето са <https://www.madlart.com/miloš-golubović-1888-1961-prelja>, датум преузимања: 30. 9. 2020.)

Ученици се подсећају још неких заната о којима су учили у претходном разреду из предмета Народна традиција, у којима се као материјал користи вуна. Поставља им се и питање који су мајстори израђивали предмете од вуне и других материјала.

Вуна као материјал користила се у занатима: бојација, ткач, абација, јорганија, вуновлачар, мутабија. Мајстори, попут шеширије, кечеије, кројача, везиље, ћурчије, кожухара, крзнара и других, израђивали су предмете од вуне и других материјала.

Закључује се да је потребно да чувамо и негујемо старе занате, јер њима можемо доћи до неких потребних ствари. Они су и део наше традиције.

Наставља се са објашњењем непознатих речи: *оповргне, обзнанити, одаја, преде, дворска свита, живица.*

Непознате речи се објашњавају синонимима: *Оповргнути значи учинити нешто неважећим, поништити...* Ученици се подстичу да пронађу синониме:

– Одаја је просторија. Знате ли неку другу реч која је различитог облика, а сличног

или истог значења? (*Стамбена просторија, соба.*)

Током објашњавања значења глагола *прести* врши се унутарпредметно повезивање са наставом граматике:

– У бајци је дата и реч *преде*. Шта она значи? (*Реч преде значи испреда вуну у нит.*)

– Која врста речи је реч *преде*? (*Реч преде је глагол.*)

– Знамо ли тачно на шта се реч преде односи, на радњу, стање или збивање? (*Реч преде је глагол који представља радњу.*)

– Постоји ли исти глагол који се односи на стање или збивање? (*Да. Мачка преде.*)

Значење речи *живица* је подстицај за повезивање са садржајима предмета Природа и друштво.

Живица је ограда од густог жбуња, жива ограда.

Наставник пита ученике да ли неко од њих има живу ограду. Уколико не знају како жива ограда изгледа, показује им фотографију.



Слика 19. Жива ограда (преузето са <https://www.floraekspres.rs/proizvod/ziva-ograda-6-sad/>, датум преузимања: 3. 9. 2020.)

Жива ограда је зимзелена, вишегодишња биљка ситног лишћа, мада постоје и листопадне врсте. Користи се да огради парцелу, одреди границу територије, због лепоте, као заштита од ветрова, прашине и дима...

Након што се објасне непознате речи разговара се о тексту бајке.

Неодређеност места и времена радње: Наставник поставља питање ученицима могу ли да одреде када се дешава радња ове бајке.

Радња бајке се дешава некада давно, у неодређено време.

– Где се дешава радња приче? (*Радња приче се дешава у дворцу.*)

– Знамо ли где се налазио тај дворца? (*Не знамо где се дворца налазио.*)

Управо је то једна од карактеристика бајке, неодређеност времена и места дешавања радње. Шта мислите због чега је тако?

Ученици дају различите одговоре:

У бајкама је све могуће. Ако бисмо имали тачно одређено време и место где се дешава радња бајке, онда бисмо можда податке о томе могли да тражимо у неким историјским књигама, а бајке су измишљене приче.

Издајање ликова: – Набројте ликове који се јављају у овој бајци?

Ликови који се јављају у бајци су: цар, царица, суђаје, жаба, Трнова Ружица, принц.

Уочавање композиције: – Већ знамо да је бајка фантастична прича. Она има своје делове: увод, заплет и расплет. Увод је почетак бајке чији циљ је да нас мотивише и уведе у радњу бајке кроз давање података о ликовима који се у бајци помињу. Ми на почетку бајке сазнајемо која је била највећа жеља коју су ликови из ове бајке, цар и царица, имали. Реците ми ту жељу.

Највећа царичина и царева жеља је била да добију дете.

Улога гласника у бајци: – Ко је царицу обавестио да ће добити кћерку? (*Царици је жаба рекла да ће добити кћерку.*)

– Која је улога жабе у бајци? (*У бајци жаба представља гласника, доносиоца важне вести.*)

– Какву врсту вести она саопштава царици? (*Жаба царици саопштава дивну, радосну вест.*)

– На основу поступака жабе, шта закључујете о њој?

Ученици износе своје закључке: *У бајци жаба има чудесне моћи. Она остварује царичине и царева жеље.*

Међупредметна интеграција са предметом Природа и друштво: Пошто се анализирала улога жабе у бајци, разговара се о жаби у природном окружењу. Ученици саопштавају шта знају о жаби као становнику водених станишта, а након тога наставник им проширује знања тако што им открива хамер на којем је слика и кратак текст везан за становника из приче.



Слика 20. Зелена жаба (преузето са https://sr.wikipedia.org/sr-ec/Зелена_жаба, датум преузимања: 3. 9. 2020.)

Жабе припадају групи водоземаца, а од њих се разликују једино по томе што немају реп. Имају здепасто тело које је покривено глатком кожом. Живе на свим континентима, осим на Антарктику. Најмања жаба је величине само 1 цм, а највећа, западноафричка жаба је величине и преко 30 цм и тежи преко 3 кг. Постоје отровне жабе чији отров Индијанци користе за мазање копља.

Ученици се подсећају и жабе гаталинке, коју су помињали из предмета Природа и друштво: Жаба гаталинка је добила име према веровању да може да гата какво ће време бити. Из тог разлога, ратари је чувају у тегли у којој се налазе мердевине. Када је жаба ниско у самом дну тегле, сматра се да ће време ће бити лоше (тмурно и облачно), а уколико се уз мердевине попне, верује се да ће време бити лепо и сунчано. Наставник им показују фотографију гаталинке.



Слика 21. Жаба „гаталинка” (преузето: Ковачевић и Бечановић, 2008: 53)

Анализа бајке: Наставник поставља питање ученицима ко у бајци има улогу гаталинка јер може да утиче на будућност, тј. да је прорекне. Они одговарају да су то суђаје. Разговор о бајци се наставља:

– На који начин су цар и царица показали срећу због рођења ћерке? *(Цар и царица су били много срећни и желели су своју радост да поделе са рођацима, пријатељима и осталим становницима на тај начин што су организовали пир, гозбу.)*

– Видимо да је цар организовао пир и позвао суђаје, зашто? *(Цар је позвао суђаје да би даривале принцезу чаробним даровима и биле јој наклоне.)*

– Због чега цар није позвао тринаесту суђају? *(Цар није позвао тринаесту суђају јер није имао златни тањир за њу.)*

– Како је се тај царев поступак одразио на принцезину судбину? *(Царев поступак је проузроковао велику невољу принцези.)*

– Тај царев поступак који је изазвао невољу принцези представља заплет у овој бајци. Заплет приказује саме догађаје који се одигравају у бајци, али и оне који су тим догађајима претходили. Пронађите и прочитајте реченицу у којој је представљен догађај који је изазвао заплет у бајци.

Ученици проналазе и читају реченицу: „таман кад њих једанаест изрекоше своје, уђе изненада она тринаеста.”

Разговара се о томе чиме је тринаеста суђаја даривала принцезу. Ученицима се поставља питање због чега је тринаеста суђаја тако поступила.

Тринаеста суђаја је бацила клетву на принцезу. Тринаеста суђаја је била увређена јер је цар није позвао на пир.

Интеграција са предметом Грађанско васпитање: Однос цара и тринаесте суђаје се проблематизује: Шта би било да је цар био отворен и спреман за разговор са тринаестом суђајом, да јој је објаснио какав проблем има. Ученици се подсећају да су учили о одговорности и просуђивању донетих одлука, о солидарности и томе да сарадња, мирно решавање проблема и познавање неких поступака мирног решавања проблема доприноси разрешењу конфликтних ситуација. Наводе и шта

је неопходно да би се избегли сукоби.

Треба да будемо спремни на сарадњу, да сносимо последице својих одлука, да поштујемо туђа права, али и други наша...

Карактеризација ликова: На основу поступака тринаесте суђаје одређује се њене карактерне особине: *Тринаеста суђаја је зла, осветољубива, сујетна...*

– Зашто се тринаеста суђаја баш свети принцези? Каква је улога броја тринаест у народним веровањима? (*Тринеста суђаја се свети принцези јер није позвана на пир. У народним веровањима број тринаест доноси несрећу.*)

Разговара се и о томе ко је и како злу клетву ублажио. (*Клетву је ублажила дванаеста суђаја. Она је принцези уместо смрти даривала стогодишњи сан.*)

– Када је чуо клетву, шта је цар наредио? (*Када је чуо клетву, цар је наредио да се сва вретена у царству спале.*)

– Због чега је то цар наредио, која осећања су у њему преовладала? (*Цар је то наредио да би заштитио принцезу и из страха да се клетва оствари.*)

– Које људске особине је цар таквим поступком испољио? (*Цар је испољио позитивне људске особине: одговорност, брижност, заштитнички однос.*)

– Како је принцеза одрастала и како су се на њој огледали дарови суђаја? (*Принцеза је безбрижно живела, била је лепа, чедна, љубазна. Поседовала је све врлине.*)

Наставник подстиче ученике да пронађу и прочитају део текста у коме се о томе говори. Ученици проналазе и читају реченицу: „Међутим на девојци су се огледали сви дарови мудрих жена, јер је била тако лепа, чедна, љубазна и разборита да ју је морао заволет свако ко би је видео.”

– Шта се принцези десило када је напунила петнаест година?

Када је напунила петнаест година, убола се на вретено и заспала дубоким стогодишњим сном.

– Како је изгледао у том периоду двор? (*Принцезин сан се пренео на дворац. Сви су заспали дубоким сном и све је стало.*)

– Шта једино није стало? (*Једино није стала да расте трнова ограда око дворца.*)

– Која је улога трнове оградe? Зашто је била трнова? (*Ограда је штитила принцезу од злих људи.*)

Тумачење наслова: – Зашто су браћа Грим дали назив бајци „Трнова Ружица”? (*Бајка се тако назива зато што се до руже долази понекад и преко трња.*)

Унутарпредметна интеграција са Језичком културом: Наставник пита ученике и како доживљавају реч *ружица*, шта она значи.

Ружица је реч коју користимо када неке тепамо или када означавамо нешто умањено.

Ученици се подсећају на то да су прошле године учили о речима којима се означава нешто умањено и нешто увећано. Када именујемо врсту цвета, реч *ружица* користимо да умањимо његову величину или када му тепамо. Подстичу се да пронађу речи којима би умањили значење речи *трн* (*трнић* и *трнак*) и да наброје речи које значе нешто увећано (*ручерда*, *кућетина*, *ножурда* и слично). Разговара се и о томе да када је принцеза пала у стогодишњи сан, са њом је и све остало (дворац, дворани, сви предмети) пало у сан. Ученицима се поставља питање да ли дворац и предмети у њему могу да падну у сан, а потом да се пробуде. Њихов је одговор одричан, па их учитељ усмерава ка стилском средству које је употребљено да би се предметима дале особине живих бића.

Ученици именују да је то *персонификација*. Након тога добијају радни налог да у тексту пронађу неки пример персонификације који им се допао.

Ученици читају делове текста у којима се јавља персонификација.

Даљи ток анализе прате следећа питања:

– Зашто су многи младићи покушавајући да дођу до принцезе умирали на жалостан начин? (*Младићи су умрли на огради јер нису били довољно храбри и упорни.*)

– Које препреке су принчеви требали да савладају? (*Принчеви су требали да савладају бодљикаву ограду.*)

– На крају бајке неко је вратио принцезу у живот. Ко? (*Принцезу је принц пољупцем оживео.*)

Одређује се тема бајке: *Тема бајке је судбина прелепе принцезе који је проклела зла вештица и њен повратак у живот.*

Разговара се о расплету:

– Како се ова бајка завршила? (*Бајка се завршила срећно.*)

– Последњи део бајке је *расплет* – део радње којим се коначно разрешавају све супротности, сукоби који су били у заплету.

Наставник даје радни налог да ученици пронађу и прочитају реченицу којом је представљен расплет у бајци. Ученици проналазе и читају реченицу: „Како је он дотаче уснама, тако Трнова Ружица отвори очи, пробуди се и мило га погледа.” Након тога бајка се дели на целине. Претпоставља се да ће ученици бајку поделити на четири целине.

Радом у пару ученици именују сваку целину:

Потенцијални наслови целина:

1. целина: Испуњење царских жеља
2. целина: Цар није успео да заштити принцезу
3. целина: Прича о лепој уснулој Трновој Ружици
4. целина: Храброст царевића побеђије злу клетву

Инструкције за израду домаћег задатка: Ученици добијају упутство да за домаћи задатак препричају укратко бајку по деловима, тј. целинама које су издвојили.

Синтеза и издвајање порука:

– На самом почетку, набројали смо ликове који се јављају у тексту. Који лик је оставио највећи утисак на вас, и због чега?

Претпостављамо да ће ученици дати различите одговоре: *На мене је највећи утисак оставио принц зато што је био храбар, упоран и што је оживео прелепу*

принцезу.

Наставник подстиче ученике да саопште шта из поступака ликова могу да науче и да то изразе кроз поруке бајке.

Из поступака ликова можемо да научимо да храброст и упорност доводе до жељеног циља. Доброта увек бива награђена.

Поруке бајке:

Ако смо храбри и одлучни, доћи ћемо до циља.

Ко добро чини, добро му се и враћа.

Трипут мери, једном сеци.

У свим поступцима треба бити опрезан.

ЗАВРШНИ ДЕО

Продубљивање доживљаја бајке кроз драматизацију: Радом у пару ученици осмишљавају кратак разговор између Трнове Ружице и принца након што се пробудила. Наставник их упућује да се припреме да тај разговор одглуме и пусте „машти на вољу”. Ученици реализује кратке драматизације које су припремили.

5. Наставна јединица *БРАЋА ГРИМ ТРНОВА РУЖИЦА (II)*

Разред:	четврти
Редни број часа:	41.
Датум:	27. 10. 2020.
Наставна јединица:	Браћа Грим „Трнова Ружица”
Наставна област:	Књижевност
Тип часа:	утврђивање
Облици рада:	индивидуални, фронтални, рад у пару, групни
Наставне методе:	дијалогска, монологска, анализе и синтезе, драматизације
Иновације:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	Утврђивање и продубљивање знања о жанровским карактеристикама бајке на примеру бајке „Трнова Ружица”; утврђивање стеченог знања о елементима фабуле (увод, заплет, расплет) бајке и приповедању; увежбавање истраживачког читања; тумачење књижевних ликова у бајци (односи међу ликовима и карактеризација ликова); увођење ученика у свет маште; развијање осећања за естетске и стилске вредности у бајци; богаћење речника ученика.
Корелација:	Музичка култура
Интеграција – унутарпредметна:	Утврђивање знања о великом почетном слову у писању имена јунака у бајци.
Правопис	

Интеграција – међупредметна:
Грађанско васпитање и
Ликовна култура

Грађанско васпитање: Посредством интегративног приступа код ученика ће се развијати свест о препознавању и заштити својих и потреба других уз примену модела понашања који не угрожавају друге; продубљивати свест за мирно решавање сукоба; унапређивати самопоуздање и развијати спремност за преузимање одговорности за своје поступке.

Ликовна култура: Посредством интегративног приступа ученици ће развијати моторичке способности; ученици ће обновити појам сцене и амбијента; ученици ће ускладити рад према другим медијима (литерарним изразом и сценским амбијентом).

Наставна средства:

хамер са пољима за решење укрштенице;
наставни листић; маске од папира, круне...

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Емоционално – интелектуална припрема: Час почиње решавањем укрштенице (Прилог 1). Наставник дели наставне листиће са питањима, а ученици добијају упутство да одговоре на питања. Када заврше са одговарањем, читају своје одговоре, а наставник их записује у укрштеницу која је дата на хамеру. Након прочитаних и записаних одговора, долази се до решења укрштенице.

Најава и истицање циља: – Пошто смо успешно решили укрштеницу и данас ћемо наставити дружење с бајком „Трнова Ружица”. Запис на табли: Браћа Грим „Трнова Ружица”.

ГЛАВНИ ДЕО

Наставник ће подсетити ученике шта су учили на претходном часу, а потом их

нечему новом научити: – По коме је ова бајка добила име?

Ова бајка је добила име по прелепој принцези, главној јунакињи бајке.

Унутарпредметна интеграција са правописом: – Каквим почетним словима је написано име главне јунакиње бајке?

Име главне јунакиње бајке је написано великим почетним словом.

– Видимо да се имена ликова из књижевних дела пишу великим почетним словом. Сетимо се још неких примера који нам то показују.

Бајке: Мала Сирена, Палчица, Пенелџа, Ивица и Марица, Петар Пан, Снешко Белић, Баба Хола, Златокоса...

Утврђивање карактеристика бајке: Ученици се подсећају на карактеристике бајке које су утврђивали на претходном часу. Речено је да су бајке приче о фантастичним, чудноватим, измишљеним догађајима. Ликови у бајкама су измишљени. У њима побеђује правда, а завршетак бајке је срећан.

Карактеристике бајке се утврђују на примеру бајке „Трнова Ружица”:

– Знамо ли време и место када се дешава радња бајке „Трнова Ружица”? Која је то карактеристика бајке?

Претпоставља се да ће ученици одговорити да не знају када се и где дешава радња бајке и да ће навести да неодређеност времена и места вршења радње представља карактеристику бајке.

Карактеристике бајке се представљају кроз латице цвета. Наставник уписује у прву латицу карактеристику бајке – неодређени почетак.

– Коју карактеристику бисмо могли да ставимо у другу латицу цвета?

У другу латицу цвета могли бисмо да ставимо фантастичне ликове – жабу и суђаје.

– Шта би била трећа карактеристика бајке?

Трећа карактеристика би била борба између добра и зла.

– Ко је у бајци представник добра, а ко зла? Како су се они борили?

Добро у овој бајци представљају дванаеста суђаја, принцеза и принц, а зло тринаеста суђаја.

Дванаеста суђаја и принц се против тринаесте суђаје, која је била зла, боре добротом и храброшћу.

У трећу латицу цвета уписује се – борба добра и зла.

– У бајкама се јављају и помагачи и доносиоци добрих вести. Ко је имао такву функцију у овој бајци?

Функцију помагача и доносиоца добре вести имала је жаба.

У следећу латицу уписује се: жаба у функцији помагача.

– Шта још карактерише ову бајку? Шта бисмо могли да упишемо у нову латицу цвета?

У бајци се јављају карактеристични бројеви.

– Који се то бројеви јављају у овој бајци?

У бајци се јављају бројеви 12, 13, 15 и 100.

У нову латицу уписаћемо карактеристични бројеви.

– Поред ових бројева који се још бројеви јављају у бајкама?

У бајкама се најчешће јављају бројеви 3, 7, 9, 12.
Наставник подстиче ученике да наведу још неке примере бајки у којима се јавља број три.

У бајци „Баш челик” се наводи број три: „Беше један цар и имаћаше три сина и три кћери”; у бајци „Чардак ни на небу ни на земљи”:, „Био један цар па имао три сина...

– Шта бисмо још могли да издвојимо као карактеристику ове бајке?

Као карактеристику бајке можемо да наведемо да добро побеђује зло.

То ће се уписати у латицу цвета.

Разговара се о томе како је у бајци „Трнова Ружица” добро победило зло и какав је

завршетак бајке. Дају се примери како се завршавају и друге бајке које су читали.

Принц је успео да пробуди принцезу и прекине клетву. Бајка се завршава срећно.

И друге бајке које смо читали завршавају се срећно. Примери за то су следеће бајке: „Бајка о белом коњу”, „Бајка о лабуду”, „Снежана и седам патуљака”, „Златокоса”, „Ивица и Марица”, „Чаробни сточић”...

– Дакле, коју ћемо карактеристику бајке уписати у последњу латицу цвета?

У последњу латицу цвета уписаћемо срећан крај бајке.

Утврђивање елемената фабуле: Наставник подсећа ученике да фабулу чини више догађаја који су повезани и који чине причу. Научили су да су увод, заплет и расплет елементи фабуле. Путем слајда приказују им три реченице из бајке, а њихов задатак је да их препишу у свеску и поред сваке реченице напишу којем елементу фабуле припада.

1. „У давно време живели су јадан цар и једна царица који су сваког дана говорили: „Ах кад бисмо имали дете” – а нису могли да га добију.”

2. „Таман кад њих једанаест изрекоше своје, уђе изненада она тринаеста.”

3. „Како је он дотаче уснама, тако Трнова Ружица отвори очи, пробуди се и мило га погледа.” _____

На слајду се показује решење, а ученици проверавају тачност.

1. Увод (почетак): „У давно време живели су јадан цар и једна царица који су сваког дана говорили: „Ах кад бисмо имали дете” – а нису могли да га добију.”
2. Заплет (главни део): „Таман кад њих једанаест изрекоше своје, уђе изненада она тринаеста.”
3. Расплет (завршни део): „Како је он дотаче уснама, тако Трнова Ружица отвори очи, пробуди се и мило га погледа.”

Анализа ликова (продубљивање карактеризације): Пошто су утврђене карактеристике бајке, ученицима се поставља питање да издвоје лик који је у бајци негативан.

Интеграција са предметом Грађанско васпитање: Разговара се о негативним особинама које је тај лик (*тринаеста суђаја*) испољио, оне се именују (*исхитреност, бес, љутња и осветољубивост*) и на примерима из текста показује како су испољене. Потом се разговор проблематизује, доводи у везу са личним искуством ученика и градивом које је обрађено из предмета Грађанско васпитање.

– Шта бисте урадили и како бисте поступили да сте у улози тринаесте суђаје? Повежите ваш одговор са тиме какве одлике треба да данас поседује личност за заједнички живот у друштву.

Да смо на месту тринаесте суђаје, не бисмо казнили Трнову Ружицу. Размислили бисмо о разлозима због којих нас цар није позвао, а проблем бисмо можда решили мирним путем. За живот у заједници треба бити спреман на сарадњу, солидарност, на решавање проблема мирним путем и разговором.

– Из Грађанског васпитања смо учили и о правилима којима је регулисан живот у заједници, правима, одговорностима и договарању. Учили смо о слободи избора у одлучивању и одговорностима таквог избора. Такође, учили смо и о појму правде, о томе да правда има различито значење код људи. Ко је по вашем мишљењу у бајци праведно поступао?

У бајци су праведно поступали дванаест суђаја и принц.

Учитељ подстиче ученике да наведу неки пример праведног поступања у реалном животу.

Праведно је да за уложени труд будемо награђени, да родитељи за свој рад добију плату, а ми, ученици у школи, да за своје знање добијемо петицу.

– Ко је у бајци „Трнова Ружица” доносио одлуке и да ли је сносио последице због својих одлука?

У бајци је цар доносио одлуке и сносио је последице избора својих одлука.

– Колико пута је цар доносио одлуке?

Цар је одлуке доносио два пута. Цар је прву одлуку донео о прављењу пира, а другу када је наредио да се сва вретена спале.

Наставник подстиче ученике да образложе зашто је цар донео такву одлуку и какве су

биле његове намере. Поступак цара се поткрепљује његовим особинама.

Цар је донео одлуку да се спале вретена како би заштитио принцезу. Имао је добре намере. Таквим поступком он је исказао брижност, одговорност, спремност за решавање проблема и отклањање опасности.

Разговор се продубљује да би се постигли планирани исходи из предмета Грађанско васпитање, а истовремено и богатио речник ученика.

– Како се зову те особине које истичу позитивне људске вредности?

Такве људске особине се зову врлине.

– Које особине су супротне тим особинама?

Супротне особине су неогдговорност, безбрижност, бахатост, безобзирност...

– Како се зову негативне људске особине?

Негативне људске особине се зову мане.

– Ко је победио негативног јунака у бајци?

Негативног јунака су победили поступак дванаесте суђаје и храброст младића.

Етичко просуђивање ликова:

– Како доживљавате дванаесту суђају, шта мислите о њеном поступку?

Дванаеста суђаја је добра. Она је ублажила бачену клетву и тиме спасила принцези живот.

– Шта бисте замерили цару?

Цару бисмо замерили што није претпоставио и могућност објашњења, договора са тринаестом суђајом.

Разговара се и о принцу, његовим особинама (*храбар и упоран*), оне се етички вреднују (*позитивне особине*) и на примерима из текста показује како су се испољиле.

Усмено препричавање бајке по деловима у првом лицу: Наставник подсећа ученике

да су за домаћи задатак имали да писмено препричају бајку по деловима. Пошто је бајка подељена на четири дела, дели ученике на четири групе (према целинама из бајке). Свака група има задатак да усмено укратко преприча у првом лицу део бајке који је добила, и да у својој целини бајке пронађе пример за приповедање, опис и дијалоге. Предвиђено време за овај рад је десет минута.

Након завршеног рада, ученици по групама укратко препричавају у првом лицу бајку по деловима и читају унутар свог дела примере за приповедање, опис и дијалоге које су издвојили. На основу тога упоређују се различити облици приповедања и синтетизују закључци.

Наставник усмерава ученике следећим наложима:

– Прочитали смо неке примере за приповедање, (попут реченице: „На пир није позвао само своје рођаке, пријатеље и познанике, него и мудре жене – суђаје, да би биле пријазне и наклоњене детету”). Закључите у ком је лицу испричана ова бајка.

Бајка је испричана у трећем лицу.

– Ви сте ваш део препричали у првом лицу. У чему се разликовало ваше препричавање од приповедања у трећем лице?

Када смо препричавали наш део бајке у првом лицу, ми смо себе замислили у улози јунака бајке.

– Да, тако је. Када приповедамо у првом лицу, ми говоримо о ономе што смо лично доживели.

– Прочитали смо и неке описе из бајке. Издвојте опис који вам се највише допао и објасните због чега вам се баш тај опис највише допао.

Ученици издвајају најлепше описе и образлажу свој избор.

Инструкције за израду домаћег задатка: Пошто су ученици у оквиру радних налога на часу издвојили и прочитали и дијалоге који се јављају у бајци, за домаћи задатак имају да науче дијалоге које су издвојили у оквиру своје групе. Учитељ им даје инструкције да вежбају да их што лепше изговоре и покушају да се уживе у улогу лика који их изговора.

ЗАВРШНИ ДЕО

На завршном делу часа стваралачки се продубљује доживљај бајке тако што се осмишљава сцена за њену драматизацију, замишља амбијент дворца и праве маске.

– Покушаћемо да драматизујемо ову бајку, а за драматизацију ћемо осмислити сцену. Шта је то сцена?

Сцена је заправо место где се изводи представа, а то може бити и наша учионица, али и неки други амбијент попут дворца.

– Како замишљате амбијент дворца?

Дворац и просторије у њему можемо да замислимо према опису из бајке (високе куле, простране високе просторије, камини у просторијама, раскошан намештај...).

Интеграција са предметом Ликовно васпитање: Ученици добијају инструкције да радећи у пару покушају да направе маске (круне, венчић) које ће послужити за позоришну представу, тј. драматизацију коју ће извести када буду научили своје улоге. Наставник их усмерава да док цртају и раде маске, воде рачуна о прецизности покрета руку. Припремају и свеске да наставник прегледа домаћи рад којим су укратко препричали бајку. Док раде слушају музику, а након тога бирају се најлепше маске и излажу на паноу.

Прилог

1. Укрштеница

1. Како се зове вуна која се плете?
2. Ко је владар у царевини?
3. Ко је царева кћи?
4. Шта су суђаје поклањале принцези?
5. Како се зове материјал који је старица испредала?
6. Ко је обавестио царицу да ће добити девојчицу?
7. Ко је пољубио принцезу?
8. Који инсекти су спавали на зиду у дворцу?
9. Како се другачије зове жива ограда у бајци?

10. Који се зове први дар који је принцеза добила у бајци?
11. Ко је царева жена?
12. Колико су цар и царица имали укупно тањира?

П	Л	Е	Т	И	В	О		
	Ц	А	Р					
П	Р	И	Н	Ц	Е	З	А	
Д	А	Р	О	В	Е			
			В	У	Н	А		
		Ж	А	Б	А			
		П	Р	И	Н	Ц		
		М	У	В	Е			
			Ж	И	В	И	Ц	А
В	Р	Л	И	Н	А			
			Ц	А	Р	И	Ц	А
	Д	В	А	Н	А	Е	С	Т

2.



Слика 22. Графички приказ особина бајки (извор: аутор)

6. Наставна јединица *ИСИДОРА СЕКУЛИЋ ПОЗНО ЈЕСЕЊЕ ЈУТРО*

Разред:	четврти
Редни број часа:	45.
Датум:	2. 11. 2020.
Наставна јединица:	„Позно јесење јутро” Исидора Секулић
Наставна област:	Књижевност
Тип часа:	обрада
Облици рада:	индивидуални, фронтални
Наставне методе:	дијалогска, текстуална, анализе и синтезе, демонстративна
Иновације:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	Утврђивање знања о жанровским карактеристикама књижевних дела која су ученици радили у претходним разредима, а чији су аутори жене; оспособити ученике да доживе, разумеју, свестрано тумаче и вреднују књижевни текст „Позно јесење јутро” Исидоре Секулић; упознавање са значајем који стваралаштво Исидоре Секулић има за нашу културну баштину; оспособљавање ученика за уочавање значајних појединости кроз језичко-стилску анализу у опису природе (чулне дражи) у тексту „Позно јесење јутро” Исидоре Секулић; увежбавање истраживачког читања; уочавање стилске функције персонификацијом; обнављање знања о поређењу као стилском средству; оспособљавање ученика за уочавање мотива, језичко-стилских слика и сликовитости песничког језика; богаћење речника и подстицање и развијање језичке културе.

Интеграција – унутарпредметна: Језичка култура	Утврђивање знања о синонима, деминутивима и аугментативима (без терминолошког именовања).
Интеграција – међупредметна: Грађанско васпитање, Математика, Природа и друштво и Ликовна култура	<u>Грађанско васпитање:</u> Посредством интегративног приступа код ученика ће се продубити разумевање појма једнакости кроз указивање на значај родне једнакости. <u>Математика:</u> Посредством интегративног приступа код ученика ће се продубити разумевање математичке операције сабирања четвороцифрених и једноцифрених бројева у решавању задатка из животне праксе који је мотивисан наставном јединицом која се обрађује из књижевности. <u>Природа и друштво:</u> Посредством интегративног приступа код ученика ће се развијати радозналост и интересовање за упознавање природног окружења; ученици ће обновити постојећа и стећи нова знања о флори и фауни наше земље (њеном значају, разноликости, богатству и ретким и угроженим врстама биљака); ученици ће утврдити и проширити знања о одликама климе наше домовине. <u>Ликовна култура:</u> Посредством интегративног приступа ученици ће утврдити и проширити знања о основним и изведеним бојама.
Наставна средства:	фотографије биљака

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Мотивација: Ученици се подсећају имена женских писаца и назива њихових дела која су обрађивали у другом и трећем разреду.

До сада смо обрађивали дела следећих књижевница: Десанке Максимовић, Гроздане Олујић, Стојанке Грозданов Давидовић, Мире Алечковић... Десанка Максимовић је

написала: „Причу о Раку кројачу”, „Бајку о лабуду”, „Сликарку Зиму” и „Хвалисаве зечиће”. Гроздана Олујић је ауторка „Стаклареве љубави” и „Шаренорепе”. Стојанка Грозданов Давидовић је написала „Причу о доброј роди”. Мира Алечковић је написала „Ветар сејач” и „Песму за мамине очи”.

Разговара се о томе којој врсти књижевних дела припадају текстови чије су наслове набројали и шта их жанровски разликује.

Текстови које смо набројали припадају лирским песмама и бајкама. Лирска песма је написана у стиху. Стихови могу да се римују и образују строфе. Бајке су углавном писане у прози. Оне имају развијену радњу и ликове.

Најава и истицање циља часа: Наставник истиче да ће на часу читати и анализирати још једно књижево дело чији је аутор жена. Реч је о ауторки Исидори Секулић, а текст који ће обрађивати зове се „Позно јесење јутро”.

„Позно јесење јутро” Исидора Секулић (запис на табли)

ГЛАВНИ ДЕО

Разговара се о томе да ли су ученици имали прилику да прочитају неки књижевни текст који је написала Исидора Секулић. Уколико јесу, наставник их пита који је то текст и како им се допао. Потом ученике упознаје са значајем стваралаштва Исидоре Секулић за нашу књижевну баштину. Истовремено, наглашава и значај школовања и образовања, а нарочито образовања жена у времену када мушкарци и жене нису имали једнака права, тј. нису били равноправни. Истиче се да се данас мушкарци и жене равноправно образују, а некада није било тако. Ученицима се поставља питање шта за њих значи једнакост.

Једнакост значи да смо у свему једнаки. Да имамо иста права на бесплатно образовање, језик, културу и веру...

Исидора Секулић је била једна од најобразованијих жена свог времена, била је члан САНУ. Живела је у два века. Рођена је у последњој трећини 19. века. Било је то време када школовање није било доступно свима и када су женска деца ретко завршавала високе школе. А Исидора Секулић је предавала математику у Панчеву и била један од најбољих женских српских писаца у првој половини 20. века.

Интеграција са предметом Математика: Ученици добијају задатак да израчунају до које године је живела Исидора Секулић, а то је година коју ће добити када половини двадесетог века додају број осам.

Наставник изражајно чита текст, а ученици добијају задатак да обрате пажњу на описе. Након читања следи психолошка пауза, а потом разговор о рецепцији:

– Какво осећања је у вама изазвао овај текст? Објасните због чега.

Текст је изазвао тужна осећања. Било ми је жао промрзлог врапчића чије срце куца неједнако и ретко. Паук је мртав, а звезде расплакане...

– Издвојте један од описа који је код вас створио највећи утисак. Објасните због чега сте баш тај опис одабрали.

Ученици говоре о описима које су издвојили и образлажу шта је мотивисало њихов избор. Наставник продубљује рецепцију питањем:

– Којим чулима сте могли да доживите природу док смо читали овај текст?

Природу смо могли да доживимо захваљујући чулима вида, мириса и слуха. Чулом вида могли смо да видимо помодру траву, згажени чкаљ... Чулом мириса могли смо да осетимо мирис трулог дрвећа и мртвих инсеката. А чулом слуха смо могли да чујемо куцање срца врапца и рику вола.

Приступа се истраживачком усмереном читању, а ученици добијају упутства да обрате пажњу на непознате речи и биљке и животиње које се јављају у тексту. Претпоставка је да ће ученицима можда бити непознате речи: *друм, студ, арктичка маховина, јендек, чкаљ, шафран, пелен, грдосија.*

Учитељ најпре пита ученике за значење непознатих речи. Уколико ученицима значење није познато, разговара се и ученици се подстичу синонима да сами дођу до значења. Такође, приликом обајашњења непознатих речи богати се речник јер се траже синоними. Наставник их подсећа да су у трећем разреду учили о речима које су истог или сличног значења, а различитог облика. Тако, на пример, реч *друм* значи *пут*, а учитељ их подстиче да наведу још неке речи које су истог или сличног значење као реч *друм*.

Претпоставља се да ће ученици навести речи *цеста, коловоз, улица, стаза...*

И приликом објашења речи *студ* која значи хладноћа ученици се подстичу да наведу још неку реч која је истог или сличног значења као реч *студ*, а различитог облика. Ученици наводе речи: *мраз, студен...* Такође, и код објашњавања речи *јендек* користе се синоними: *Јендек је јарак, узак и дугачак канал.*

Током објашњава непознатих речи ученици се подстичу и да маштају и замишљају:

– У тексту имамо и реч *грдосија*. Можемо ли да одредимо њено значење? Како ви замишљате грдосију?

Грдосија је оно што је јако велико, ОГРОМНО; Оно што зачуђује и застрашује својом величином. Велики човек је људина...

Градиво се повезује са садржајима из језичке културе о деминутивима и аугментативима (без терминолошког именовања): – У трећем разреду смо учили о речима којима се означава нешто увећано и речима којима се означава нешто умањено. *Грдосија* је реч која значи нешто увећано. У тексту се јављају речи које значе и нешто умањено. Пронађите и неку такву реч. (Претпоставља се да ће ученици пронаћи речи: *стабљичице, лопатице, барица и ножице.*)

– Шта мислите због чега приповедач користи речи којима се означава нешто умањено?

Приповедач користи речи које означавају нешто умањено да би нагласио њихову малу величину.

– У тексту сте издвојили као непознате речи и називе неких биљака. Један од њих је назив биљке – *шафран*. Знате ли како ова биљка изгледа у природи? Да бисте је лакше описали, показаћу вам фотографију шафрана.



Слика 23. *Шафран* (преузето са <https://bif.rs/2022/04/na-fruskoj-gori-pronadjena-biljka-safran-od-koje-se-pravi-najskuplji-zacin/>, датум преузимања: 29. 9. 2020.)

Ученици описују шафран на основу искуства или фотографије. Наводе какве је боје

његов цвет, какав му је мирис, када цвета, где расте...

Интеграција са предметом Природа и друштво: Наставник даје додатне информације о овој биљци: Шафран је мала, вишегодишња биљка која цвета у пролеће. Цветови су различитих боја. У Србији је доста распрострањена, али је и угрожена. Веома је лековита, а користи се за зачине у исхрани и за добијање боје.

Разговор се проширује и ученици наводе и друге биљке које су угрожене, а о којима су учили из предмета Природе и друштва.

Угрожене биљке су српска рамонда, вртоглав, банатски божур...

На исти начин, тумачи се значење и других именица којима су именоване биљке, јер су као непознате речи издвојене и *арктичка маховина* и *чкаљ*.

– Арктичка маховина је биљка која расте око Северног пола где су температуре веома ниске. Знате ли каква је клима на Северном полу?

Клима на Северном полу је поларна. Веома је хладно и увек има снега и леда.

– А каква је клима код нас? Шта је одликује?

Клима је код нас умерена. У највећем делу наше земље, где су брда и ниске планине, клима је умерена. Сва четири годишња доба трају подједнако дуго. Лета су најтоплија годишња доба, а зиме најхладнија. Но ипак, у нашој земљи она су умерено топла и са честим пљусковима, док су зиме умерено хладне и са доста снега. У планинским крајевима наше земље зиме су дуге и хладне, а лето прође брзо и температуре нису високе. У равничарским деловима наше земље, зиме су врло хладне, а лета врло топла. Не трају дуго ни пролеће ни јесен. Понекад дува хладан ветар са севера – северац.

– Знате ли како чкаљ изгледа и где расте?

Пошто се претпоставља да је и чкаљ биљка која је ученицима непозната, наставник показује слике чкаља и упознаје их са стаништем и карактеристикама ове биљке.



Слика 24. Чкаљ



Слика 25. Осушен чкаљ

(Слика 24, преузета са https://pt.wikipedia.org/wiki/Cinarocephalae#/media/Ficheiro:Cnicus_benedictus_flor.jpg, датум преузимања: 1. 10. 2020.)

(Слика 25, преузета са https://pt.wikipedia.org/wiki/Cinarocephalae#/media/Ficheiro:Cnicus_benedictus_flor.jpg, датум преузимања: 1. 10. 2020.)

Чкаљ је бодљикава, лепљива, зељаста биљка жућкастих цветова. Расте и до метар висине. Најчешће расте на ораницама због чега је често ратари сматрају коровом. Због своје лековитости у народу је зову „блажени чкаљ”.

– Упоредите чкаљ са слике и његов опис у тексту „Позно јесење јутро”?

На слици чкаљ има јако стабло, а у тексту његова стабљика је осушена и крта.

– Поред шафрана, артичке маховине и чкаља, које се још биљке помињу у тексту?

У тексту се помињу трава и пелен.

Језичко-стилска анализа: Ученици добијају задатак да пронађу делове текста у којима је трава описана и да издвоје придев који је на почетку текста употребљен у њеном опису. Потребно је и да размисли о томе због чега је приповедач употребио баш тај придев и да своје размишљање саопште.

У опису траве је употребљен придев болесна зато што је она омлитавила и полегла.

– Због чега је приповедач упоредио траву са арктичком маховином?

Трава је упоређена са арктичком маховином јер је помодрела од мраза и слане.

– Данас смо научили да арктичка маховина расте око Северног пола и да је тамо

веома хладно јер је клима поларна. Иако је упоређена са арктичком маховином, трава је упоређена и са биљком шафран и биљком пелен. Пронађите и прочитајте та поређења.

Ученици читају реченицу текста у којој је исказано да је трава жута попут шафрана и горка попут биљке пелен, а наставник их пита како разумеју поређење да је трава горка као пелен.

Ово поређење значи да је трава много горка.

Наставник им пружа и додатне информације да би поређење било јасније: – Пелен је лековита вишегодишња зељаста биљка врло горког укуса. Богат је горком материјом и етарским уљима. Његови цветови су жуте или зелене боје, а расте на сунчаним местима до метар висине. На основу поређења боје траве са бојом шафрана, закључите у које годишње доба трава добија жуту боју?

Трава добија жуту боју у јесен.

– И из самог наслова овог текста видимо да је реч о јесењем опису природе. Пронађите још неки детаљ у тексту који нам открива ово годишње доба.

У тексту се помиње и слана која нам открива да је реч о јесени.

Наставник упознаје ученике са тиме када и због чега настаје слана: Слана настаје као и роса, али само при температурама нижим од 0 степени Целзијуса, с том разликом што водена пара директно прелази у ледене иглице, које се хватају на тлу, трави и ниским предметима. Она се јавља и у позну јесен када је веома хладно, а ниске температуре неповољно делују на биљни и животињски свет.

– Пронађите у тексту на које животиње неповољно делује хладноћа?

Хладноћа неповољно делује на паука и врапца.

– Хајде да прочитамо део текста у коме се јавља паук.

Интеграција са предметом Природа и друштво: Ученици читају тај део текста и разговара се о томе шта су ново из овог одломка сазнали о пауковима.

Из овог одломка ми смо сазнали нешто ново о врсти паукова који се зову баштенски. У тексту стоји да они спавају у круницама белих јоргована.

– У природи ова врста паукова живи на гајеним и коровским биљкама, у баштама на поврћу, воћу и већини осталих биљака. Напада чак преко двеста биљних култура којима прави велику штету.

Наставник им показује слику баштенског паука и поставља питање да ли су били у прилици да га види у природи. Подсећа их да се у тексту каже да он пада на распуштене косе малих девојчица. Пита их како би се осећали да се то њима деси. Ученици исказују своја осећања: *Ја бих се уплашила. Ја бих се најежио...*



Слика 26. *Паук* (преузето: Ковачевић и Бечановић, 2008: 187)

Разговара се о томе како су описани други анимални ликови који се јављају у тексту и проналазе се ти описи:

– Пронађите у тексту како је врабац описан.

Врабац је описан као згрчен и забоден у земљу са увученим вратом, стегнутим кљуном...

– Из описа видимо да је врапцу хладно. То је једна од птица која у јесен не одлази у топлије крајеве. Учили смо о томе из предмета Природа и друштво када смо разговарали о птицама селицама и станарицама.

У тексту је описан и бик. Ученици проналазе и читају део текста у коме је описан бик, а потом им наставник поставља питање како крупан бик доживљава позно јесење јутро.

Бик сањиво, мирно, доживљава позно јесење јутро.

– Његова рика је поздрав Богу Сунца. Шта мислите због чега га он поздравља?

Он га поздравља јер се на тај начин поздравља од лета и топлог времена.

Разговор о наслову: – Закључите због чега се текст зове „Позно јесење јутро”. Да ли

је то јутро на прелазу у подне или јутро које прелази из јесени у зиму?

То је јутро на прелазу из јесени у зиму...

Одређивање теме и издвајање мотива

Одређује се тема текста: Опис природе у позно јесење јутро.

– Тема коју смо издвојили изграђена је од мањих тематских јединица или делова који се зову **мотиви**. Набројте неке мотиве из овог текста које смо анализирали на часу.

Анализирали смо следеће мотиве: болесна трава, чкаљ, мртав баштенски паук, врапчић, бик.

Уочавање персонификације: У тексту је описана и барица. Ученици добијају налог да пронађу и прочитају ту реченицу. Потом, да издвоје глаголске облике који се јављају у опису барице.

„На дну јендека ћути барица, и стрепи од прве ледене коре што ће доћи.”

Ученици из реченице коју су прочитали издвајају глагол *ћути* и глагол *стрепи*.

Разговара се о томе да барица не може ни да ћути ни да стрепи. Да ћути и стрепи може човек. Барици су дате особине људских бића и да је она оживљена. Наставник их подсећа да се такво стилско средство зове *персонификација* и да су о њему учили.

– Пронађите у тексту још неки пример персонификације који вам се допао. Прочитаћемо те делове, а ви обратите пажњу на описе.

Ученици читају делове текста у којима се јавља персонификација и са наставником разговарају о описима.

Инструкције за израду домаћег задатка: За домаћи задатак ученици имају да пронађу и друге примере персонификације који се јављају у тексту Исидоре Секулић и да их запишу свеску, а на следећем часу ће се разговарати о њима.

ЗАВРШНИ ДЕО

Стваралачка синтеза кроз интеграцију са предметом Ликовна култура

Наставник подсећа ученике да се опис природе зове пејзаж. У Ликовној култури цртеж, слика природе, а у књижевноуметничком тексту је слика предела насликана

речима. Разговара се о томе на који начин сликају ликовни и књижевни уметник, а потом ученици замишљају да се налазе у улози сликара.

Сликар користи боје, а књижевник речи. Писац користи речи да би насликао што верније пределе, људе, догађаје. Што је у опису више детаља он је живописнији, богатији.

– Замислите да сте у улози сликара и да имате задатак да насликате позно јесење јутро. Која боја би доминирала на вашем цртежу? Шта бисте све нацртали том бојом?

На цртежу би доминирала жута боја. Жутим бојом бисмо могли да нацртамо сунце, сунцокрет...

– Замислите сада да имате задатак да насликате ову исту слику, али у касно пролеће и лето. Која боја би тада доминирала на вашој слици?

Доминирала би зелена боја.

На неки начин жута боја је већ садржана у зеленој боји лишћа. Ако узмемо и помешамо плаву и жуту боју, добићемо зелену.

– Како замишљате небо у позну јесен? Које је оно боје?

Небо у позну јесен је сиво, понекад скоро црно, тамноплаво.

Ученици се подсећају да већ знају да су основне боје црвена, жута и плава. Њиховим мешањем добијамо нове боје које се зову изведене боје. Поставља им се питање мешањем којих боја би добили одговарајућу боју да обоје небо. *Боју неба бисмо добили мешањем плаве боје са црном бојом или мешањем плаве са белом бојом...*

– На следећем часу Ликовне културе „играћемо се” бојама и насликаћете како замишљате позно јесење јутро које је описала Исидора Секулић.

7. Наставна јединица *НАРОДНЕ ЛИРСКЕ ОБИЧАЈНЕ ПЕСМЕ (ИЗБОР)*

Разред:	четврти
Редни број часа:	50.
Датум:	9. 11. 2020.
Наставна јединица:	Народне лирске обичајне песме (избор)
Наставна област:	Књижевност
Тип часа:	Обрада
Облици рада:	индивидуални, фронтални, рад у пару
Наставне методе:	демонстративна, дијалошка, анализе и синтезе, монолошка
Иновације:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	Оспособљавање ученика за доживљавање и разумевање народних лирских песама; откривање уметничке вредности песме на основу ученичких доживљаја; обнављање, утврђивање и проширивање знања ученика о врстама обичајних лирских народних песама; упознавање ученика са обичајним песмама на примерима одабраних песама; упознавање ученика са здравицом као врстом обичајних народних песама; подстицање ученика за самостално говорно стваралаштво; утврђивање знања о персонификацији као стилском средству; уочавање поређења у тексту; богаћење речника; подстицање љубави према матерњем језику; развијање љубави код ученика према раду; креативности и оригиналности.

Интеграција – унутарпредметна: Правопис и Језичка култура	Упознавање појма апостроф; утврђивање знања о синонимима, деминутивима и аугментативима без термиолошког именовања.
Интеграција – међупредметна: Музичка култура, Народна традиција, Верска настава, Ликовна култура	<u>Музичка култура:</u> Посредством интегративног приступа код ученика ће се развијати интересовање и сензибилитет за вредности кроз упознавање традиције и музичке културе српског народа. <u>Народна традиција:</u> Посредством интегративног приступа ученици ће обновити знања о обичајно-обредним радњама везаним за празнике; ученици ће продубити схватање важности чувања и неговања народне традиције; ученици ће утврдити стечена знања о улози музичких инструмената у обележавању обичаја. <u>Верска настава:</u> Посредством интегративног приступа ученици ће усвојити знања о личностима светитеља које славе као крсну славу. <u>Ликовна култура:</u> Упознавање сликарских техника које негује хришћанска црква.
Наставна средства:	наставни листић; фотографија инструмента; пројектор; CD плејер

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Емоционално – интелектуална припрема кроз интеграцију са предметима Верска настава, Ликовна култура и Народна традиција: Ученици су на неколико дана пред реализацију овога часа добили истраживачки задатак да пронађу и забележе податке о

свадбеним обичајима у свом крају. Час започиње тако што се проверава урађеност задатка и разговора о потенцијалним тешкоћама у прикупљању података. Потом наставник наставља разговор о славама које су се обележавале претходних дана.

– Да ли сте били на некој слави? Уколико сте били, реците којој. (*Да, били смо на слави Михољдан и Свети Лука.*)

– Знате ли нешто о крсним славама на којима сте били, зашто се тако зову, када су се установиле, који је њихов значај?

Михољдан или празник Светог Кирјака, наговештава настанак праве јесени која је већ увелико, у септембру, почела. Пошто су дани у октобру топли и везани за овај народни празник називају се Михољско лето.

Свети Лука је био лекар и изузетно образован, са великим даром за сликарство. Претпоставља се да је био Грк, да је лично познавао Богородицу коју је насликао на трима сликама, те је на тај начин постао оснивач хришћанског иконописа.

– Шта је то иконопис? (Претпоставља се да ученици неће знати да одговоре на ове питање, па их наставник може упознати са овом сликарском техником.)

Иконопис је сликарска техника коју негује хришћанска црква. Постоје две врсте ове технике у зависности од подлоге на којој се слика. Иконопис се ради на дасци, а фрескописање је сликање икона – фресака на зиду.

– Како се слава Свети Лука другачије назива? (*У нашем народу ова слава се другачије назива Лучиндан.*)

– За ову славу врло често се каже: „Свети Лука – снег до кука”, чиме се најављује зима и снег.

Наставник пита ученика да ли познају још неки обичај, а да није слава. Подсећа их да су о томе учили из предмета Народна традиција. (*У нашем народу се слави свадба, криштење детета, обележава се, тј. не слави се сахрана...*) Потом се разговара о томе да су многи од ових обичаја настали у далекој прошлости, али су се сачували до данашњих дана. Неки су и делимично измењени. Поставља им питање: – Где можемо да сазнамо о свим обичајима, у којим изворима сазнања? (*Можемо да сазнамо из*

слика, народних песама које се певају, из текстова...)

Народне песме (јер су настале у народу), обичајне (јер певају о обичајима), добиле су назив према речи *обичај*. Наши преци чинили су устаљен редослед поступака приликом ступања у брак, крштења детета, слављења празника или сахрањивања неког члана породице. Утврђени ред поступака служио је као правило које је временом прерасло у неписани закон – обичај.

Ученици се подсећају да су из Народне традиције учили о свадби. Наставник поставља питање шта знају о тим свадбеним обичајима, с обзиром на то да су имали у вези са обичајем, тј. свадбом и домаћи задатак.

Свадба је један од веома важних животних догађаја и зато јој се поклањала велика пажња. Некада су родитељи уговарали свадбу. Девојку је просио младожењин отац или брат. У просидбу се најчешће ишло увече с чутуром ракије, а за девојку се носила јабука, прстен или одећа. Ако девојчин отац прими чутуру, а девојка обележје, сматра се да је пристанак добијен и свадба се уговара. Уколико у кући има више девојака, ако би се млађа просила, то би се сматрало увредом. Девојке су се најчешће удавале после петнаесте, а младићи женили после седамнаесте године.

Следи најава наставне јединице: – Данас учимо о обичајним народним лирским песмама и истицање циља часа: Обичајне народне лирске песме (запис на табли).

ГЛАВНИ ДЕО

Ученици су о обичајним лирским народним песмама учили у трећем разреду. Обнавља се шта су обичајне песме и о чему оне певају. Ученици се подсећају обичајних песама које су читали.

Обичајне песме су везане за одређене тренутке човековог живота. Деле се на: сватовске, здравице, успаванке и тужбалице. Читали смо обичајну песму: Иде санак уз улицу.

Наставник подстиче ученике да одрецитују песму „Иде санак уз улицу”.

Рецитоване песме.

Након рецитовања следи краћи разговор о песми, посредством кога се обнавља знање

о деминутивима и успаванкама.

– Ко води Павла у овој песми за ручицу? (*Павла води санак.*)

Разговара се о речи *санак*: – Када именујемо сан који не траје дуго, реч *санак* користимо да умањимо његову величину или када му тепамо.

– Којој врсти обичајних песама припада песма коју смо управо чули? (*Песма коју смо управо чули припада групи песама које се називају успаванке.*)

– Које су карактеристике успаванки?

Успаванке су кратке, нежне и топле песме, које су мајке певале деци. У њима је спор ритам а, мелодија је тиха и мила. Циљ им је да се дете успава.

– У песми видимо да санак постаје добри дух спавања, одводи дете на починак. Које стилско средство даје предметима или другим појавама особине живих бића? (*То је стилско средство које се зове персонификација.*)

Упознавање са сватовским песмама: – Данас смо разговарали и о свадбеним обичајима. Која се врста обичајних песама певала на свадбама? (*На свадбама су се певале сватовске песме.*) Ви сте добили истраживачки задатак да се распитате о свадби у крају, о обичају како се просила млада и слично. Сватовске песме су опевале и различите етапе свадбе, као и поједине фазе које чине сватовску свечаност. Често се, док сватови путују, пева песма у којој се момак обраћа вили са жељом да му буде љуба, па се не зна да ли је вила невеста, или се пореди са вилом.

Ученицима се чита песма „Ој вишњо, вишњице”. Уочава се преплитање људског и митолошког у овој песми, које је веома често у сватовској поезији.

– Сватовских песама у нашој литератури има доста. Пошто их не можемо све прочитати, изабраћемо неколико песама у којима су опеване различите свадбене етапе.

Ученицима се дели наставни листић на коме се налази текст песме „Заран' куме, заран' стари свате” и добијају упутство да прочитају песму и издвоје речи које су им нејасне или непознате.

Ученици читају песму, а потом се о њој разговара. Наставник поставља следећа

питања:

– О чему казује ова песма? (*Песма говори о жељи мајке да добије снаху.*)

– Како тумачите реч *заран*? (*Заран значи врло рано, док је светли део дана.*)

– У песми се помињу кум и стари сват. Из Народне традиције смо учили о свадби, улози кума, старог свата. Која је њихова улога? (*Кум је веома важан и цењен гост. Он сведочи венчању, а касније кристава децу. Стари сват је обично младожењин ујак, а задатак му је да надгледа свадбену церемонију.*) Какву улогу они имају у песми? (*Њихова улога у песми је да младу рано доведу у младоженин дом.*)

– Уочавате ли неке правописне знаке у песми? (*Да. Видимо запету у врху речи.*)

Наставник објашњава ученицима шта значи овај знак:

– *Запета у врху речи значи да у тој речи недостаје слово.*

Следећа песма која се чита је песма „У нашој земљи снежак не веје”. У тој песми је описана просидба девојке. Читању претходи краћи разговор који има мотивациону улогу:

– Како се другачије реч *просидба* може да назове? (*Просидба другачије може да се назове прстеновање, веридба.*) Када се девојка проси, момкова фамилија тежи да што лакше придобије девојку. Тако се прибегава улепшавању неких ствари и описа.

Наставник изражајно чита песму „У нашој земљи снежак не веје”, а ученици добијају задатак да обрате пажњу на то шта је улепшано у песми (*У песми је улепшано да у земљи из које је младожења никада не пада снег.*)

– Због чега се у песми улепшавају земља или крај у коју одлази девојка када се уда?

У песми се улепшавају земља или крај у који ће девојка отићи када се уда, приказује се дом где ће живети као лепо место. На тај начин жели се умањити туга девојке због расанка са породицом.

Осећање туге због расанка врло често се среће у овим песмама. Наставник чита ученицима обичајну песму која о томе говори: „Мучи, не плачи, душо девојко! / Твоја ће мајка већма плакати [...]”.

У обичајним песмама описан је део када сватови иду по девојку. То можемо видети у песми „Овамо, свати моји”. Наставник изражајно чита песму. Након читања песме разговара са ученицима о првим утисцима. Пита их како им се песма допала и да образложе утисак који је изазвала. (*Песма нам се свиђа јер девојка жели да се уда. Већ је верена...*)

Наставник изражајно чита и песму „Мајкино саветовање” како би ученици уочили како мајка саветује сина и сватове који ће ићи по девојку. Након читања следи провера доживљаја и краћа анализа:

– Како вам се допала ова песма, шта мајка саветујући Јову жели да постигне? (*Песма нам се допала. У њој мајка жели да син и сватови срећно и свечано дођу по младу.*)

– Које су вам речи у песми биле непознате?

Претпоставља се да ће ученици издвојити речи *скерлет*, *ђувегија*, *шуру*. Наставник их подсећа да су се ове речи јављале и у песмама „Марко Краљевић и бег Костадин” и „Женидба Врапца Подунавца”. Подстиче ученике да сами одреде значење речи.

Скерлет је вунени материјал црвено-љубичасте боје, а ђувегија је младожења. Реч *шура*, значи шурак. То је младин брат.

– Шта мајка предлаже да син Јово и сватови ураде? (*Мајка предлаже да и коње када се приближе младиној кући украсе до копита, да ставе златне узде коњима до очију...*)

Ученицима се чита и песма „Девер девојку води за руку”, у којој су описани тренуци након просидбе, када се девојка води момачкој кући. „Наставник пита ученике како им се допала песма и шта је у њој исказано (*Песма је помало тужна јер девојци тешко пада растанак са мајком...*). Мотивише их да издвоје стихове из песме који су на њих оставили најјачи утисак.

Интеграција са предметом Народна традиција: Разговара се о томе да ли увек са осећањем туге девојка напушта свој дом. Наставник усмерава ученике да своје мишљење поткрепе знањима које су стекли из предмета Народна традиција.

Девојка није увек тужна кад напушта родитељски дом. Када се организује свадба, по младу долазе сватови, младожења, кум, стари сват, свекар, девер и остали гости који се називају сватови. Младожења се кити марамом која му се прикачи на капу. Идући

према младиној кући они све чашћавају хлебом, печеним месом и вином, а поворку прати песма и музика. Пред девојачком кућом, сватове дочекује њена мајка. Док се девојка спрема, сватови се госте и шале изводећи и нудећи младожењи лажне младе покривене велом – бабу или старијег бркатог мушкарца. Таква пошалица увесељава и младу, која скривена најчешће види део сватовске атмосфере.

Разговор се води и о музичким инструментима који су некада користили на свадбама:

– Који су се музички инструменти некада користили на свадбама? *(Од инструмената, у том периоду су се користили бубњеви, трубе, а најчешће су се чуле гајде.)*

– Шта знамо о гајдама. Којој врсти музичких инструмената припадају? *(Гајде припадају врсти дувачких инструмената.)*

– Знате ли још неки дувачки инструмент? *(Дувачки инструменти су труба, флаута, фрула, саксофон...)*

– Гајде су у почетку свирали чобани док су ишли за овцама. После тога на њима се свирало и на свадбама, од одласка по младу до доласка у младожењину кућу и током свадбе. Ако нисте знали, гајде су прављене од овчије коже која се стављала у кукурузно брашно помешано с мало мекиња да би се уштавила. Тако је стајала најмање двадесет дана, а након тога прана и пуњена сламом, све док се добро не осуши. Тада се за мешину везују делови који омогућавају свирање: дувалице, трубље, прдаљке и гајданица – свирала.

Наставник пушта ученицима да чују звук гајди, а потом им показује фотографију како гајде изгледају.



Слика 27. Гајде (преузето са <https://sr.wikipedia.org/sr->

ес/%D0%93%D0%B0%D1%98%D0%B4%D0%B5, датум преузимања: 18. 9. 2020.)

Разговор о свадбеним обичајама се наставља: Девојку изводи брат и предаје је, уз откуп, деверу. Након извођења, млада дарује сватове марамицама, пешкирима и кошуљама. Потом се млада опрашта са родитељима. Она тада носи свој мираз који је годинама израђивала: јастуке, ћилиме, везене пешкире... Када дођу младожењиној кући, млада баца сито које треба да остане на крову, јер ће тако и она остати у новој кући. На свадби се једу разна јела: чорба, каше, печење и колачи.

Наставник подстиче ученика да на основу песама које су чули, а потом и анализирали одреде особине и карактеристике сватовских песама, као врсте обичајних лирских песама.

Сватовске обичајне лирске песме су по постанку врло старе. То су кратке песме и у њима се пева о просидби девојке, опроштају с родитељима, радости због живота с драгим – драгом, али и о неизвесности доброг живота у новом дому, стрепњи о неизвесности будућности.

Наставник упознаје ученике и са здравицама: – На свадбама се често младенцима, домаћинима рецитују песме којима се одаје част. Такве песме се зову здравице. У њима се жели добро здравље и срећа. Оне се певају када се наздравља. На свадби најчешће здравицу говори кум или стари сват. Да ли сте ви некада чули здравицу, видели како је неко говори?

Претпоставља се да су ученици имали прилику да некада чују здравицу. Наставник их упућује да се присете како се изговара здравица.

Здравица се прича стојећи. Тим чином се уважававају сви гости који такође стоје .

– Прочитаћу вам две здравице, а ви ћете пажљиво слушати. Прва здравица се говори на свадби.

„У ваше се здравље данас вино пије, као ваши родитељи нико срећан није, / Нека вас сав живот вечна срећа прати, Бог ће вам скоро и дечицу дати, / На нама је данас да се веселимо, да у име младенаца душу разгалимо, / Пријатно вам било драги гости, нека овај дан се памти по љубави и радости!” (преузето са <https://znacenjesati.com/zdravice-za-svadbu/>, датум преузимања: 10.10.2020.)

– Шта се у овој здравици жели младенцима? (*У здравици се жели вечна срећа, рађање дечице, љубави, радости...*)

Учитељ чита и другу здравицу: „Сада браћо, да попијемо ову прву чашу за славу Бога живота [...]” (преузето са <https://valjinaucionica.weebly.com/vi-1051104810561048105010401.html>, датум преузимања: 19.9. 2020.), а ученици имају задатак да открију којом приликом се изговара.

Здравица коју смо чули изговара се на славама.

– Како сте то открили? Који делови здравике, тј. које речи су вам помогле у томе?

У здравици се помиње крсно име славе, присутна је и жеља да се гости састану догодине, а познато је да се слава слави сваке године, помињу се браћа око стола, а то су гости на слави окупљени око трпезе.

– Које су жеље изречене у овој здравици? Издвојте жељу каја вам се нарочито допала.

Ученици износе различите жеље које су им се допале, а након тога изводе се закључци о здравикама.

Уопштавање: Здравике или почашнице су прикладне песме које највише говоре о свадбарским обичајима, али се казују и у другим свечаним приликама, као што су слава, крштење, и слично. Уз подигнуту чашу вина рецитије се, износе се жеље и чаша се испија.

ЗАВРШНИ ДЕО

– Видели смо како су некада свадбе изгледале, како су се организовале, шта се вредновало и ценило. Разговарали смо о песмама које су том приликом певале: сватовским и здравикама. Како се данас организује свадба? Да ли је поштовање обичаја увек присутно?

Савремени бракови се често склапају без поштовања обичаја. У вези склапања брака одлуку доносе момак и девојка и они одлучују о свим важнијим животним питањима, као што су место становања, рађање деце, запосленост...

Учитељ може прочитати и кратку песму у којој је описан чин рођења детета. Песма се зове „Што у двору жубор стоји”.

Утврђивање стеченог знања: Радећи у пару ученици попуњавају наставни листић.

Задатак је да споје стихове из сватовских песама које су обрађивали са етапама свадбе које описују. Тачност задатка се проверава на електронској табли.

Прилози

1. Наставни листић са текстом песме *Заран куме, заран стари свате*

„Заран', куме, заран' стари свате,

Зарана ми сна'у доведите.

Нек донесе сунца у недарца.

И месеца у десном рукаву” (*Град градила бјела вила*, 2007: 78).

2. Наставни листић за утврђивање знања у завршном делу часа

Задатак: Спојите сваку дату сватовску песаму са етапом свадбе коју описује.

„Ој вишњо, вишњице,

Дигни горе гране,

Испод тебе виле,

Дивно коло воде.

Пред њима, Радиша

Бичем росу тресе,

До две виле води,

А трећој беседи:

– Пођ' за мене, вило,

Код моје ћеш мајке,

У ладу седити,

Танку свилу прести

На златно вретено.”

Сватовско путовање

(преплитање људског и митолошког)

„Заран', куме, заран' стари свате,

зарана ми сна'у доведите.

Нек донесе сунца у недарца.

И месеца у десном рукаву.”

Просидба девојке

„Ајде, девојко, у нашу земљу.

У нашој земљи снежак не веје,

Жеља мајке да добије снаху

Већ све кишица, летња росица.”

„Сватови уранили, пут изгубили,
Девојка руком маше, да им пут каже:

„Овамо, свати моји, ово су двори, Сватови иду по девојку
Ово су двори, ја сам девојка,
Ја сам девојка прстенована,
Прстенована, ал' невенчана.”

„Девер девојку води за руку,
Девер је води, она се моли: Туга девојке због расанка с породицом
Девере, мој девере, остави мене,
Остави мене код моје мајке!
Боже, мој Боже, подужи дане,
Подужи данке док сам код мајке.”

(Текстови песама су преузете из књиге Град градила бјела вила, 2007: 90, 78, 87, 79)

8. Наставна јединица *МИЛУТИН МИЛАНКОВИЋ КРОЗ ВАСИОНУ И ВЕКОВЕ*

Разред:	четврти
Редни број часа:	52.
Датум:	16. 11. 2020.
Наставна јединица:	„Кроз васиону и векове” Милутин Миланковић
Наставна област:	Књижевност
Тип часа:	обрада
Облици рада:	индивидуални, фронтални, рад у пару
Наставне методе:	дијалогска, текстуална, метода показивања, анализе и синтезе, илустративна
Иновација:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	Упознавање са значајем који стваралаштво Милутина Миланковића има за нашу културну и светску баштину; оспособити ученике за доживљавање, разумевање, језичко-стилску анализу и вредновање књижевног текста „Кроз васиону и векове”; увежбавање истраживачког читања; богаћење речника; подстицање љубави према матерњем језику; развијање креативности и оригиналности.
Корелација:	Ликовна култура
Интеграција – унутарпредметна: Језик (граматика и правопис)	Посредством интегративног приступа ученици ће обновити знања о врсти речи – придевима; ученици ће утврдити знања о писању редних бројева.

Интеграција – међупредмета: Свет око нас,	<u>Свет око нас:</u> Посредством интегративног приступа ученици ће обновити знања о Сунцу, његовој светлосној и топлотној енергији, као и да је оно услов за живот.
Природа и друштво	<u>Природа и друштво:</u> Посредством интегративног приступа ученици ће обновити и стећи нова знања о стваралаштву знаменитих личности из прошлости; ученици ће обновити знања о рељефу; знања о химни и подсетиће се начина лоцирања догађаја на временској ленти.
Наставна средства:	фотографије научника; лента времена, електронска табла

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Мотивација: Наставник мотивише ученике разговором о знаменитим српским научницима. Пита ученике да ли су о њиховом животу и делу гледали неку телевизијску емисију или читали и подсећа их на то да су о достигнућима неких научника учили из предмета Природа и друштво.

Интеграција са предметом Природа и друштво: Ученицима су познати и учили су о Николи Тесли, Михајлу Пупину и Милеви Марић Ајнштајн. Наставник показује фотографије Николе Тесле и Милеве Марић Ајнштајн, а фотографију Михајла Пупина пронаћи ће за следећи час ученици који се добровољно јаве да направе зидне новине о знаменитим српским научницима. Ученици се подстичу да наведу највећа достигнућа и најважније проналаске ових научника, а наставник по потреби допуњује и проширује њихове одговоре.



Слика 28. *Никола Тесла*



Слика 29. *Милева Марић Ајнштајн*

(Слика 28, преузето: Ковачевић и Бечановић, 2008: 131)

(Слика 29, преузето: Жежељ Ралић, 2020: 96)

Никола Тесла је рођен 1856. године у малом селу Смиљану. Дао је човечанству велики допринос проналаском наизменичне струје и бројних других проналазака. Тесла је био најбитнији човек у изградњи прве хидроцентрале, пронашао је више од 700 изума, а по њему се зове међународна јединица мере за јачину магнетног поља.

Милева Марић Ајнштајн је рођена у Тителу, 1875. године у некадашњој Аустроугарској. Била је математичар и прва жена удата за Алберта Ајнштајна. Студирала је медицину, на универзитету у Цириху, а потом математику и физику. Сматра се, јер није доказано, да је она допринела успеху раних Ајнштанових радова.

Михајло Пупин се родио 1854. године је у селу Идвору, у Банату. Као дечак био је пастир, а касније је постао познати научник, професор и проналазач. Био је почасни доктор наука 18 универзитета. Дао је велики значај у развоју телефоније и бежичне телеграфије. Захваљујући његовом проналаску функционише телефонски саобраћај. Маја 1894. године је признат његов изум – апарат за телеграфске и телефонске преносе. Познат је његов калем захваљујући којем се преноси телефонски разговор на веома велике даљине. Поред бројних патената објавио је више десетина научних радова од којих је најзначајнија аутобиографија „Од пашњака до научењака”.

Наставник говори ученицима о томе да су наши научници били и љубитељи књижевности, Михајло Пупин је писао о свом животу, а такође и Никола Тесла. Још један наш велики научник је волео књижевност и писао. Он се звао Милутин Миланковић. Наставник показује ученицима фотографију Милутина Миланковића и укратко их упознаје са значајем и открићима овог научника.



Слика 30. Милутин Миланковић (преузето: Ковачевић и Бечановић, 2008: 60)

Подаци о аутору: Милутин Миланковић рођен је у селу Даљ, на десној обали Дунава. Био је српски математичар, астроном, физичар, доктор техничких наука. Дао је велики допринос у изучавању земље и небеских тела, у појашњењу климатских промена. Године 1912. је дошао до закључка да је метеорологија прикупљање бројчаних података с циљем да се они објасне. Објаснио је појаву настанка ледених доба и прогнозу климатских промена које је могуће очекивати.

Најава и истицање циља часа: – Животни пут Милутина Миланковића одвијао се од радозналост дечака у малом селу Даљ, па до светски признатог научника. Замислите какав је пут прошао наш научник! Данас ћемо читати одломак из његовог дела које се зове „Кроз васиону и векове” (назив наставне јединице се записује на табли).

ГЛАВНИ ДЕО

Локализација и жанровско одређење текста: – Дело је написано у виду 37 писама анонимној младој дами. Настало између 1925. и 1928. године. Реч је о научнопопуларном делу из астрономије. Како разумете појам *астрономија*?

Уколико ученици не знају шта је астрономија, наставник даје кратко објашњење да она проучава небеска тела и свемир.

Наставник чита текст, а ученици добијају упутства да обрате пажњу на описе.

Разговара о томе шта је на ученике оставило највећи утисак у овом тексту. Ученици износе своје утиске и читају описе који су на њих оставили највећи утисак:

Лични доживљаји ученика упоређују се са доживљајем приповедача: – Како се он осећа док посматра природу?

Док посматра природу он је опчињен њеном лепотом, ужива у погледу. Диви јој се.

– Чиме је све опчињен?

Опчињен је тамним јеловим шумама, врлетима, снежним пољанама, брежуљцима, гребенима и Сунчевим зрацима.

Наставник подстиче ученике да објасне зашто је сва лепота на свету у тексту описана као Сунчев дар. Разговара се о томе у чему је значај Сунца и одређује тема текста.

Значај Сунца је од непроцењиве вредности за човека. У тексту Сунце загрева све што је у природи, осветљава.

Тема у тексту јесте значај Сунца за постанак света.

Након одређивања теме, ученици имају задатак да пронађу и прочитају делове текста који говоре о значају Сунца. Након читања тих делова, наставник их подсећа да су из предмета Свет око нас учили о значају Сунца за живи свет. Подсећају се у чему се огледа значај Сунца:

Сунце је извор светлости и топлоте, који су неопходни за живи свет. Од Сунца користимо светлост, топлоту и енергију. Захваљујући Сунцу, његовој светлости, дан делимо на тамни део дана, и светли део. Светли део дана називамо обданица, а тамни део дана ноћ. Средина обданице је подне, а средина ноћи је поноћ.

Усмерено читање текста: Ученици добијају задатак да поново прочитају текст, подвуку непознате речи и обратe пажњу на делове текста у којима су исказана размишљања приповедача.

Анализа непознатих речи: Претпостављамо да ће ученицима бити непознате речи: *васиона, век, недра, врлет, гребен, кичица, окно, ћарлија, депоновало је, природњак.* Речи се тумаче у контексту реченице и ученици проналазе њихово значење. При објашњавању непознатих речи користе се синоними, нпр. (васиона – космос, свемир; век – ера; недра – груди; гребен – рт; кичица – (сликарска) четкица; окно – прозор; ћарлија – пирка; депоновати – оставити нешто, сместити га... и слично). При одређивању значење речи *врлет* и *гребен* ученици се подсећају на знање о рељефу, о чему су учили из предмета Природа и друштво.

Рељеф је изглед земљишта, а врлет је брдовит, најчешће планински крај у коме се налазе стрми, каменити обронци. Гребен је горњи део планине који је стрм, а може бити и оштра стена у мору или реци.

Пошто је одређено значење неких од непознатих речи, текст се анализира, а значење других потенцијално непознатих речи (нпр. *архитекта, фараон, природњак*) одређује се у току саме анализе.

– Шта је приповедача овог текста задивило док је посматрао предео под снегом?

Приповедача је задивила лепота природе.

– Коју врсту речи је писац користио да би дочарао лепоту природе?

– *Писац је користио придеве.*

Унутарпредметно повезивање са граматиком: Ученици се подсећају да су придеви речи којима се ближе одређује/описује именице и проналазе неке од придева који су им се нарочито допали. Читају и реченице, тј. описе чијој лепоти издвојени придеви доприносе.

– Предео који Миланковић описује личи на сликарско платно. Због чега?

Предео личи на сликарско платно јер се посматра кроз прозорско стакло, које подсећа на рам.

– Пронађите и прочитајте ту реченицу.

Ученици проналазе и читају ту реченицу у којој се јавља *архитекта* и наставник их подстиче да на основу контекста реченице одреде њено значење: – Можемо ли да помоћу ове реченице закључимо ко је архитекта?

Архитекта је особа која пројектује изглед грађевинских објеката, кућа...

– Аутор овог текста није једини ко је био задивљен лепотом природе и сунчевим зрацима. У тексту се помиње још једна личност која је у славу сунца испевала песму. Пронађите о којој личности и о којој врсти песме је реч.

Аменофис IV је испевао химну.

– Аменофис IV је био фараон. Фарон је владар. У прошлости су фараони владали Египтом, а Египат је једна од најстаријих светских држава.

Унутарпредметно повезивање са правописом: – У имену овог фараона употребљен је и број? Који је то број и како је написан?

У имену фараона употребљен је редни број. Он је написан римском цифром без тачке.

– Да овај редни број пишемо арапском цифром, како бисмо га записали?

Записали бисмо га са тачком.

Међупредметна интеграција са предметом Природа и друштво: – Фараон је испевао химну, а ми смо о химни учили из Природе и друштва. Да се подсетимо: Шта је химна? Како се зове наша химна?

Химна је песма у славу државе. Она означава оданост, лојалност. Наша химна се зове „Боже правде”.

– Због чега фараон слави Сунце у својој химни? Пронађите придев којим га ближе описује.

Фараон слави Сунце јер каже да је оно прво живело и да је оно све створило. Придев којим га ближе описује је живо – живо Сунце.

– Ако је сунце оживљено, ако је живо, коју је стилску фигуру употребио фараон?

Фарон је употребио персонификацију.

– Писац много година после фараона са истим усхићењем говори о сунцу. Он себе назива природњаком. Шта значи ова реч?

Природњак је реч која се односи на особу која се бави проучавањем природе.

– О чему он размишља док посматра природу? *Док посматра природу, он размишља о вези у којој су човек и природа изложили своја дела.*

– Шта ви мислите о тој вези? Како данас људи угрожавају природу?

Данас човек на разне начине угрожава природу: бацањем смећа, загађивањем воде и ваздуха, испуштањем великих количина штетних гасова у ваздух, сечом шума...

– Подстакнути текстом, осмислите и запишите поруку којом бисте исказали каква веза човека и природе треба да буде.

Поруке се читају и најлепше записују.

Следе инструкције за израду домаћег задатка: – Истражите и напишите краћи текст о неком српском научнику. Најлепше текстове истаћи ћемо на зидним новинама.

ЗАВРШНИ ДЕО

Интеграција са предметом Природа и друштво, корелација са предметом Ликовна култура: У завршном делу часа ученици у зависности од афинета бирају задатак који се ради у пару: 1. задатак: потребно је да на временској ленти означе период у ком је живео Милутин Миланковић или да израчунају колико година је Милева Марић била млађа од Михајла Пупина, а колико од Николе Тесле (временска лента се добија на наставном листићу); 2. задатак: потребно је да осмисле и нацртају шаре које би красиле замишљене завесе прозора који се помињу у тексту Милутина Миланковића. Учесници при украшавању шара могу користити технику по избору.

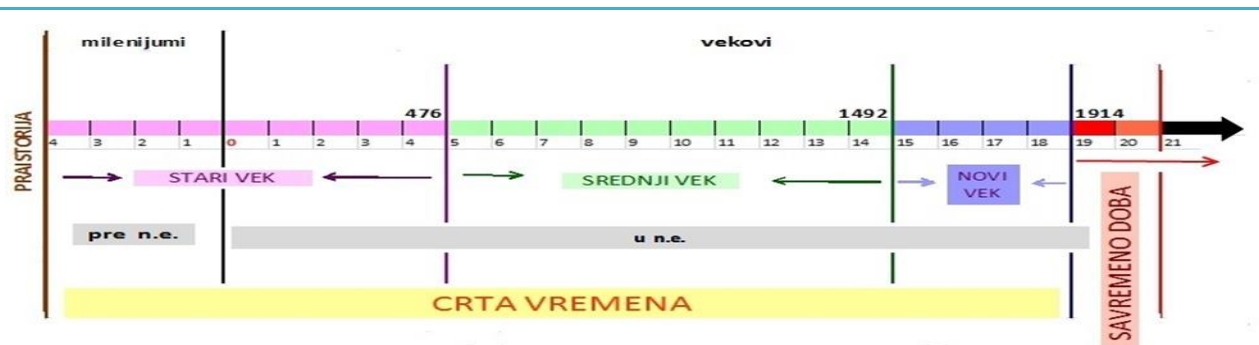
Врши се евалуација часа и избор најлепших шара за завесе за Миланковићев прозор. Наставник ће на електронској табли приказати тачно решење првог задатка.

Прилог

Лента времена за решавање првог задатка. Ученици ће као помоћ добити пример ленте времена.



Слика 31. Пример ленте времена. Извор: аутор



Слика 32. Лента времена – векови (преузето са <https://poukeiporukeuistoriji.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/crta-vremena.jpg>, датум преузимања: 9. 9. 2020.)

Тачно решење задатка приказано на електронској табли: Милева Марић је била млађа 21 годину од Пупина, а 19 година од Николе Тесле.

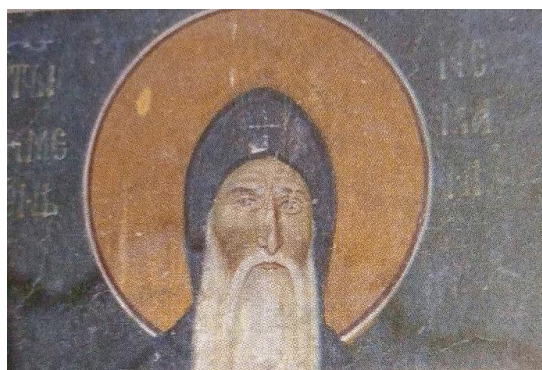
9. Наставна јединица *ОПИСНИ И ПРИСВОЈНИ ПРИДЕВИ*

Разред:	четврти
Редни број часа:	56.
Датум:	20. 11. 2020.
Наставна јединица:	Описни и присвојни придеви
Наставна област:	Граматика
Тип часа:	проширивање знања
Облици рада:	индивидуални, фронтални, рад у пару
Наставне методе:	текстуална, метода писаних радова, илустративна, демонстративна, дијалогска, индукције и дедукције
Иновације:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	Обнављање знања о именицама (врсте именица, род и број); утврђивање и проширивање знања о придевима (описним и присвојним); уочавање рода и броја описних и присвојних придева и њихове категорије променљивости; упознавање правила о писању присвојних придева; богаћење речника; подстицање љубави према граматичици и матерњем језику.
Корелација:	Музичка култура
Интеграција – унутарпредметна:	Ученици уочавају појаву језичке вишезначности (полисемија) и тумаче значење речи у контексту реченице.
Језичка култура	<u>Природа и друштво</u> : Посредством интегративног приступа ученици ће обновити знања о значајним историјским догађајима (Први светски рат); сазнаће како се живело у средњем веку и шта је карактерисало живот на селу; обновиће и усвојиће знања о значајним личностима из српске историје које су живеле у средњем веку.
Интеграција – међупредметна: Природа и друштво	
Наставна средства:	наставни лист; фотографије и илустрације; слајд.

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Емоционално – интелектуална припрема кроз интеграција са предметом Природа и друштво: Час почиње тако што наставник тражи од ученика да укратко кажу како су провели време током краћег јесењег распуста и који државни празник се тада прослављао. Ученици укратко износе како су провели јесењи распуст и да се прослављао државни празник *у част примирја у Првом светском рату*. Потом им наставник поставља питање када је започео и када се завршио Први светски рат, а затим и да наведу неког познатог јунака, војсковођу, државника из тог периода. Претпоставља се да ће ученици знати да кажу да је Први светски рат почео 1914. а завршио се 1918. године и да ће навести према сећању: Живојина Мишића, Милоша Обреновића, Карађорђа, хајдуке... Потом им наставник показује фотографију фреске, а њихов је задатак да кажу ко је на њој приказан.



Слика 33. *Стефан Немања* (преузето: Ковачевић и Бечановић, 2008: 12)

Ученици препознају да је на фотографији Стефан Немања. Подсећају се шта су учили о њему и те податке проширују: Стефан Немања постао је владар Србије половином 12. века, и ту дужност је обављао три деценије. Проширио је границе Србије и земљу ослободио од власти византијског цара. Имао је више наследника тако да се његови потомци једним именом називају Немањићи. Први син Стефана Немање звао се Стефан Првовенчани, а брат Сава основао је српску самосталну цркву.

Наставник пита ко је у ствари био Свети Сава и како је гласило његово световно име. Разговара се о томе у чему се огледа значај Светог Саве, због чега се прославља и као школска слава. Поставља им и питање да ли су у народу чули да неко другачијим именом назива ову славу и подсећа их да су у прошлом разреду учили о речима које

могу бити истог или сличног значења.

Ученици знају да је световно име Светог Саве – Растко Немањић. Говоре о томе да је он основао самосталну српску цркву, био је просветитељ, а дана 27. јануара се слави школска слава Свети Сава. Претпоставља се да ће знати и да се за ову славу у народи каже и Савиндан. Наставник показује ученицима фотографију на којој је кнегиња Милица. Подсећају се ко је она била (потиче из лозе Немањића), а потом ученици имају задатак да на основу фотографије закључе какву су гардеробу носили припадници владарске породице у средњовековној Србији. Њихов задатак је да фотографију пажљиво погледају и након тога покушају да што верније опишу гардеробу кнегиње Милице.



Слика 34. Кнегиња Милица (преузето са <https://sr.wikipedia.org/sr-ec> Милица_Хребељановић, датум преузимања: 9. 9. 2020.)

Миличина одећа је била од финог материјала. Носила је црвену, дугу хаљину и жути вео. Хаљина је украшена сјајним и светлуцавим везом.

Најава и истицање циља часа: – Речи којима сте описали коме је одећа припадала (Миличина одећа) и како је она изгледала (црвена, дуга хаљина; жути вео: сјајни и светлуцави вез) су придеви. О придевима сте учили у претходним разредима а сада ћемо та знања проширити и учићемо о описним и присвојним придевима. Запис на табли: – Описни и присвојни придеви

ГЛАВНИ ДЕО

Утврђивање знања о придевима: Ученици се подсећају да су придеви речи којима се ближе одређују именице, а да описни придеви описују, тј. ближе одређују именицу и добијају се на питање КАКВО је нешто, неко... Наставник им показује неколико фотографија на којима су накит и оружје који су се користили у средњовековној Србији.

Ученици добијају упутство да фотографије што пажљивије посматрају како би и накит и оружје описали са што више детаља. Наставник их подстиче да опишу изглед, облик, боју, израду, величину и слично и накита и оружја.



Слике 35. 36. и 37. Накит у средњовековној Србији.

(Слика 35, преузето: Ковачевић и Бечановић, 2008: 137; Слика 36, преузето: Матановић, Веиноввић, Станчић и Марковић, 2012: 104); Слика 37 преузето са <https://www.sutori.com/en/story/odeca-i-nakit-u-doba-nemanjica--tQ9uHLS8gy8hqngKGzm6fTjJ>, датум преузимања: 8. 9. 2020.)



Слика 38. Оружје у средњовековној Србији

(Слика 38, преузето са <https://ucionicaistorije.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/02/02.jpg>, датум преузимања: 12. 09. 2020.)

Минђуше су браонкасте боје, полукружног облика, а огрлица је жуте боје са црвеним каменчићима. Прстен је од злата, жуте боје са црним словима.

Описи накита се записују и издвајају се и подвлаче придеви: *браонкасте, полукружног, жуте, црвеним, црним.*

Исти се поступак понавља и када ученици описују оружје и наставник подстиче ученике да именицу *оружје* опишу са што више описних придева.

Оружје ћемо описати речима: оштро, ишарано, тврдо, непробојно, дугачко, зашиљено, тешко, заштитничко...

Уочавање променљивости облика: Уочава се променљивост облика именица *накит* и *оружје*. Ученицима се дају примери:

- Купила сам леп накит.
- Са тим лепим накитом нисам задовољна.
- О лепом накиту ћу сутра разговарати.
- Без лепог накита нисам дотерана.

Ученици имају задатак да пронађу и упореде различите облике именице *накит*.

Проналазе се и упоређују облици: *накит, накитом, накиту, накита*. Ученици запажају да именица мења облик. Потом се посматра придев који описује ову именицу: *златни* накит. Учитељ поставља питање ученицима шта се дешава са његовим обликом. Набрајају се његови облици.

И описни придев је променио свој облик (леп, лепим, лепом, лепог).

Запис на табли: Придеви су речи које мењају свој облик.

Уочава се род и број придева. Упоредљује се реченице:

- Ратник је носио дугачко копље, тврди штитник и велику кацигу.
- Ратници су носили дугачка копља, тврде штитнике и велике кациге.

Именица *копље* је средњег рода у једнини и придев који је описује се налази у средњем роду у облику једнине (*дугачко*). *Штитник* је именица мушког рода у једнини и придев који је описује такође се налази у мушком роду у облику једнине (*тврдо*). Именица *кацига* се налази у облику једнине женског рода, па је придев који је описује такође у облику једнине женског рода (*велика*). Именице *копља, штитнике* и *кациге* се налазе у облику множине и придеви који их описују имају облике множине и истог су рода као и именице (*дугачка копља, тврди штитници, велике кациге*).

Уопштавање: Закључује се да описни придеви разликују три рода (мушки, женски и

средњи) и два броја (једину и множину) и да се слажу са именицом коју описују у роду и броју.

Вежбање: Ученици одређују род и број придева *оштар* у следећим примерима:

- Симанова мајка је била оштра жена.
- Плашили су се златиборске оштре зиме.
- Говорили су да српски сељак има оштар језик.
- Волео је да пише сестриним оштрим оловкама.

Унутарпредметно повезивање са језичком културом: Поред рода и броја, разговара се и о различитим значењима придева *оштар* и уочава се вишезначност.

Наставник подстиче ученика да у наведеним реченицама пронађу и друге придеве: *Симанова, златиборске, српски, сестрином*. Поставља питање шта повезују ове придеве.

Придеве повезује то што одређују по припадности именицу на коју се односе. Они су присвојни.

Наставник показује ученицима илустрацију која приказује живот нашег народа у прошлости. Они имају задатак да је пажљиво погледају јер ће се разговарати о томе шта на њој виде.



Слика 39. *Начин живота* (преузето: Ковачевић и Бечановић, 2008: 136)

Разговор је подстакнут налозима и питањима:

– Опишите шта видите на овој фотографији користећи придеве.

На слици видимо жуту, дрвену клупу, браон зидове, црвени сандук, сиво огњиште...

– Где се ови предмети налазе? (У кући.)

– За предмете који се налазе у кући кажемо да су то кућни предмети, јер њој припадају. А коме је припадао накит и оружје које смо видели?

Накит је припадао женама, а оружје ратницима.

– Како то можемо лепше да кажемо користећи присвојне придеве?

Можемо да кажемо женски накит и ратничко оружје.

Обнављање градива: – У трећем разреду смо научили да придеви поред тога што описују, означавају и припадање, односно чије је шта. Тако, видимо да је прстен који сте видели на фотографији *мушки*, наушнице су *женске*, штитници и мачеви су *ратнички*.

Наставник показује још једну фотографију слике на основу које ученици треба да уоче како је наш народ некада живео, чиме се бавио и шта је коме припадало.



Слика 40. *Начин рада* (преузето: Матановић, Влаховић, Јоксимовић и Ђурђевић, 2011: 67)

Примена језичког знања: Разговара се о томе да се земља обрађивала ручно. Орало се тако што су плуг вукле животиње, и то волови. Наставник поставља питање коме су припадали волови, њива, плуг, а ученици треба да одговоре на начин да употребе присвојне придеве (*сељаков во, земљорадников плуг, пољопривредников бич...*).

Интеграција са предметом Природа и друштво: Властела и племићи нису живели тако. Наставник показује ученицима фотографију, модел, некадашњег замка Стефана Лазаревића на Калемегдану. Упознаје их са тиме да је за време његове владавине,

Београд постао српска престоница. Стефан Лазаревић је имао титулу деспота. Деспот је владар који је имао неограничену власт у Србији после Косовске битке.



Слика 41. Замак Стефана Лазаревића на Калемегдану (преузето: Ковачевић и Бечановић, 2008: 147)

Записују се на табли реченице: Замак српске престонице, Стефанов замак, налазио се у Београду. Данас многи европски туристи долазе да виде остатке деспотовог замка.

Упоредивање примера: Ученици имају задатак да пронађу присвојне придеве у овим реченицама и уоче каквим су почетним словом они написани.

Уопштавање и постављање правила: Код присвојних придева који означавају припадност, чије је шта или ко, ако је у питању заједничка именица, пишемо их малим словом. На пример: *деспотов* замак, *принчева* пратња, *краљев* престо... На фотографији имамо замак српске престонице, Стефанов замак, а ипак реч *српска* је написана малим словом, а *Стефанов* великим. Присвојне придеви који се завршавају на -ски, -шки и -чки, а изведени су од властитих именица, писаћемо малим словом.

Наставник подстиче ученике да наведу што више примера и употребе их у контексту реченице.

Присвојни придеви који су изведени од властитих именица, а завршавају се наставцима -ов, -ев, -ин, пишу се великим словима. На пример: Стефанов замак, Карађорђево маче, Милошево коначиште...

Вежбање: Ученици добијају на наставном листићу текст у коме треба да подвуку описне придеве и заокруже присвојне придеве. Задатак раде у пару.

Лингвометодички текст

Живот у доба Немањића

Племићка одећа је била од скупог материјала. Саставни део мушке одеће је био дуги црвени огртач. Српски сељак је носио једноставну одећу израђену од природних материјала, најчешће од вуне. Великашке куће су биле раскошне, прави дворци, а сеоске куће су биле скромне кућице, израђене од дрвета. Кућни намештај је чинило велико огњиште око кога се окупљала породица.

За домаћи задатак добијају инструкције да сваки придев који су пронашли препишу у свеску и одреде му род и број. У томе ће им помоћи именице које ти придеви описују или одређују.

ЗАВРШНИ ДЕО

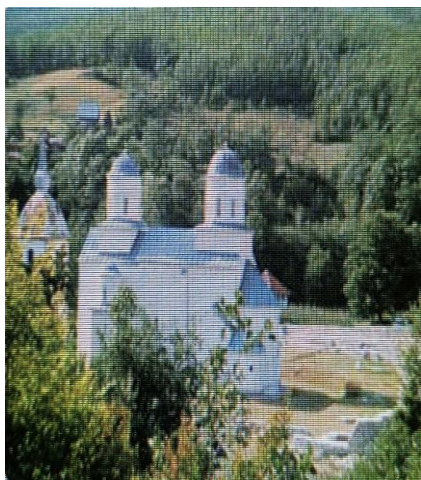
Самостални и стваралачки рад ученика: У завршном делу часа наставник ученицима приказује на слајду четири фотографије српских манастира са захтевом да сваком од њих доделе по један описни и један присвојни придев. Након тога, док слушају музику инспирисану средњим веком (композиција „Небо”, чији је композитор и извођач Слободан Тркуља), бирају фотографију манастира који им се највише допао и „сликају га речима”, стварајући по жељи песму или краћи дескриптивни текст у коме ће употребити што више придева.

Ученици читају реченице које су записали и на основу придева које су употребили показују колико су овладали наставним градивом.

Прилог

1. Изглед слајда на коме су манастири Србије.





Слика 42. *Манастири Србије* (преузето: Ковачевић и Бечановић, 2008: 142–143)

10. Наставна јединица *ГРАДИВНИ ПРИДЕВИ*

Разред:	четврти
Редни број часа:	59.
Датум:	25. 11. 2020.
Наставна јединица:	Градивни придеви
Наставна област:	Граматика
Тип часа:	обрада
Облици рада:	индивидуални, фронтални, рад у пару, групни
Наставне методе:	текстуална, метода писаних радова, илустративна, демонстративна, дијалогска, монологска, индукције и дедукције.
Иновација:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	Усвајање основних појмова о градивним придевима; утврђивање и проширивање знања о описним и присвојним придевима; обнављање и проширивање знања о градивним именицама; утврђивање знања о роду и броју придева; подстицање љубави према граматички и матерњем језику.
Интеграција: – међупредметна:	<u>Природа и друштво</u> : Посредством интегративног приступа ученици ће обновити и проширити знања о материјалима и њиховим својствима; о механичкој, топлотној и светлосној пропустљивости и, растворљивости.
Природа и друштво	
Наставна средства:	учбеници, припремљени материјали, фотографије, слајд, наставни листић

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Провера домаћих задатака и језичка игра: Наставник почиње час тако што од ученика тражи да читају своје домаће задатке који су били везани за именице, придеве, њихов род и број. Након тога мотивише их језичком игром и даје им следећа упутства:

– Игра је слична игри „дан и ноћ”. Поделићемо се према слову које извучемо у две групе. Група која је извукла слово *О* биће представници описних придева, а друга група која је извукла слово *П* – представници присвојних придева. Сваком ученику ћу дати по једно, од папира (картона) изрезано слово *О* и слово *П*. Представник групе описних придева ће изговорити придеве, а ви ћете, уколико је придев описни, подићи слово *О*, уколико је присвојни, слово *П*. Потом ћемо заменити улоге па ће представник групе присвојних придева изговарати придеве, а ви ћете подизањем одговарајућег слова давати одговоре. Истовремено ћемо бележити тачне и нетачне одговоре.

– Док смо се играли, у рукама смо држали изрезана слова *О* и *П*. Од чега су направљена наша слова?

Ученици ће рећи да су слова направљена од папира, а наставник ће затражити да опишу папир (*лак, храпав, савитљив*). Потом и да покушају да га савију и на основу тога да закључе какав је папир материјал.

Закључује се да је папир савитљив материјал и на табли се записује реченица којом је описано какав је материјал од кога су слова направљена:

- Слова су направљена од лаког, храпавог и савитљивог папира.

Обнављање градива о придевима: Реченица се анализира, проналазе се и оловком у боји подвлаче придеви (*лак, храпав и савитљив*). Ученици се подсећају шта се придевима означава и које су врсте придева обрађивали.

Након тога наставник ставља испред ученика производе који су увијени у алуминијумску фолију, а њихов је задатак да их опипају прстима, могу и да их помиришу како би рекли шта је унутра.

Ученици ће све производе опипати прстима и закључити да се унутар алуминијумске

фолије налазе чоколадне бомбоне и кокосове куглице.

На табли се записује реченица:

- У алуминијумској фолији се налазе чоколадне бомбоне и кокосове куглице.

Уочавање градивних придева: Реченица се морфолошки анализира: прво ученици проналазе именице (*фолија, бомбоне и куглице*), а потом и придеве помоћу којих су ове именице ближе одређене (*алуминијумска, чоколадна, кокосове*). Наставник подстиче ученике да закључе шта је овим придевима означено, какво је њихово значење.

Ови придеви нам говоре о материјалу од ког су производи направљени.

Истицање циља часа: – Учићемо о новој врсти придева који се називају градивни придеви. Запис на табли: Градивни придеви.

ГЛАВНИ ДЕО

Ученицима се на слајду приказује текст, а њихов је задатак да га прочитају и пронађу у тексту градивну именицу.

Лингвометодички текст

Бане је са татом одлучио да направи дрвену кућицу за пса. Од материјала они треба да набаве: гвоздене шипке и да их повежу бакарном и челичном жицом, а затим да излију бетонски темељ. Потом треба да закуцају дрвене летве од којих ће направити зидове, да направе алуминијумска вратанца и кров, као и прозорчић од стакла. На крају треба да обложе кућицу стакленом вуном.

Ученици проналазе именицу *стакло* и подсећају се шта су градивне именице. Потом их наставник упућује да пронађу и друге речи које показују од чега, тј. какве је грађе материјал потребан за прављење кућице.

Уочавање градивних придева: *Материјал за прављење кућице је дрвени, гвоздени, бакарни, челични, бетонски, алуминијумски, стаклени.*

Води се разговор о речима које су издвојене и ђаци уочавају да је реч о придевима који означавају материју од које се састоји именица коју одређују. Такви придеви су градивни.

Наставник их упућује да уоче везу између градивне именице и градивног придева који се јављају у тексту: прозорчић од **стакла** и **стаклена** вуна.

Ученици уочавају да су градивни придеви настали од градивних именица, а потом се приступа њиховом дефинисању (описним образлагањем).

Повезивање знања о придевима и именицама: Наставник подстиче ученике да за сваки градивни придев који су издвојили из текста наведу именицу од које је настао: *дрвени – дрво, гвоздени – гвозђе, бакарни – бакар...*

Интеграција са предметом Природа и друштво: Подсећа ученике да је реч о материјалима, да су о њима учили из предмета Природа и друштва, и да већ знају да се материјали међусобно разликују по еластичности, проводљивости топлоте, по променама приликом загревања или хлађења, тврдоћи. Подстиче ученике да наведу још неко својство, особину, материјала (*наелектрисање, провођење струје, пропуштање светлости, растварање, могу да буду под дејством магнета...*).

– Дечак Бане из текста кућицу за пса прави од дрвета. Какве су особине дрвета као материјала, која су његова својства?

Дрво је материјал који човек због своје лаке обраде, широког избора боја и тврдоће, веома често користи. Оно не проводи топлоту, али је погодно за огрев, односно запаљиво је. Међутим, дрво је неотпорно на воду и влагу, и често је због тога подложно труљењу. Да би се то спречило, премазује се лаковима и уљаним бојама.

– За кућицу су нам потребне и бакарне и челичне жице. Челична жица је тврђа и тежа за обраду од бакарне жице, а топи се и савија на већој температури. Можемо рећи да је челична жица добар проводник топлоте. Неки материјали, када су изложени топлоти, могу да се запале, да изгоре или се истопе и измене свој облик. Међутим, постоје такви материјали који су у стању да издрже врло високе температуре, а да се тада код њих ништа не промени. Такви материјали су добри проводници топлоте.

Да би то показао, наставник организује мали експеримент: ставља у посуду са врелом водом кашичице које су направљене од дрвета, пластике, метала и стакла. Ученици имају задатак да опишу од ког материјала се кашика најбрже загрејала, а од ког спорије користећи градивне придеве.

Најбрже се загрејала метална кашика, спорије се загрејала стаклена кашика, а још

спорије дрвена и пластична кашика.

Градиво се повезује са градивом о својствима материјала: проводивости: – На основу експеримента дошли смо до сазнања да дрво и пластика не проводе топлоту, да је стакло слаб проводник, а да је метал добар проводник топлоте.

Наставник ученицима показује фотографије на којима су приказане челична жица и њена примена у прављењу темеља за кућицу.



Слика 43. Жица



Слика 44. Намена жице

(Фотографија 43, преузето са <http://www.oilht.com/productlist-11>, датум преузимања: 9. 10. 2020.)

(Фотографија 44, преузето са https://ihouse.decorexpro.com/hr/fundament/kak-pravilno-armirovat-ugly-na-lentochnom-fundamente/#google_vignette, датум преузимања: 9. 10. 2020.)

Разговара се о томе које све материјале може да повеже челична жица, и њихова грађа се изражава градивним придевима.

Повезивање градива о именицама и придевима: Анализира се којој врсти речи припадају речи *жица* и *челична*. Ученици уочавају да је *жица* именица, а реч *челична* градивни придев који означава материјал од кога је жица. Уколико би тај материјал изразили градивном именицом, рекли би: *жица од челика*.

– Вратимо се тексту. Од ког материјала ће на кућици за пса бити вратанца?

На кућици за пса ће бити алуминијумска вратанца.

– Напишите ову реченицу тако да уместо градивног придева употребите градивну именицу.

На кућици за пса ће бити вратанца од алуминијума.

– И огромна врата могу бити од алуминијума. Знамо ли колика је то количина материјала у питању? Подсетимо шта смо научили о броју градивних именица.

Градивне именице се користе у облику једине без обзира да ли означавају малу или највећу количину неке грађе или материје.

Ученици потом уочавају род и број градивних придева. Упоређују примере: *алуминијумски сто* и *алуминијумска столица* и примере: *алуминијумска фолија* и *алуминијумске фолије*.

Уопштавање: Закључује се да се градивни придев мења свој облик и слаже са именицом у роду и броју.

Наставник им поставља питање да ли вратанца, сто, столице и фолија заиста могу бити од алуминијума. Показује им фотографију како изгледа алуминијум изливен у облику листа, табле и пита шта знају о том материјалу.

Алуминијум је лак и мекан материјал који се у природи налази само као једињење. После гвожђа највише је заступљен у домаћинству и индустрији. Дobar је електрични проводник. Користи се доста у аутомобилској индустрији. Може се извлачити у танке жице и листове. Показаћу вам како изгледа алуминијум изливен у облику листа, табле.



Слика 45. *Алуминијумска фолија* (преузето са <https://www.alusuppliers.com/>, датум преузимања: 9. 10. 2020.)

Вежбање: Ученици имају задатак да користећи присвојни придев именују још неке предмете који могу бити од алуминијума, а затим да уз коришћење присвојних придева напишу реченицу о томе од којих би све материјала направили сигурну кућицу за пса.

Домаћи задатак: Наставник даје инструкције да ученици код куће саставе текст којим

ће описати предмете из њихове кухиње, и да у описима предмета користе све врсте придева о којима су учили.

ЗАВРШНИ ДЕО

У завршном делу часа организује се језичка игра. Наставник дели ученике у четири групе према сличици коју су извукли из коверта. Задатак сваког члана групе је да за заједничку именицу коју је извукао напише реченицу у којој ће употребити по два описна, два присвојна и два градивна придева, а задатак групе је да одабере најлепшу реченицу која ће бити записана на табли.

Евалуација: Ученици читају реченице, разговара се о придевима које су употребили (на основу тога показују колико су овладали наставним градивом).

Прилози

Сличице за формирање група



Слика 46. Школски прибор (Књига преузето са

<https://www.ekapija.com/news/3211516/knjizare-vulkan-ponovo-otvorene>, датум преузима:

9. 10. 2020; Оловка, преузето са [https://eknjizara.rs/izdanje/grafitna-olovka-black-peps-](https://eknjizara.rs/izdanje/grafitna-olovka-black-peps-maped-hb/)

[maped-hb/](https://eknjizara.rs/izdanje/grafitna-olovka-black-peps-maped-hb/), датум преузимања: 9. 10. 2020; Чаша преузето са

[https://www.enotekapremier.rs/sr/case-za-vino/bormioli-rocco-electra-medium-44cl-6-](https://www.enotekapremier.rs/sr/case-za-vino/bormioli-rocco-electra-medium-44cl-6-1.html)

[1.html](https://www.enotekapremier.rs/sr/case-za-vino/bormioli-rocco-electra-medium-44cl-6-1.html), датум преузимања: 9. 10. 2020; Сто преузето са

<https://www.formaideale.rs/artikal/klub-sto-marengo->, датум преузимања: 9. 10. 2020.)

11. Наставна јединица *УПРАВНИ ГОВОР*

Разред:	четврти
Редни број часа:	63.
Датум:	1. 12. 2020.
Наставна јединица:	Управни говор
Наставна област:	Правопис
Тип часа:	обрада
Облици рада:	фронтални и рад у пару
Наставне методе:	дијалогска, монологска, текстуална, показивања, анализе и синтезе, компаративна, илустративна, драматизације
Иновације:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	Обнављање знања о првом моделу писања управног говора; усвајање различитих модела записивања управног говора – други и трећи начин (модел); усвајање знања о употреби интерпункцијских знакова у записивању управног говора; усвајање знања о употреби црте у записивању управног говора; обнављање записивања назива књига, часописа и новина; понављање правила записивања наводника у писању имена установа – назива школа; подстицање љубави према граматички и матерњем језику.
Корелација:	Природа и друштво
Интеграција: – међупредметна:	<u>Музичка култура</u> : Посредством интегративног приступа ученици ће усвојити знања о уметничкој музици других народа; упознаће звуке разних
Музичка култура	

инструмената; усвојиће основна знања о детињству и уметничком стваралаштву Волфганга Амадеуса Моцарта; подстицање навике слушања музике и изражавања утисака о слушаном делу.

Наставна средстава: фотографије (музичара и научника); CD; електронска табла, папирне табла; наставни листићи

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Емоционално-интелектуална припрема кроз интеграцију са предметом Музичка култура

Ученици ће слушати композицију „Мала ноћна музика”, а потом ће рећи како им се допала.

Композиција је лепа. Подсећа нас на ток којим река тече, опушта нас.

Наставник подстиче ученике да се присете шта знају о композитору и његовом стваралаштву:

– Знате ли ко је компоновао ову композицију?

Композицију је компоновао Моцарт.

– Које Моцартове композиције знамо, а слушали смо их на часу Музичке културе?

Слушали смо „Фигарову женидбу”.

– Наведимо још неку Моцартову композицију.

Моцарт је компоновао и „Моцартов реквијем” и „Симфонију број 40”.

– А да ли знате неког нашег, српског уметника светског гласа? Свира на виолини.

Знамо, то је Стефан Миленковић.

На једном од претходних часова ученицима је подељен текст о Моцарту и добили су задатак да га добро науче и вежбају да га одглуме. Наставник је дао прецизна упутства, тј. поделио је ученике према улогама и разговарали су о делу текста који треба да науче. Две ученице су се обавезале да укратко, кроз неколико реченица прикажу део Моцартовог живота.

Ученице укратко говоре о Моцартовом животу. Наставник је претходно договорио да оне кажу и две реченице које су изговорили Моцартова сестра и његов учитељ.

Реченице се записују на табли, преузете су из књиге „Волфганг Амадеус Моцарт” (2012: 7).

- Моцартов учитељ је рекао: „Никада до сада нисам видео неког ко овако добро свира.”
- Нинерл је рекла: „Поред мене звучиш као један обичан ученик.”

Обнављање знања о наводницима: – Којим знацима је издвојен учитељев и Нинерлин говор?

Учитељев и Нинерлин говор је издвојен знацима навода.

Најава и истицање циља часа: – Знаке навода стављамо када желимо да означимо нечије речи баш онако како су изговорене. Данас учимо о управном говору. Наставник записује на табли: Управни говор.

ГЛАВНИ ДЕО

Уочавање управног говора и утврђивање стеченог знања о начинима његовог писања:

– На примеру две реченице које смо записали видимо како је записан говор који је неко изговорио и како је он обележен. Видимо и да је реченица, у којој су наведене нечије речи, састављена од два дела. Један део показује ко говори. Тај се део назива пишчеве речи. Други део представља управни говор или тачно написане речи баш дословно као што их неко изговара. Управни говор обележавамо правописним знаком – наводницима. Постоје три модела писања управног говора.

Реченице које смо записали припадају првом моделу управног говора. О томе смо учили у трећем разреду. Он се пише тако што се прво пишу пишчеве речи, затим две тачке, па отворамо наводник, записујемо управни говор, на крају стављамо тачку и

затварамо наводник.

Наставник показује ученицима папирну таблу на којој је написан први модел управног говора (Папирна табла 1).

– Реченицу коју је рекао Моцартов учитељ показашу вам на папирној табли (Папирна табла 2). Она је записана на други начин, употребљен је други модел писања управног говора. Обратите пажњу где се сада налази управни говор, а где пишчеве речи и које смо знакове употребили да их одвојимо.

Други модел се пише тако што се прво пишу отворени наводници, управни говор, затворени наводници, запета, пишчеве речи и тачка на крају реченице.

Уочавање начина писања управног говора: – Ову реченицу можемо записати и тако што ћемо користити трећи модел писања управног говора. Ја ћу је записати на табли, а ви различитим бојама означите управни говор и пишчеве речи (Прилог – Трећи модел писања управног говора).

Код трећег модела писања, управни говор се налази у средини реченице, а на почетку и крају реченице су пишчеве речи.

– Обратите пажњу како су употребљени наводници у трећем моделу писања управног говора и које још знаке користимо да бисмо га правилно записали.

Уопштавање: *У трећем моделу управног говора пишемо отворене наводнике, управни говор, затворене наводнике, запету, пишчеве речи, запету, отворене наводнике, управни говор, тачку, затворене наводнике. Пишчеве речи којима се прекида управни говор одвајају се запетама.*

Интеграција са предметом Музичка култура: Наставник потом пушта ученицима још једну Моцартову композицију. Разговара се о њиховом доживљају композиције, о томе на ком инструменту је написана (*на клавиру*), о опери „Чаробна фрула” за коју је написана. Наставник ће објаснити ученицима да је опера музички облик у коме се свира, игра, пева, и глуми, подсећа на позориште зато што се одвија у чиновима. Подстиче ученике да наведу назив још неке Моцартове композиције коју су слушали на часовима Музичке културе, а да није поменута (композиција „*Турски мари*”).

Повезивање градива из правописа: Наставник на табли записује називе композиција

које је Моцарт компоновао, а од ученика се тражи да уоче како су ти називи записани.

Запис на табли:

- Моцарт је компоновао следеће композиције: „Мала ноћна музика”, „Дон Ђовани”, „Симфонија бр. 40”.

Поред великог почетног слова, сваки назив композиције је издвојен и наводницима.

Пошто смо чули пар Моцартових композиција и записали реченицу из његове биографије користећи сва три модела управног говора, упознаћу вас са још неким подацима из његовог живота. Ако нисте знали, Волфганг Амадеус Моцарт рођен је у Аустрији. У делу текста који смо читали, видели сте да је Моцартов таленат открио и развијао његов отац, који му је био лични професор. Моцарт је пуно вежбао и са само пет година компоновао је седам композиција за клавиркорд, а своју прву симфонију за клавир компоновао када је имао само осам година. Због његовог видног талента, звали су га *чудом од детета*. Омиљени инструмент на коме је свирао био је клавир. Својим свирањем одушевљавао је публику, а често је боравио и на двору.

Наставник пита ученике знају ли како се другачије зове клавир (*пијанино*) и показује им две фотографије на којима ће видети како је Моцарт изгледао када је био мали дечак, а како као одрастао човек.



Слика 47. Моцарт



Слика 48. Моцарт

(Слика 47, преузето са [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3f/Wolfgang amadeus-mozart_2.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3f/Wolfgang_amadeus-mozart_2.jpg), датум преузимања: 7. 11. 2020.)

(Слика 48, преузето са <https://wannabemagazine.com/muzicki-genijalci-manje-poznate->

cinjenice-o-mocartu/, датум преузимања: 7. 11. 2020.)

– Моцартова сестра је такође била веома талентована за музику. Понекад су се играли и такмичили ко ће боље да одсвира неку мелодију. Показаћу вам и фотографију слике Моцарта са татом Леополдом и сестром Нанерл.



Слика 49. Моцарт са породицом (преузето са <https://www.rts.rs/lat/magazin/nauka/2682846/zivot-muzickog-genija-volfgang-amadeus-mocart-drugi-deo.html>, датум преузимања: 7. 11. 2020.)

– Пошто смо погледали фотографију, можемо да замислимо како је Моцарт живео. У томе нам може помоћи текст који је приређен за вас из књиге о Волфгангу Амадеусу Моцарту (2012: 7–8). Видећемо како се одвијао разговор у Моцартовој породици.

Вежбање: Наставник дели текст на наставним листићима, а ученици имају задатак да га прочитају и издвоје у њему управни говор.

Моцартов разговор са сестром и оцем

„Нанерл”, рече Моцарт, „признај да сам најбољи музичар на свету.”

„Не буди тако уображен, Амадеусе”, одговори Нанерл, „поред мене звучиш као један обичан ученик.”

„Ни у сну. Пре неки дан сам видео мајмуна који боље свира од тебе...” , бранио се несташни Моцарт.

„Мамааааааааааааааа!”, узвикну Нинерл.

„Видећемо. Амадеусе”, наредио је отац, „свирај нам овај комад.”

И мали Моцарт би га свирао божанствено, али ако би погрешно макар само једну ноту, отац би га прекидао речима: „Не, не, не! Хајде, све поново!”

„Али”, бунио се Моцарт, „тата...”

„Нема али”, рече отац, „ако желиш да будеш најбољи, мораш да вежбаш док не одсвираш савршено.”

Тачност задатка се провера тако што се ученицима преко паметне табле приказује текст са подвученим управним говором:

Анализира се свака реченицу из текста у којој је употребљен управни говор и одређује ком моделу писања управног говора припада.

Након анализе ученицима се приказују (преко електронске табле) издвојени модели писања управног говора који се јављају у тексту.

ДРУГИ МОДЕЛ ПИСАЊА УПРАВНОГ ГОВОРА	ТРЕЋИ МОДЕЛ ПИСАЊА УПРАВНОГ ГОВОРА
„Ни у сну. Пре неки дан сам видео мајмуна који боље свира од тебе”, бранио се несташни Моцарт.	„Нанерл”, рече Моцарт, „признај да сам најбољи музичар на свету.”
„Мамааааааааааааааа!”, узвикну Нинерл.	„Не буди тако уображен, Амадеусе”, одговори Нинерл, „поред мене звучиш као један обичан ученик.”
	Видећемо. Амадеусе”, наредио је отац, „свирај нам овај комад.”

„Али”, бунио се Моцарт, „тата...”
„Нема али”, рече отац, „ако желиш да будеш најбољи, мораш да вежбаш док не одсвираш савршено.”

Повезивање градива о писању управног говора: – Како би гласила последња реченица из овог текста („Нема али”, рече отац, „ако желиш да будеш најбољи, мораш да вежбаш док не одсвираш савршено.”) да је у њој уместо трећег употребљен први модел писања управног говора.

Реченица би гласила: Отац рече: „Нема али, ако желиш да будеш најбољи, мораш да вежбаш док не одсвираш савршено.”

– Реците сада ту реченицу тако да у њој употребите други модел писања управног говора.

„Нема али, ако желиш да будеш најбољи, мораш да вежбаш док не одсвираш савршено”, рече отац.

Примери се записују на табли, а ученици имају задатак да упореде сва три модела писања управног говора. Разговара се о сличностима и разликама:

– Какву сте сличност запазили?

У свим моделима писања управни говор се издваја наводницима.

– Истакнимо сада и разлике. Опишите укратко како је записан сваки модел управног говора, односно који су знакови употребљени да би се управни говор издвојио од пишчевих речи.

Уопштавање – постављање правила

У првом моделу после пишчевих речи, а пре управног говора пишу се две тачке.

У другом моделу после навођења управног говора, а пре пишчевих речи пише се запета.

У трећем моделу запетама одвајамо пишчеве речи којима се прекида управни говор.

Правила писања управног говора приказују се на електронској табли, и ученици их записују у свеску.

Први модел писања управног говора

Отац рече: „Нема али, ако желиш да будеш најбољи, мораш да вежбаш док не одсвираш савршено.”

Управни говор обележавамо наводницима.

После пишчевих речи, а пре управног говора пишу се две тачке.

Други модел писања управног говора

„Нема али, ако желиш да будеш најбољи, мораш да вежбаш док не одсвираш савршено”, рече отац.

Управни говор обележавамо наводницима.

После навођења управног говора, а пре пишчевих речи пише се запета.

Трећи модел писања управног говора

„Нема али”, рече отац, „ако желиш да будеш најбољи, мораш да вежбаш док не одсвираш савршено.”

Управни говор обележавамо наводницима.

Пишчеве речи којима се прекида управни говор одвајају се запетама.

Провера правила у новим примерима: – Погледајте како се записује управни говора када су реченице упитне или узвичне и обратите пажњу на писање упитника и узвичника.

Мали Моцарт упита: „А зашто сестра не вежба?”

Нинерл узвикну: „Моцарте, не досађуј тати!”

Моцарт је питао: „Да ли сам направио неку грешку током свирања?”

Тата је узвикнуо: „Свирао си баш одлично!”

„Да ли сам направио неку грешку”, питао је Моцарт, „током свирања?”

„Свирао си”, узвикнуо је тата, „баш одлично!”

Проширивање знања о писању управног говора: Наставник ученицима на електронској табли приказује текст о чувеном научнику Алберту Ајнштајну (2012: 16). Потребно је да прочитају текст и запазе на који начин је издвојен управни говор.

– Господине Ајнштајн, чини ми се да мислите да сте паметни и забавни. Али, нећете се мени подсмевати, ако знате толико, није потребно да будете на часу, зато...

– Али професоре – покушао је Алберт да га убеди – не будите такви, само сам желео да знам...

– Не желим да чујем више ниједну реч. Доста је било. Сместа излазите!

– Како је издвојен управни говор у овом тексту?

Управни говор је издвојен цртом.

Управни говор се обележава и цртама. Уместо наводника, црте за обележавање управног говора често се користе у штампаним текстовима.

– Текст који смо читали говори нам о животу Алберта Ајнштајна у периоду када је био ученик. Шта знате о овом чувеном научнику? О томе смо говорили и када смо читали текст Милутина Миланковића.

Алберт Ајнштајн био је чувени физичар који је формулисао закон релативности. Био је ожењем Српкињом Милевом Марић.

Задавање домаћег рада: – За домаћи задатак текст о Ајнштајну препишите тако што ћете уместо црте ставити наводнике.

Обнавља се, повезује и утврђује градиво о употреби наводника.

– Подсетимо се шта још обележавамо наводницима.

Наводницима обележавамо називе књига, часописа и новина.

– Запишите у свеске називе три књиге које сте прочитали.

– Поред назива књига, новина и часописа, шта још издвајамо наводницима?

Наводницима обележавамо и називе школа.

– Напишите правилно назив наше школе.

ОШ „Јован Јовановић Змај”

– Видели смо да се наводници користе у обележавању управног говора, а данас смо научили да се користе и у обележавању назива музичких дела.

ЗАВРШНИ ДЕО

Вежбање: Ученици радећи у пару попуњавају табелу са управним говором према датим захтевима.

Први начин	Други начин	Трећи начин
Мама је рекла: „Тата и ја идемо у биоскоп.”		
	„Ко жели шољу чаја?”, питала је Ана.	
		„Гледали смо”, рекла је Мира, „цртани филм.”
Тата је замолио: „Купи ми новине.” а је		
	„Доћи ћу тачно у подне”, казао је Аца.	

		„Потрчи”, узвикнула је Мара, „да не закасниш!”
--	--	--

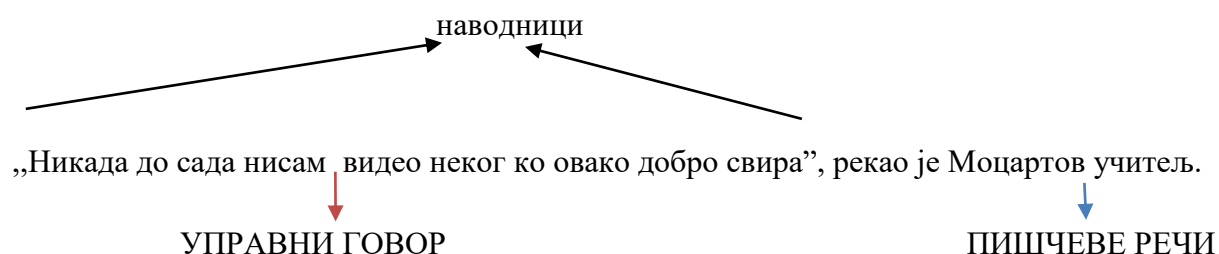
Евалуација: Успешност ученичког рада наставник проверава тако што тачна решења показује помоћу електронске табле.

Прилози

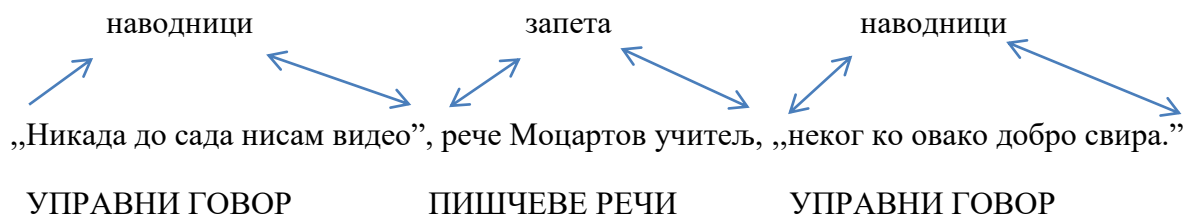
Папирна табла 1. – Скица првог модела управног говора



Папирна табла 2 – Скица другог модела управног говора



Прилог: Трећи модел писања управног говора



Табела за проверу тачности задатка приказана на електронској табли

Први начин	Други начин	Трећи начин
Мама је рекла: „Тата и ја идемо у биоскоп.”	„Тата и ја идемо у биоскоп”, рекла је мама.	„Тата и ја”, рекла је мама, „идемо у биоскоп.”
Ана је питала: „Ко жели шољу чаја?”	„Ко жели шољу чаја?”, питала је Ана.	„Ко жели”, питала је Ана, „шољу чаја?”
Мира је рекла: „Гледали смо цртани филм.”	„Гледали смо цртани филм”, рекла је Мира.	„Гледали смо”, рекла је Мира, „цртани филм.”
Тата је замолио: „Купи ми новине.”	„Купи ми новине”, замолио је тата.	„Купи ми”, замолио је тата, „новине.”
Аца је казао: „Доћи ћу тачно у подне.”	„Доћи ћу тачно у подне”, казао је Аца.	„Доћи ћу”, казао је Аца, „тачно у подне.”
Мара је узвикнула: „Потрчи да не закасниш!”	„Потрчи да не закасниш!”, узвикнула је Мара.	„Потрчи”, узвикнула је Мара, „да не закасниш!”

12. Наставна јединица *ГЛАГОЛИ*

Разред:	четврти
Редни број часа:	69.
Датум:	9. 12. 2024.
Наставна јединица:	Глаголи
Наставна област:	Граматика
Тип часа:	обнављање
Облици рада:	фронтални, индивидуални, рад у пару
Наставне методе:	дијалогска, монолошка, текстуална, анализе и синтезе, илустративна
Иновације:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	Обнављање и утврђивање постојећих знања о именицама (врсте именица, род и број именица); обнављање, утврђивање и проширивање знања о глаголима као променљивој врсти речи; утврђивање знања о одричној речци <i>не</i> ; богаћење речника; подстицање љубави према граматичи и матерњем језику.
Интеграција: – међупредметна:	<u>Природа и друштво</u> : Посредством интегративног приступа ученици ће обновити и стећи нова знања о флори наше земље (њеном значају, разноликости и распрострањености); ученици ће проширити знања о лековитости биљака, значају прераде и коришћења биљака у исхрани; ученици ће увидети значај који гајене биљке имају у производњи здраве хране и утврдити знања о људским делатностима.
Природа и друштво и Народна традиција	

Народна традиција: Посредством интегративног приступа ученици ће се подсетити различитих традиционалних заната; ученици ће стећи елементарна знања о занату пекара, шнајдера, фризера; ученици ће утврдити значај чувања и неговања традиционалних заната.

Наставна средства: припремљени текстови; наставни листићи за рад у пару; фотографије биљака, електронска табла и слајдови, фотографије биљака, припремљен материјал (производ од брашна).

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Мотивација: Час започиње тако што наставник ученицима показује производ који је припремљен од брашна: крофнице. Разговара се о томе од којих састојака су направљене и ко може да их прави.

Крофнице се праве од брашна и других састојака, а може да их прави пекар.

– Тачно сте рекли. Направљење су од брашна. Шта је то брашно, од чега се добија?

Брашно се добија од биљке, пшенице.

Учитељ потом показује ученицима фотографију још једног производа који се прави од брашна. Разговара се о производу и истовремено обнавља знање из морфологије о именицама.



Слика 50. Хлеб (преузето са http://www.mitsidespoint.rs/recepti_sa_brasnom/domaci-polubeli-hleb-panona-sa-semenkama/, датум преузимања: 7. 11. 2020.)

– Шта видите на овој слици? (хлеб)

– Којој врсти речи припада реч *хлеб*?

Хлеб је именица.

– Шта знате о именицама? Наведите на које врсте смо поделили именице?

Ученици наводе дефиницију именица и да се оне деле на властите, заједничке, збирне и градивне. Обнављају и шта се све означава заједничким, збирним и градивним именицама, и какве облике оне имају. Потом их наставник пита која се биљка налази поред хлеба. Ученици препознају да је то пшеница. Знања која имају о овој биљци се утврђују и проширују и тако се реализује интеграција са садржајима предмета Природа и друштво.

– Пшеница је једногодишња зељаста биљка која се сеје рано у пролеће или у касну јесен. Када се посеје у касну јесен, назива се, ако нисте знали, озимица. Веома је распрострањена, а расте по њивама које пољопривредници обрађују. Која је то врста заједница на којима човек узгаја биљке?

То су култивисане животне заједнице.

– Станиште пшенице је њива. Постоји виша врста и користи се за производњу хлеба. Поред ње, сличне биљке су раж, јечам, овас и све се једним именом називају житарице. Зрна пшенице су лековита и нарочито имају позитивна својства због постојања влакана на органе за варење.

Наставник показује ученицима још две фотографије и подстиче их речима: – Показаћу вам слику још две јестиве и у мањој мери лековите биљке, а ви ћете рећи које биљке су на слици. И од њих се производи хлеб, мада у мањој мери.



Слика 51. Раж



Слика 52. Јечам

(Слика 51, преузето са <https://www.agroTV.net/proizvodnja-razi/>, датум преузимања: 7. 11. 2020.)

(Слика 52, преузето са <https://www.agroklub.rs/sortna-lista/zitarice/jecam-ozimi-dvoredi-96/>, датум преузимања: 7. 11. 2020.)

На првој фотографији је једногодишња биљка која се зове раж. Врло је по изгледу и начину узгајања слична пшеници. Садржи минерале калијум, сумпор и витамин бе. Погодан је за лечење анемије, мигрене, шећерне болести. На другој фотографији приказана је једногодишња зељаста биљка јечам. Спада у најстарије житарице, има изузетна лековита својства, а здравији је и од пшенице. Користи се за производњу пива. Све биљке које смо набројали припадају групи житарица.

Разговара се о томе ко прави производе од жита или брашна. Ученицима је већ познато да се занатлије које се баве тим послом зову пекари. Учитељ на електронској табли приказује текст у коме је описано како пекар прави хлеб.

Лингвометодички текст:

Како пекар прави хлеб?

Пекар је прво одмерио потребне састојке за хлеб. У брашно је насуо воду, ставио је со и квасац и потом добро измешао. После тога мери тесто, сече на једнаке комаде и рукама меси. Повремено посипа брашно. Да би хлеб био мекан, он ће мало одстојати, тј. одлежати. Тесто ће нарасти, потом се ставља у пећницу, пече се и надгледа се процес печења.

Након читања текста, разговара се о томе како пекар прави хлеб. Потом учитељ подстиче ученике да уоче које је све послове потребно обавити да би хлеб био умешен и испечен:

– Подвучите речи оловком у боји које нам показују шта је све неопходно да се уради како би хлеб био спреман за употребу.

(Наставник надгледа рад ученика и провера да ли су подвучени и помоћни глаголи. Ученици су подвукли речи: *је одмерио, је насуо, ставио је, измешао, мери, сече, меси, посипа, ће одстојати, одлежати, ће нарасти, се ставља, пече се, надгледа се.*)

Најава и истицање циља: – Речи које сте подвукли показују нам шта је све потребно обавити за производњу хлеба. Као што видите, данас ћемо учити о речима које означавају радњу, тј. о глаголима. Наставник записује на табли: Глаголи (ученици записују у свеске).

ГЛАВНИ ДЕО

Обнавља се градива о глаголима: – У претходним разредима смо говорили о глаголима. Сетите се шта они означавају.

Глаголи су речи којима се означава радња, стање или збивање.

Утврђивање значења глагола: Глаголи које су ученици подвукли у тексту разврставају у табелу према томе да ли означавају радњу, стање или збивање.

Радња	Стање	Збивање
одмерити	одстојати	
насути	одлежати	
ставити	нарасти	
измешати		
мерити		
сећи		
месити		
посипати		
стављати		
пећи		
надгледати		

Интеграција са предметима Природа и друштво и Народна традиција:

– Све ове радње које су потребне за производњу хлеба обавља занатлија пекар који прави производе од брашна. Учили смо из предмета Природа и друштво како се деле људске делатности? У коју групу делатности бисте сврстали пекара?

Пекар је занатлија, он ради услужни посао, а људске делатности смо поделили на производне и непроизводне.

– Знате ли још неког занатлију коју прави производе од брашна и других састојака? (посластичар)

– Шта посластичар прави?

Посластичар прави, торте, колаче, крофне, слаткише...

– Које још занате знате, учили смо из предмета Народна традиција?

Знамо за занате обућара, шнајдера, фризера, козметичара...

– Шта ради обућар, како изгледа његов посао? Јесте ли некада били код обућара у радњи?

Обућар лепи обућу, крпи је уколико се поцепала, мења ђон или штикле, фарба обућу, развлачи ципеле када су тесне....

– Издвојимо речи које нам казују које радње он врши.

Ученици издвајају следеће речи: *лепи, крпи, мења, фарба, развлачи.*

Одређивање времена вршења радње:

– Речи које сте издвојили јесу глаголи. Одредите време када се ове радње дешавају.

Радње које обућар врши се дешавају у садашњости.

Наставник подстиче ученике да формулишу реченицу у којој ће радње које обућар врши исказати у прошлости, а потом и будућности. Потом се у тексту *Како пекар прави хлеб?* проналазе глаголи који означавају радње које су се десиле, потом које ће се тек десити, а затим и оне које се врше у садашњости.

Глаголи је одмерио, је насуо, ставио је, измешао (је) су изречени у прошлом времену, већ се радња обавила. У будућем времену су исказани глаголи који ће се тек десити: ће одстојати, (ће) одлежати, ће нарасти. У садашњем времену су глаголи: мери, сече, меси, посипа, пече, ставља, надгледа.

Видимо да се радње могу извршити у прошлости, и тада је глагол у прошлом времену.

Када се радња сада врши, глагол је тада у садашњем времену. Када ће се радња тек извршити, десити, глаголи ће бити у будућем времену.

– Опишимо укратко и посао шнајдера, кројача. Реците ми које он све послове обавља.

Шнајдер прво узме меру за потребни одевни предмет (дужину, ширину, дужину рукава) и потом кроји материјал. Пошто исече материјал, шије га и тако се произведе неки предмет који може служити за различите сврхе.

Вежбање на новим примерима: Реченице којима су ученици означили послове шнајдера се записују. Ученици имају задатак да у њима пронађу глаголе.

Пример: *Шнајдер измери, кроји, сече, шије.*

– Замислимо да шнајдер неће да обавља све ове радње. Како би текст тада изгледао, показаћу вам на слајду.

Лингвометодички текст

Шнајдер прво не узме меру за потребни одевни предмет (дужину, ширину, дужину рукава) и потом не кроји материјал. Пошто не исече материјал, не шије га и тако се не произведе неки предмет који не може служити за различите сврхе.

Уочавање одричних облика глагола: – Које се радње у овом тексту не врше?

Ученици издвајају радње које се не врше и уочавају да уз сваки такав глагол стоји реч **не**. Наставник их пита како се зове та реч и која је њена улога.

*Реч се назива речцом. Речца **не** је одрична јер се одриче нешто, негира.*

Закључује се да облик глагола може бити потврдан (шије, кроји) или одричан (не шије, не кроји). Речцу *не* и глагол пишемо растављено.

– Уколико знате, наведете изузетке од овог правила (*нећу, нисам, немој, немам*).

Примена знања: Наставник подстиче ученике да формулишу реченицу у којој ће употребити најмање четири глагола да означе послове које обавља фризер.

Пример реченице: *Фризер пере косу, шиша, боји косу, намешта фризуру....*

– Један од глагола који сте употребили да означите послове фризера је и глагол *прати*.

Показаћу вам на слајду како он мења облик и разговараћемо о томе.

Уопштавање и синтеза: Наставник ученицима приказује слајд (Прилог). Глагол који је на слајду приказан (глагол *прати*) ученици изговарају према лицима у једнини и множини, у сва три времена. Уочавају да се глагол мења и да се облици разликују у лицу, броју, а неки разликују и род (треће лице једнине и множине прошлог времена). Уочавају да се уз глаголе у прошлом и садашњем времену пишу и помоћни глаголи, и проналазе и читају те глаголе. Наставник их упућује да запазе различите облике будућег времена: прости (*праћу*) и сложени (*ћу прати*). Закључују да су глаголи променљива врста речи. То значи да се могу јавити у различитим облицима.

Домаћи задатак: Ученици добијају инструкције да код куће саставе краћи текст о пословима које обавља занатлија по њиховом избору. Кад напишу текст, потребно је и да оловком у боји издвоје глаголе које су употребили у њему.

ЗАВРШНИ ДЕО

Утврђивање: Ученици радом у пару попуњавају табелу с глаголима по избору. Потребно је да напишу у сва три глаголска времена, као што је у заглављу и започето.

Прошло време	Садашње време	Будуће време
трчао је	трчи	трчаће

Евалуација: Проверава се успешност рада, тако ученици читају облике глагола које су уписали у табелу, разговара се о њиховом облику (броју и лицу).

Прилог

Приказ слајда

		Садашње време	Прошло време	Будуће време	
Једнина					
1. лице	ја	перем	прао сам	ћу прати	праћу
2. лице	ти	переш	прала сам	ћеш прати	праћеш
3. лице	он	пере	прао си	ће прати	праће
	она	пере	прала је	ће прати	праће
	оно	пере	прало је	ће прати	праће
Множина					
1. лице	ми	перемо	прали смо	ћемо прати	праћемо
2. лице	ви	перете	прали сте	ћете прати	праћете
3. лице	они	перу	прали су	ће прати	прати
	оне	перу	прале су	ће прати	прати
	она	перу	прала су	ће прати	прати

13. Наставна јединица *ВРЕМЕ ВРШЕЊА ГЛАГОЛСКЕ РАДЊЕ*

Разред:	четврти
Редни број часа:	71.
Датум:	11. 12. 2020.
Наставна јединица:	Време вршења глаголске радње
Наставна област:	Граматика
Тип часа:	обрада
Облици рада:	фронтални, индивидуални, рад у пару
Наставне методе:	дијалогска, текстуална, анализе и синтезе, илустративна
Иновације:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	Усвајање основних појмова о значењу презента, перфекта и футура; обнављање знања о именицама, придевима, заменицама, бројевима и глаголима; богаћење речника; подстицање љубави према граматичи и матерњем језику.
Корелација:	Природа и друштво
Интеграција: – међупредметна:	<u>Народна традиција</u> : Посредством интегративног приступа ученици ће обновити знања о традиционалним транспортним средствима и о томе какав је био њихов значај за квалитет живота људи; ученици ће утврдити знања о радњама које се везују за поједине обичаје.
Народна традиција	
Наставна средства:	припремљена укрштеница; припремљени

лингвометодички текстови; фотографије;
наставни листићи; слајдови, електронска табла.

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Мотивација: На почетку наставник обавештава ученике да ће радити другачијим начином и да час почиње решавањем укрштенице. Наставник приказује ученицима питања и они решавају укрштеницу чије су коначно решење глаголи (Прилог – Укрштеница).

Обнављање градива из граматике: Наставник се обраћа ученицима: – У нашем решењу укрштенице добили смо реч глаголи и данас ћемо употпунити знања о њима. Подсетимо се најпре шта смо научили о глаголима.

Ученици наводе шта су глаголи. Обнављају се и друге врсте променљивих речи (именице, заменице, придеви и бројеви). Ученици наводе шта се сваком од ових врста речи означава. Потом се разговара о укрштеници. Наставник ученицима поставља следећа питања:

– Која реч нам у првом питању *Укрштенице* показује да је школа у граду? Којој врсти речи припада и шта она означава?

То је реч налази, глогол који означава стање.

– У другом питању имали смо да одредимо које превозно средство се користи на води. Рекли смо да је то лађа. Како се лађа креће по води?

Лађа плови.

– У трећем питању тражили смо одговор на питање чиме ви долазите у школу. Већина вас је рекла – аутом. Да ли се одувек овако путовало? Подсетимо се, већ смо о томе учили из предмета Народна традиција?

Интеграција са предметом Народна традиција: Ученици говоре о томе како се некада путовало. Наставник им показује фотографије на којима је представљено како су изгледала превозна средства у прошлости и разговара се о њима.



Слика 53. Буша



Слика 54. Коњска запрега

(Слика 53, преузето са <https://bs.wikipedia.org/wiki/Bu%C5%A1a>, 7. 11. 2020.)

(Слика 54, преузето са <https://infoliga.rs/2021/04/30/prvi-maj-u-ivanjici-nekad-i-sad/>, 7. 11. 2020.)

Корелација са предметом Познавање природе: Води се разговор о томе како се данас путује.

Данас путујемо другачије. Возе се аутомобили, мотоцикли, бицикли, аутобуси, возови...

– Тако је. То су копнена превозна средства. Ми знамо де се може путовати и водом, као и ваздухом. Рекама и морима су некада пловили чамци, скеле и једрењаци, а данас плове веће јахте, велики бродови, крузери... Показаћу вам како је скела некада изгледала, а како је изгледао чамац.



Слика 55. Скела



Слика 56. Чамац

(Слика 55, преузето са https://www.dnevnik.rs/vojvodina/poklonjena-%E2%80%93-skela-stigla-u-krcedin#google_vignette, 7. 11. 2020.)

(Слика 56, преузето са <https://racunarstvoinformatika.wordpress.com/2014/02/23/corel-photo-paint-jos-6-zadataka-sa-tekstom-i-fotografijama/>, 7. 11. 2020.)

– Која превозна средства користимо у ваздуху?

У ваздуху лете авиони, хеликоптери...

– Видели смо различита превозна средства. Сва она су се користила у прошлости, но и данас су у употреби, а користе се, вероватно још савременија и у будућности. Записаћу једну реченицу на табли, ви запишите у свескама и пронађите у њој глаголе. Записује се на табли следећа реченица:

- Људи су некада возили коњске запреге, данас возе приватне аутомобиле, а у будућности можда ће возити приватне космичке бродове.

*У реченици се јавља глагол **возити** у три облика: **су возили**, **возе** и **возиће**.*

Најава и истицање циља часа: – Сваки облик глагола који сте издвојили означава једно глаголско време, а ми ћемо данас о њима говорити. Запис на табли: Време вршења глаголске радње

ГЛАВНИ ДЕО

Уочавање времена вршења глаголске радње: – Одредите времена у којима се дешава глаголска радња у примерима које сте издвојили.

*Први облик **су возили** и њиме је означена радња која се вршила у прошлости, пре него што смо о њој говорили.*

*Други облик **возе** подразумева радњу која се врши у садашњости, баш када говоримо о њој.*

*Трећим глаголским обликом, **возиће**, означавамо радњу која тек треба да се врши, или ће се извршити у будућности, након тренутка говора о њој.*

Наставник подстиче ученике да наведу глаголе који су поменути док се говорило о превозним средствима.

Глаголи: Плови, возе се, лете.

Наставник ученицима приказује две реченице на паметној табли, а затим разговарају о њима.

Прва реченица: Лађа **плови**.

Друга реченица: У школу **долазите** пешице.

Разговор о глаголским временима: – Када лађа плови, у ком времену се дешава радња?

Лађа сада плови. Радња се дешава у садашњости.

– У другој реченици имамо глагол **долазите**. Када ви долазите, јуче, данас или сутра?

Данас долазимо у школу.

Реч *јуче* односи се на прошло време, речи: *сада* и *данас* односе се на садашњост, а реч *сутра* одређује будућност, оно што ће бити, догодити се или десити се.

Уочавање глагола у новим примерима: Наставник путем наставних листића дели ученицима текст. Потребно је да ученици у тексту пронађу и заокруже глаголе.

Наставни листић са лингвометодичким текстом

У прошлости људи су најпре путовали пешице. Путовали су многи: и владари и свештеници, трговци, занатлије, уметници, писмоноше, просјаци. У каснијем периоду за путовање су користили коње, запрегу и бродове. Ако нисте знали, међу првим нашим светским путницима био је Свети Сава који је у два наврата пропутовао Палестину, Египат и Синај. Пешачење је било најзаступљеније. Такав начин путовања био је спор и одвијао се уз помоћ штапа, а људи су због тога носили мало пртљага. Касније је човек јахао мулу, магарца или коња, а потом се путовало запрегом коју су вукли волови, а касније коњи. Путовања су често дуго трајала, данима, а путници су време проводили и забављали се уз музику и песму. Ако при руци није било фруле, путници су свирали у чешаљ. Преко његових зубаца стављао се папир који се притискао уснама и дувањем се стварао звук.

Разговара се о лингвометодичком тексту и наставник проверава да ли су ученици тачно подвукли глаголе. У тексту се јављају глаголи: *су путовали, су користили, нисте знали, био је, је пропутовао, је било, одвијао се, су носили, је јахао, се путовало, су вукли, су трајала, су проводили, забављали се, није било, су свирали, стављао се, се притискао, се стварао*. Потом наставник на електронској табли приказује ученицима реченицу из текста како би одредили у ком времену је исказана глаголска радња у њој.

Реченица: Путовања су често дуго трајала, данима, а путници су време проводили и забављали се уз музику и плес.

Глаголска радња је исказана у прошлом времену.

Примена знања и вежбање: Ученици имају задатак да реченицу запишу у свеске тако да глаголима означе радњу која се дешава у садашњости, а потом и у будућности.

Следи краће вежбање у коме ученици добијају три реченице (Пешак иде. Лађа плови. Авион лети.) са задатком да одреде време вршења глаголске радње у њима, а потом и да те реченице кажу тако што ће променити време вршења глаголске радње.

Садашње време: Пешак **иде**. Прошло време: Пешак **је ишао**. Будуће време: Пешак **ће ићи**.

Садашње време: Лађа **плови**. Прошло време: Лађа **је пловила**. Будуће време: Лађа **ће пловити**.

Садашње време: **Авион лети**. Прошло време: Авион **је летео**. Будуће време: Авион **ће летети**.

Уопштавање:

Прошло време: глаголска радња се извршила у прошлости.

Садашње време: глаголска радња се врши у садашњости.

Будуће време: глаголска радња ће се вршити у будућности.

Уочавање глаголских времена у новим примерима: Наставник ће путем презентације приказати ученицима текст у коме је описан начин живота и гостопримство у Србији у прошлости. Текст је одломак из дела енглеског путописца Херберта Вивијена.

Лингвометодички текст

„Чим устанете послуже вас слатким, као приликом поподневне посете, а затим долази кафа... После неких пола сата стављају столњак, а цела кућа, или бар домаћин и гости, седају за трпезу. Домаћица уноси дубоку чинију топлог млека, и неколико кашика за сипање у округле посуде или велике шоље... Тада обично једу парчад препрженог хлеба (прави енглески тост), кајмак, млади сир, пресан црни лук, и предјела разних

врста – ситне рибе у уљу, танки колутићи кобасице, режњеве сувог меса итд.” (према: Перић и Нишкановић, 2006: 44).

Ученици читају текст, разговара се о њему, а потом се у свакој реченици одређују глаголски облици и време вршења њихове радње.

– Које глаголе сте издвојили у првој реченици?

*У првој реченици се јављају следећи глаголи: **устанете, послуже и долази.***

– Када се радње дешавају?

*Радње **устанете и послуже** вас дешавају се сада, у садашњости.*

– Који глаголи се јављају у другој реченици?

*Глаголи у њој су речи **стављају и седају.***

– У ком времену се дешавају ове радње?

*Радње **стављају и седају** се дешавају у садашњости.*

– Одредимо сада глаголе и време вршења глаголске радње у трећој и четвртој реченици.

*Глагол у трећој реченици је **уноси**, а у четвртој **једу.***

Вежбање: – У свим реченицама које смо анализирали радња се дешава у садашњости. Ви ћете сада радећи у пару ове радње записати као да су се већ десиле, или ће се тек десити, тј. у будућем времену. Водите рачуна о томе да у прошлом и будућем времену употребите исто лице у коме је глагол дат у садашњем времену.

Прошло време	Садашње време	Будуће време
	устанете	
	послуже	
	долази	

	стављају	
	седају	
	уноси	
	једу	

Провера вежбања и синтеза: Проверава се тачност (наставник приказује на електронској табли решење) и закључује да су глаголи променљива врста речи. То значи да се могу јавити у различитим облицима (разликују лице и број). Поред тога, глаголи имају три времена, то су презент (садашње време), перфекат (прошло време) и футур (будуће време).

Примена знања: Након тога, наставник приказује на презентацији кратки запис А. Дерока који говори о томе како су се путеви одржавали у прошлости. Ученици имају задатак да прочитају запис и пронађу глагол којим је означено како је бака Катарина одржавала пут.

Лингвометодички текст:

„Сећам се тако да сам једном, док сам се враћао са јурњаве и игре, гледао своју бабу Катарину како, савијена на пола, чепрка ножићем траву између калдрме и гунђа, а жандар (са брковима) стоји и слеже раменима. Шта ћеш госпоја – наредба је наредба и ти и ја има само да је слушамо!” (према: Перић и Нишкановић, 2006: 51).

Ученици читају текст и проналазе глагол *чепрка*. Разговара се о значењу овог глагола. Шта је заправо бака Катарина радила? Како је она одржавала пут? Одређује се време вршења ове радње (*садашње време*). Проналазе се и други глаголи у тексту (*сећам се, сам се враћао, гледао, стоји, слеже, слушамо*) и одређује време вршења радњи. Након тога, наставник на примеру глагола *слушати* (у тексту је облик у садашњем времену *слушамо*) приказује на слајду како тај глагол у различитим глаголским временима мења свој облик (Прилог – Приказ слајда).

Ученици добијају задатак да увидом у табелу запазе у ком лицу и времену глаголи разликују облике за род.

Глаголи у трећем лицу једнине и множине прошлог времена имају различите облике за сва три рода.

– Уочили смо да се глаголи мењају, разликују у броју, лицу, роду и времену вршења глаголске радње.

Проширивање знања: – У табели сте видели да су неке речи подвучене црвеном бојом. Те кратке речи се зову **помоћни глаголи**. Када се глаголи завршавају на -ти (гледати, сањати, путовати, слушати...), у једном облику будућег времена, пишу се спојено: гледаћу, сањаћу, путоваћу, слушаћу... Када се глаголи завршавају на -ћи (рећи, пећи, сећи...), у будућем времену пишу се одвојено од помоћног глагола: рећи ћу, пећи ћу, сећи ћу...

Инструкције за израду домаћег задатка: – За домаћи задатак ћете написати кратак текст о неком превозном средству у коме ће бити заступљена сва три глаголска времена. Подвући ћете их оловкама у боји.

ЗАВРШНИ ДЕО

Провера знања: Наставник дели наставне листиће за самостални рад како би се проверило да ли су ученици овладали градивом.

Задаци на наставном листићу

1. Повежите дате глаголе са временом вршења радње.

вози прошло време

прешао је садашње време

пловиће будуће време

летео је

2. Одреди дате глаголе према лицу, броју, роду (где је то могуће) и времену вршења радње.

Глагол	Лице	Род	Број	Време вршења радње
ишао је				

кувале су				
певаћемо				
читааш				

Евалуација: Након самосталног рада, ученици међусобно мењају свеске (ученик мења свеску са другом или другарицом „из клупе”) и исправљају потенцијалне грешке оловком у боји. Наставник им путем слајдова приказује тачно решење задатака (Прилози за час – Приказ слајда – Решење наставног листића). Разговара се о успешности задатка и анализирају се грешке.

Прилози

1. Укрштеница

1. Обреновац је као врста насеља, шта?
2. Како се зове превозно средство које плови по води?
3. Како се зове превозно средство којим долазимо у школу?
4. *Причати* је исто што и?
5. Како се зове придев који описује именицу?
6. *Не казивати истину* је што и?
7. Како се зове врста речи којом именујемо бића, предмете и појаве?

г	р	а	д				
л	а	ђ	а				
а	у	т	о				
г	о	в	о	р	и	т	и
о	п	и	с	н	и		
л	а	г	а	т	и		

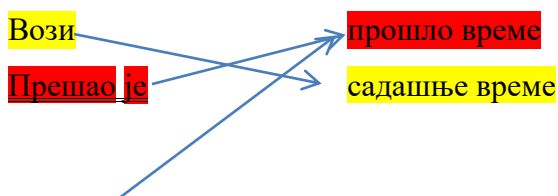
и	м	е	н	и	ц	а
---	---	---	---	---	---	---

2. Приказ слајда

		Садaшње време	Прошло време	Будуће време	
Једнина					
1. лице	ја	слушам	слушала сам	ћу слушати	слушаћу
2. лице	ти	слушаш	слушао си	ћеш слушати	слушаћеш
3. лице	он	слуша	слушао је	ће слушати	слушаће
	она	слуша	слушала је	ће слушати	слушаће
	оно	слуша	слушало је	ће слушати	слушаће
Множина					
1. лице	ми	слушамо	слушали смо	ћемо слушати	слушаћемо
2. лице	ви	слушате	слушали сте	ћете слушати	слушаћете
3. лице	они	слушају	слушали су	ће слушати	слушаће
	оне	слушају	слушале су	ће слушати	слушаће
	она	слушају	слушала су	ће слушати	слушаће

3. Приказ слајда *Решење наставног листића*

1. Повежите дате глаголе са временом вршења радње.



Пловиће → будуће време
 летео је

4. Одреди дате глаголе према лицу, броју, роду (где је то могуће) и времену вршења радње.

Глагол	Лице	Род	Број	Време вршења радње
ишао је	треће	мушки	једнина	прошло
кувале су	треће	женски	множина	прошло
певаћемо	прво		множина	будуће
читаш	друго		једнина	садашње

14. Наставна јединица *СКРАЋЕНИЦЕ*

Разред:	четврти
Редни број часа:	73.
Датум:	14. 12. 2020.
Наставна јединица:	Скраћенице
Наставна област:	Правопис
Тип часа:	проширивање знања
Облици рада:	фронтални, индивидуални, групни
Наставне методе:	монологска, дијалогска, текст метода, демонстративна метода
Иновације:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	Усвајање нових правила у писању скраћеница; утврђивање и проширивање знања о скраћеницама за мере; понављање знања о писању назива држава; навикавање ученика за примену скраћеница у свакодневnoj писаноj комуникациjи; оспособљавање ученика за примену скраћеница за мере у практичне сврхе; богаћење речника; развијање љубави према правопису и матерњем језику.
Корелација:	Музичка култура
Интеграција: – међупредметна:	<u>Природа и друштво:</u> обнављање знања о континентима; утврђивање знања о географском положају Републике Србије; обнављање знања о прошлости и развоју српске државе.
Природа и друштво и Математика	<u>Математика:</u> обнављање градива о мерним јединицама и записивању њихових скраћеница;

оспособљавање ученика за решавање задатака из свакодневног живота; навикање ученика на мерење и увиђање његовог значаја и практичне потребе.

Наставна средства: припремљен материјал; електронска табла; задаци за групе; наставни листићи, папирна табла, фотографије

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Мотивација: Час се започиње приказивањем две реченице (овај део часа је пропраћен припремљеним материјалом). Реченице су приказане на слајду, али их ученици добијају и на наставном листићу. Реченице се читају (ученици се подстичу да уколико знају, скраћенице прочитају као пуне речи) и потом се разговора о њима.

- Данас сам добила пошиљку која ми је стигла из САД. Путовала је дуго, преко многих држава, ВБ, РЦГ, БиХ и стигла у РС.

Разговор о реченицама: – Одакле је стигла пошиљка, преко којих држава је путовала? У који државу је требала да стигне? Из Природе и друштва смо учили о становништву, насељима, државама, сетите се, а из српског језика о писању имена држава. Шта мислите одакле је стигла пошиљка?

Пошиљка је стигла из Сједињених Америчких Држава.

– На који начин, другачије, једноставније, кажемо за Сједињене Америчке Државе? (*Кажемо: Америка.*)

Тако је. Постоје Јужна и Северна Америка. Шта су Јужна и Северна Америка? (*То су континенти.*)

– Које ви континенте знате? (*Знамо Европу, Азију, Африку, Аустралију...*)

– Подсетимо се како смо записивали називе држава, каквим почетним словом?

Називе држава пишемо великим почетним словом.

Уочавање скраћеница у тексту: – У реченици је назив *Сједињених Америчких Држава* дат помоћу скраћенице. Пронађите ту скраћеницу.

Ученици проналазе скраћеницу: САД.

– Уочавамо и да је пошиљка дуго путовала, преко многих држава, ВБ, РЦГ, БиХ. Можемо ли на основу ових скраћеница да закључимо или претпоставимо које су државе у питању?

У питању су државе Велика Британија, Република Црна Гора и Босна и Херцеговина.

– У коју државу је пошиљка стигла? У одговору ће вам помоћи скраћеница: РС.

Пошиљка је стигла у Републику Србију.

Најава и истицање циља часа: – Данас ћемо да учимо о скраћеницама. То су речи које се често користе и због тога скраћују. Оне се називају скраћенице. Запис на табли: Скраћенице.

ГЛАВНИ ДЕО

Разговор о значењу скраћеница: Наставник показује ученицима на папирној табли називе неких држава (Република Северна Македонија, Република Словенија, Република Хрватска) и подстиче их да кажу како би скратили њихове називе. Подсећа их да су из предмета Природа и друштво учили о држави Србији и развоју модерне српске државе у периоду 19. и 20. века. Ученици се подсећају са којим државама се наша земља граничи (*Мађарска, Румунија, Бугарска, Македонија, Албанија, Република Црна Гора, Босна и Херцеговина и Хрватска*).

– Неке од држава су већ поменуте и записали смо њихове називе и скраћенице. Можемо ли да напишемо скраћенице за остале државе?

Проширивање знања – наставник пружа додатне информације намењене ученицима који желе да сазнају више: – Уколико нисте знали, скраћенице се у свету пишу латиничним словом. Приказаћу вам међународне скраћенице држава са којима се Србија граничи. То су земље Република Црна Гора – МНЕ, Хрватска – HRV. Уколико вас збуњује скраћеница за Републику Црну Гору – МНЕ, она се у свету зове Монтенегро.

Интеграција са предметом Природа и друштво: Ученици се подсећају градива из

предмета Природа и друштво о развоју модерне српске државе. Разговара се о томе да је Србија у периоду с краја деветнаестог и почетком двадесетог века била краљевина. Наставник им показује фотографије Карађорђа и Милоша Обреновића.



Слика 57. *Карађорђе*



Слика 58. *Милош Обреновић*

(Слика 57, преузето: Матановић, Веинових, Станчић и Марковић, 2012: 111)

(Слика 58, преузето: Матановић, Веинових, Станчић и Марковић, 2012: 112)

Ученици се подсећају да се значај који Карађорђе Петровић има за развој српске државе огледа у томе што је он био вођа Првог српског устанка у борби против Турака. Такође, говори се и о значају Милоша Обреновића и ученици наводе да је он био вођа Другог српског устанка, поразио је Турке код Обреновца и град у коме живе добио је име по њему – Обреновац. Разговара се и о даљем развоју српске државе кроз историју:

– У даљем развоју, Србија се 1918. године ујединила са другим народима и звала се Краљевина Срба, Хрвата и Словенаца. Касније је, током 1945. године, накратко имала назив Демократска Федеративна Југославија и формално је била монархија. Ако нисте знали, монархија је облик владавине у коме група, најчешће фамилија представља династију на чијем је челу вођа, тј. монарх. Исте године, наша земља је добила назив Федеративна Народна Република Југославија. Државу је чинило 6 република и две покрајине. Године 1963. назив је променила у Социјалистичка Федеративна Република Југославија. Почетком 1990. године држава се распала, али су две републике, Србија и Црна Гора, направиле савез и тада се наша земља звала Савезна Република Југославија, док се данас назива Република Србија. Написаћемо све те називе наше државе користећи скраћенице:

Краљевина Срба, Хрвата и Словенаца – Краљевина СХС

Демократска Федеративна Југославија – ДФЈ

Социјалистичка Федеративна Република Југославија – СФРЈ

Савезна Република Југославија – СРЈ

Република Србија – РС

Вежбање: Наставник ученицима приказује на слајду кратак текст, а њихов задатак је да пронађу скраћенице и закључе које су речи њима скраћене.

Лингвометодички текст

Бане је уч. трећег разр. ОШ „Јанко Веселиновић”. Има 10 год. и одличан је ученик. Воли предмете Природу и друштво и Чуваре природе у којима проналази доста занимљивих и сл. садржаја, као што су нпр.: очување природе, заштита природе, рециклажа итд. и садржаје који су њима веома сл. и корисни.

Ученици проналазе скраћенице и закључују да су њима скраћене речи: *ученик, разред, основна школа, година, и слично, на пример, и тако даље.*

Уопштавање: Наставник подстиче ученике да уоче да ли постоје нека правила по којима су ове речи скраћене: – Шта примећујемо у писању ових скраћеница?

Скраћенице су написане са тачком. Негде је тачка иза првог, негде иза другог, трећег или четвртог слова.

Правило се записује и допуњује новим примерима.

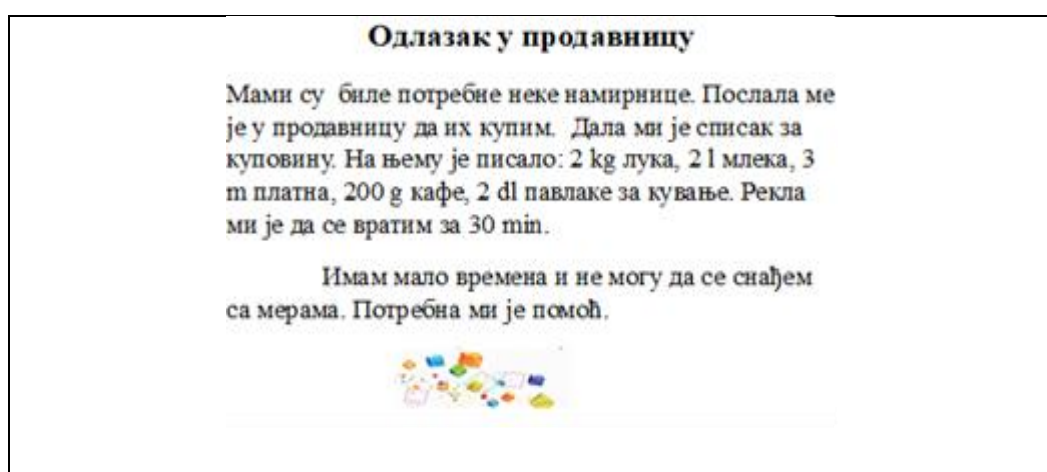
Речи се могу скратити само на почетно слово. Када скраћујемо речи на почетно слово, иза њега се пише тачка. На пример: р. (разред), л. (литар), г. (господин, година), т. (тона), с. р. (средњи род), ж. р. (женски род).

Постоје речи које се скраћују на почетну групу сугласника. Оне се пишу са тачком иза њих. На пример: уч. (ученик), бр. (број), мн. (множина), стр. (страна).

Скраћенице које су настале од вишечланих израза, такође се пишу са тачком. Примери таквих скраћеница су: тј. (то јест), и сл. (и слично), нпр. (на пример), итд. (и тако даље).

Поред ових начина, речи скраћујемо спајањем почетних слова или слогова сложених назива (назива који се састоје од неколико речи). На пример: САД (Сједињене Америчке Државе), ПТТ (пошта, телеграф, телефон), РТС (Радио телевизија Србије), РС (Република Србија).

Обнављање и повезивање градива: Ученици се подсећају скраћеница о којима су учили у трећем разреду. Наставник им на слајду приказује текст „Одлазак у продавницу” који ће их подсетити на скраћенице које су већ усвојили.



Извор: аутор

Ученици читају текст и након тога води се следећи разговор:

– Објасните, на основу текста, каква помоћ треба овом дечаку?

Дечаку је потребна помоћ око мера.

– Шта је мама тражила да дечак купи у продавници? (Ученици наводе: *лук, млеко, платно, кафу....*)

Интеграција са предметом Математика: Наставник подсећа ученике да су из математике научили како се записују мерне јединице. Ученици имају задатак да пронађу у тексту те скраћенице и препишу их у свеску. Ученици проналазе и преписују скраћенице: kg, l, m, g, dl, min. Разговара се о томе које јединице мере су у њима скраћенице (јединице мере за тежину, дужину, време...).

Ученици се подсећају скраћеница за мерне јединице. Наставник им показује папирну

таблу на којој су скраћенице наведене, а ученици имају задатак да за сваку скраћеницу мерне јединице наведу за какво мерење се користи.

m – метар	mm- милиметар
dm- дециметар	cm – центиметар
kg- килограм	g- грам
t - тона	
l – литар	dl-децилитар
cl – центилитар	hl- хектолитар

Метар, дециметар, центиметар и милиметар се користе за мерење дужине. Тона, килограм и грам се користе за мерење тежине, а литар, децилитар и хектолитар за запремину течности.

– Вратимо се поново тексту. Можемо ли да израчунамо колико ће тежак бити пакет који дечак треба да донесе кући? Шта прво треба да урадимо?

Треба да мере сведемо на мању мерну јединицу. 2 кг је 2000 гр, 2 л млека је 20 дл.

$$2000 \text{ гр} + 200 \text{ гр} = 2200 \text{ гр}$$

$$20 \text{ дл} + 2 \text{ дл} = 22 \text{ дл}$$

Дечак треба да донесе пакет тежине 2200 грама и 22 децилитра.

Наставник подстиче ученике да тежину пакета коју су израчунали изразе и тако што ће користити скраћенице. Потом им на слајду приказују мерне јединице и начине како се записују њихове скраћенице.

милиметар – mm и мм/мм., километар – km и км/км., грам – g и г/г., хектолитар – hl и хл/хл., децилитар – dl и дл/дл., центилитар – cl и цл/цл., милилитар – ml и мл/мл.

Уопштавање – постављање правила: Скраћенице за мерне јединице можемо записивати малим латиничним или ћириличним словима. Када их пишемо малим ћириличним словима, правопис дозвољава да након скраћенице напишемо и тачку.

Организује се вежбање групним обликом рада. Наставник дели ученике у 3 групе и

одређује се вођа, тј. известилац групе. Свака група добија задатак који решавају сви чланови групе, а вође група проверају рад чланова и саопштавају решење задатка.

Прва група – задатак: Препишите текст тако што ћете уместо речи које су означене бојом употребити њихове скраћенице.

Ја имам 10 година и ученик сам четвртог разреда. Идем у Основну школу „Јован Јовановић Змај”. Путајем у школу 35 минута, јер је удаљена 1 километар и 100 метара од моје куће. Док путујем, поједем пљескавицу од 100 грама и попијем сок од два децилитра.

Друга група – задатак: Напишите текст у коме ћете правилно употребити неке скраћенице које ћете записати са тачком иза првог слова. Пазите на правило писање скраћеница.

Трећа група – задатак: Препишите текст тако што ћете уместо речи које су означене бојом употребити њихове скраћенице.

Научници из Сједињених Америчких Држава су произвели ауто на струју. О томе су писали бројни светски медији ове године. Учитељица је, једном приликом, ту вест која се налазила на насловној страни, ученицима прочитала врло брзо, за 3 минута. Потом је прочитала и неколико сличних информација везаних за аутомобил на струју. На пример: брзину кретања аутомобила, начин и место напајања електричном струјом, и тако даље, све што је сматрала корисним. Ученици су се изненадили када су сазнали да се такви аутомобили возе и у Републици Србији, Републици Хрватској и другим земљама Европе и света.

Након рада, следи извештавање група. Известиоци групе прво читају задатак, а потом и његово решење. Сви ученици слушају и коментаришу уколико има грешака.

Задавање домаћег задатка: – Урадите у радним листовима задатке о скраћеницама.

ЗАВРШНИ ДЕО

Ученици добијају наставне листиће за самосталан рад.
Задаци на наставним листићима:

1. Напиши шта означава скраћеница: km _____

2. Заокружи тачно написану скраћеницу година: а) год; б) г.

3. На линију напиши правилно скраћеницу за:

и слично _____

4. Поред скраћенице напиши шта она означава:

РС _____

5. За мерење дужине **m** је основна јединица. Да ли је скраћеница правилно написана?

Заокружи тачан одговор.

а) да б) не

Наставник проверава тачност урађених задатака и даје објашњења ученицима који су погрешили.

15. Наставна јединица *Употреба великог слова*

Разред:	четврти
Редни број часа:	104.
Датум:	1. 03. 2021.
Наставна јединица:	Употреба великог слова
Наставна област:	Правопис
Тип часа:	обрада
Облици рада:	фронтални, индивидуални, групни
Наставне методе:	монолошка, дијалошка, индукције и дедукције, текст метода, демонстративна метода
Иновације:	интегративни приступ
Циљеви и задаци:	Оспособити ученике да правилно пишу велико слово у називима држава, покрајина и њихових становника; обнављање и проширивање знања потребних за писање великог слова у именима насеља и њихових становника, називима празника, часописа и именима животиња; богаћење речника; развијање љубави према правопису и матерњем језику.
Корелација:	Музичка култура
Интеграција: – међупредметна: Верска настава	<u>Верска настава:</u> посредством интегративног приступа ученици ће проширити знања и изградити уверење о вечном животном смислу; ученици ће развијати способност за преиспитивање и разумевање личног односа према Богу и животу.
Наставна средства:	наставни листић; припремљен текст, електронска табла

ТОК ЧАСА

УВОДНИ ДЕО

Мотивација кроз интеграцију са предметом Верска настава: На једном од прошлих часова ученици су добили задужење да саставе текст о неком празнику. Наставник провера да ли су ученици урадили задатак и о чему су писали састав. Претпоставља се да ће ученици писати о својој крсној слави, о Новој години, Божићу... Разговара се о овим празницима, њиховом значају и обележавању. Ученици се подсећају да је и Ускрс, велики хришћански празник. Разговара се о томе како се у Србији прославља Ускрс, ученици се подсећају да су о томе учили из верске наставе.

Код нас се за Ускрс фарбају јаја у црвеној и другим бојама. Обичај је да се јаја лупају и онај чије јаје буде разбијено даје га особи која га је разбила. Ако идемо у госте, на поклон треба да понесемо неколико јаја која су лепо нашарана и обојена. Тога дана породица је на окупу и припрема се свечани ручак, а атмосфера је празнична.

Разговара се и о томе због чега се јаје фарба у црвену боју. Наставник ученицима прича легенду која о томе говори.

Марија Магдалена чувши да је Исус ускрсноо отишла је срећна да разгласи ту вест римском освајачу Тиберијусу. Међутим, када му је то рекла, он јој је одговорио да је Христ ускрсноо баш као што је и јаје које је држала у руци црвене боје. И у том тренутку, јаје у рукама Марије Магдалене је постало црвено.

– Која се лична имена јављају у легенди?

Јављају се имена Марија Магдалена, Тиберијус, Христ.

– Каквим бисте почетним словом записали ова имена?

Ова имена записали бисмо великим почетним словом.

Обнављање градива о писању великог слова: Ученици се подсећају на то да се великим почетним словом записују имена и презимена људи, имена држава, градова, насеља, називи улица, називи часописа и листова, називи празника, надимци. Наставник им саопшава да ће проширити знање о употреби великог слова.

Истицање циља часа: Запис на табли: Употреба великог слова.

ГЛАВНИ ДЕО

Уочавање писања великог слова у лингвометодичком тексту: Ученици већ знају да се Ускрс прославља у целом свету и наставник им на „паметној”, електронској табли приказује текст у коме је описано како људи широм света обележавају овај празник. Од њих се тражи да прочитају текст и обрете пажњу на речи које су написане великим почетним словом.

У сусрет Ускрсу

Ускрс или Васкрс је један од највећих празника код хришћана. Овим се празником прославља васкрсење Исуса Христа. Код нас Срба обичаји везани за Ускрс су фарбање јаја. Она су обично црвене боје и прво офарбано јаје зовемо чуваркућа. Оно се чува целе године, тј. до наредног Ускрса. Међутим, и други народи прослављају Ускрс и њихови обичаји су различити. У Шпанији се приређује ватромет, у Француској се јаја скривају у башти и организује се потрага за њима. И у Великој Британији се јаја крију, а деца их траже и такмиче се у проналажењу. У Аустрији се зеленилом и воћем украшавају дрвени стубови, у Швајцарској се украшавају фонтане, а у Немачкој дрвеће, и то јајима. Интересантне обичаје имају Холанђани и Шкоти који на дан Ускрса деци кобајаги „испраше тур”. У Немачкој покрајини Баварској се организују шетње и људи певају верске песме.

Након читања текста, разговара се о утисцима и наставник тражи од ученика да издвоје обичај који им се највише допао и објасне због чега. Након тога, писање великог слова уочава се на примерима из текста. Води се следећи разговор:

– Видели смо како се у свету, у појединим државама, прославља Ускрс. Које смо све државе и народе набројали?

Набројали смо следеће државе Шпанију, Француску, Велику Британију, Аустрију, Швајцарску, Немачку, а народе Холанђане и Шкоте.

– Каквим су почетним словом у тексту записана имена држава и њихових становника?

Имена држава и њихових становника су записана великим почетним словом.

Уопштавање и извођење правила: На основу примера, ученици сами изводе правило о

писању великог слова у именима држава и њихових становника. Наводе се примери за имена држава која се састоје од више речи како би ученици сами издвојили правило да се све речи записују великим почетним словом, на пример Велика Британија, Сједињене Америчке Државе...

Обнављање и проширивање знања о писању великог слова:

– Где је још у тексту употребљено велико слово?

Великим словом је почела свака реченица.

– Поред тога, каквим почетним словом је записано име празника?

Име празника је записано великим почетним словом.

– У тексту имамо и једну покрајину која се налази у Немачкој. То је Баварска. Каквим почетним словима је написано њено име?

Назив покрајине је написан великим почетним словом.

– Који народи живе у државама које смо помињали?

У државама које смо помињали живе: Шпанци, Французи, Британци, Аустријанци, Швајцарци, Холанђани, Баварци и Шкоти.

Вежбање: – Запишимо у табелу имена неких држава и народа који у њима живе.

Имена држава	Имена народа
Србија	Срби – Србин, Српкиња
Енглеска	Енглези – Енглез, Енглескиња
Кина	Кинези – Кинез, Кинескиња
Македонија	Македонци – Македонац, Македонка
Румунија	Румуни – Румун, Румунка

Утврђивање градива: Разговара се о томе које ће градове или села ученици посетити током предстојећих празника и пролећног распуста. Ученици наводе њихова имена.

– Имена свих места које сте навели пишемо великим почетним словом. Како се зову њихови становници и каквим бисмо почетним словом написали њихова имена?

Становници Београда су Београђани, а становници Новог Сада – Новосађани... Њихова имена пишемо великим почетним словом.

– Урадићемо једну кратку вежбу. Поделићу вам наставне листиће у којима су дате табеле са називима имена неких наших градова и села, а ви ћете правилно записати како се зову њихови становници.

Имена градова	Имена становника
Обреновац	
Шабац	
Ваљево	
Београд	
Сомбор	
Ужице	

Имена села	Имена становника
Рожанство	
Дражевац	
Јабланица	
Грабовац	
Уровци	
Орашац	

Тачност задатка провера се тако што ученици излазе и на табли записују имена становника градова и села која су дати у табели. Након тога наставник им на електронској табли приказује текст који је написала њихова вршњакиња о томе како је провела викенд на Златибору.

Лингвометодички текст

За време викенда путовала сам са породицом на Златибор. На путовању до те прелепе планине прошли смо кроз градове Горњи Милановац и направили паузу на планини Рудник, затим кроз градове Чачак, Пожегу, Сеојно и Ужице. Ту смо у Улици Михајла Пупина направили паузу. Када смо стигли, сместили смо се у Виогорској улици, која се налази у близини Улице нарциса и Угоститељске улице. Поподне смо посетили Рибничко језеро и реке Рзав и Увац. За време одмора на Златибору свакодневно сам шетала свог пса Тупсона, а мама је време проводила читајући новине „Моја башта” и „Практична жена”.

Разговара се о тексту, а потом ученици издвајају градове који се у њему помињу.

У тексту се помињу градови Горњи Милановац, Чачак, Пожега, Сеојно и Ужице.

Уочавање писања великог слова на новим примерима: – Већ смо обновили да се имена градова и села пишу великим почетним словом. Уколико је назив града или села вишечлан, као што имамо у примеру Горњи Милановац, свака реч у имену се пише великим почетним словом.

– Које планине је девојчица посетила?

Девојчица је посетила планине Златибор и Рудник.

– Каквим почетним словом су написани њихови називи?

Називи планина се пишу великим почетним словом.

– Које је реке и језеро видела?

Видела је реке Рзав, Увац и Рибничко језеро.

– Каквим су почетним словима записани називи река и језера?

Називи река и језера написани су великим почетним словом.

– Издвојимо и запишимо које је улице посетила. Како су написани њихови називи?

Улица Михајла Пупина, Улица нарциса, Угоститељска улица и Виогорска улица написане су великим почетним словом.

Сви дати примери се уопштавају и ученици сами изводе правописна правила.

Дају се и нови примери у контексту реченице: *Станујем у Његошевој улици. Шетао је Косовском улицом. Посетили су Студентски трг.*

Уопштава се и правило за називе улица или тргова који се састоје од више речи и дају примери: *Улица владике Данила, Улица српских владара, Улица Милоша Обреновића, Трг ослобођења...*

Када вишечлани назив улице или трга почиње речју улица или трг, тада је и та реч саставни део назива и пише се великим почетним словом, на пример: *Улица липа, Трг Николе Пашића...*

– У тексту се помиње и љубимац Тупсон. Каквим почетним словом је написано његово име?

Име љубимца је написано великим почетним словом.

– А називи часописа које је мама читала, каквим почетним словима су записани?

Називи часописа су записани великим почетним словима и издвојени су наводницима.

– Каква правила из примера које смо дали можемо да изведемо?

Имена животиња пишу се великим почетним словом. Називи листова, часописа или новина пишу се великим почетним словом и издвајају наводницима.

Инструкције за израду домаћег задатка: За домаћи задатак написаћете састав о путовању из маште. Потребно је да у саставу употребите име једне државе, града или села, име планине, празника, назив часописа и надимак.

ЗАВРШНИ ДЕО

Провера знања: Радом у пару ученици попуњавају наставне листиће тако што оловком у боји исправљају грешке у писању великог слова.

1. овог лета ћу путовати на црно и средоземно море и посетити земље грчку, бугарску и турску, у којима живе грци, бугари и турци.
2. за викенд ћу ићи у београд и ваљево, а на распусту у село орашац код баке где ћу прославити нову годину и божић. Прочитаћу часописе школарку и витез.
3. у београду моја тетка станује у косовској улици, а у близини је и улица липа, па ћу и њу посетити. Повешћу и свог пса Жућу.
3. на географској карти смо пронашли планине златибор, златар, копаоник, реке саву и дунав и језера палићко и сребрно.

Проверава се успешност рада тако наставник тачна решења приказује путем електронске табле (Прилог).

Прилог

Правилно попуњен наставни листић којим се проверава тачност рада ученика у завршном делу часа

1. Овог лета ћу путовати на Црно и Средоземно море и посетити земље Грчку, Бугарску и Турску, у којима живе Грци, Бугари и Турци.
2. За викенд ћу ићи у Београд и Ваљево, а на распусту у село Орашац код баке где ћу прославити Нову годину и Божић. Прочитаћу часописе „Школарку” и „Витез”.
3. У Београду моја тетка станује у Косовској улици, а у близини је и Улица липа, па ћу и њу посетити. Повешћу и свог пса Жућу.
3. На географској карти смо пронашли планине Златибор, Златар, Копаоник, реке Саву и Дунав и језера Палићко и Сребрно.

Извори (уџбеници, приручници, књиге и интернет извори)

који су коришћени у припремама

- Алберт Ајнштајн [Колекција биографија великих личности за децу, Мали генијалци, 2] (2012). Београд: Либер Новус.
- Волфганг Амадеус Моцарт [Колекција биографија великих личности за децу, Мали генијалци, 1] (2012). Београд: Либер Новус.
- Гаврић, Б. З. и Миловановић, Д. (2019). *Свет око нас: уџбеник за други разред основне школе*. Београд: Klett.
- Грујић, Г. и Соколовић Игњачевић, М. (2019). *Музичка култура: уџбеник за трећи разред основне школе*. Београд: Klett.
- Жежељ Ралић, Р. (2016). *Маша и Раша. Речи чаробнице: читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Klett.
- Жежељ Ралић, Р. (2016). *Маша и Раша. О језику: граматика за четврти разред основне школе*. Београд: Klett.
- Жежељ Ралић, Р. (2016). *Маша и Раша. Природа и друштво: уџбеник за трећи разред основне школе*. Београд: Klett.
- Живковић, В., Остојић, М. и Димитријевић, Ј. (2012). *Сазнање о себи и другима. Грађанско васпитање за четврти разред: радна свеска за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Јовановић, С. и Крунић, Л. (2020). *Дарови Божије љубави: скрипта за Веронауку за трећи разред*. Ваљево: Епархија ваљевска.
- Кандић, А., Субаков Симић, Г., Васић, Ж., Петровић, И. и Матејић, И. (2020). *Природа и друштво: уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Нови Логос.
- Карановић, З. (ур.) (2007). *Град градила бјела вила: домаћа лектура за IV и V разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Ковачевић, В. и Бечановић, Б. (2008). *Маша и Раша. Природа и друштво: уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Klett.
- Матановић, В., Веиновић, З., Станчић, Н. и Марковић, И. (2012). *Природа и друштво, 4а: уџбеник за 4. разред основне школе*. Београд: Eduka.
- Матановић, В., Влаховић, Б., Јоксимовић, С. и Ђурђевић, М. (2011). *Природа и друштво: уџбеник за трећи разред основне школе, 3а*. Београд: Eduka.

- Перић, С. и Нишкановић, В. (2006). *Друмом ходиш, водом бродиш. Народна традиција: уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Перић, С. и Нишкановић, В. (2018). *Све, све, али занат. Народна традиција: уџбеник за трећи разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Поповић, Б., Вуловић, Н., Анокић, П. и Кандић, М. (2016). *Маша и Раша. Математика: уџбеник за трећи разред основне школе*. Београд: Klett.
- Правописа српског језика* (2018). Нови Сад: Матица српска.
- Савић Игњатовић, Н., Димитријевић, Ј., Живковић, В., Жица, С., Вуловић, М., Јокановић, Е., Јовановић, С. и Остојић, М. (2010). *Сазнање о себи и другима Грађанско васпитање: радна свеска за трећи разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Стакић, М. и Ивезић, А. (2020). *Граматица, уџбеник и радна свеска. Српски језик за четврти разред*, Београд: БИГЗ.
- Станковић Шошо, Н. и Чабрић, С. (2020). *Бескрајне речи: читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Логос.
- Станковић Шошо, Н., Срдић, Ј. и Петковић, З. (2020). *Радна свеска уз уџбенички комплет српског језика и књижевности за четврти разред основне школе*. Београд: Нови Логос, д.о.о.
- Филиповић, С. (2019). *Свет у мојим рукама. Ликовна култура: уџбеник за трећи разред основне школе*. Београд: Klett.
- Филиповић, С. (2020). *Свет у мојим рукама. Ликовна култура: уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Klett.
- Текст прве здравице, преузето са: <https://znacenjesati.com/zdravice-za-svadbu/>, [10. 10. 2020.].
- Текст друге здравице, преузето са: <https://valjinaucionica.weebly.com/vi-1051104810561048105010401.html>, [19. 9. 2020.].

**Интернет адресе са којих су преузете илустрације и фотографије
које су коришћене у припремама**

Слика број 2, <https://nature.desktopnexus.com/wallpaper/898016/> [7. 8. 2020.].

Слика број 3, <https://www.agroklub.com/hortikultura/domaca-kamilica-uskoro-u-kanadi-i-izraelu/4521/>, [7. 8. 2020.].

Слика број 5, <https://www.agroklub.rs/sortna-lista/voce/kesten-9/>, [7. 8. 2020.].

Слика број 6, <https://www.agroklub.rs/sortna-lista/voce/kesten-9/>, [7. 8. 2020.].

Слика број 9, <https://www.hippopx.com/>, [7. 8. 2020.].

Слика број 10, <https://eklinika.telegraf.rs/zdravlje/24563-svetski-dan-voda-voda-je-izvor-zivota-kada-se-dovoljno-ne-unosi-organizam-reaguje-jasnim-znacima>, [7. 8. 2020.].

Слика број 11, <https://www.dzpancevo.org/index.php/aktuelno/627-2022-07-23-11-55-38>, [7. 8. 2020.].

Слика број 12, <https://www.dzpancevo.org/index.php/aktuelno/627-2022-07-23-11-55-38>, [3. 9. 2020.].

Слика број 14, https://sr.wikipedia.org/sr/Датотека:Levitan_Zolotaya_Osen.jpg, [30. 9. 2020.].

Слика број 15, https://sr.wikipedia.org/sr/Датотека:Levitan_Zolotaya_Osen.jpg, [30. 9. 2020.].

Слика број 16, <https://www.poslovnivodic.com/blog/stara-planina-vodic-za-obilazak-46.html>, [30. 9. 2020.].

Слика број 17, <https://infoplus.rs/2017/02/22/cilj-vrnjacke-banje-milion-nocenja-godisnje/>, [30. 9. 2020.].

Слика број 18, <https://www.madlart.com/miloš-golubović-1888-1961-prelja>, [30. 9. 2020.].

Слика број 19, <https://www.floraekspres.rs/proizvod/ziva-ograda-6-sad/>, [3. 9. 2020.].

Слика број 20, https://sr.wikipedia.org/sr-ec/Зелена_жаба, [3. 9. 2020.].

Слика број 23, са <https://bif.rs/2022/04/na-fruskoj-gori-pronadjena-biljka-safran-od-koje-se-pravi-najskuplji-zacin/>, [29. 9. 2020.].

Слика број 24, https://pt.wikipedia.org/wiki/Cinarocephalae#/media/Ficheiro:Cnicus_benedictus_flor.jpg, [1. 10. 2020.].

Слика број 25, https://pt.wikipedia.org/wiki/Cinarocephalae#/media/Ficheiro:Cnicus_benedictus_flor.jpg, [1. 10. 2020.]

Слика број 27, <https://sr.wikipedia.org/sr-ec/%D0%93%D0%B0%D1%98%D0%B4%D0%B5>, [18. 9. 2020.].

Слика број 32, <https://poukeiporukeuistoriji.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/crta-vremena.jpg>, [9. 9. 2020.].

Слика број 34, https://sr.wikipedia.org/sr-ec/Милица_Хребељановић) [9. 9. 2020.].

Слика број 37, <https://www.sutori.com/en/story/odeca-i-nakit-u-doba-nemanjica--tQ9uHLS8gy8hqngKGzm6fTjJ>, [8. 9. 2020.].

Слика број 38, <https://ucionicaistorije.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/02/02.jpg>, [12.1.2021.].

Слика број 43, <http://www.oilht.com/productlist-11>, [9. 10. 2020.].

Слика број 44, https://ihouse.decorexpro.com/hr/fundament/kak-pravilno-armirovat-ugly-na-lentochnom-fundamente/#google_vignette, [9. 10. 2020.].

Слика број 45, <https://www.alusuppliers.com/>, [9. 10. 2020.]

Слика број 46, <https://www.ekapija.com/news/3211516/knjizare-vulkan-ponovo-otvorene>, [9.10.2020.]; <https://eknjizara.rs/izdanje/grafitna-olovka-black-peps-maped-hb/>, [9.10.2020.]; <https://www.enotekapremier.rs/sr/case-za-vino/bormioli-rocco-electra-medium-44cl-6-1.html>, [9.10.2020.]; <https://www.formaideale.rs/artikal/klub-sto-marengo->, [9. 10. 2020.].

Слика број 47 и 48, https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3f/Wolfgang-amadeus-mozart_2.jpg, [7. 11. 2020.]. <https://wannabemagazine.com/muzicki-genijalci-manje-poznate-cinjenice-o-mocartu/>, [7.11. 2020.].

Слика број 49, <https://www.rts.rs/lat/magazin/nauka/2682846/zivot-muzickog-genija-volfgang-amadeus-mocart-drugi-deo.html>, [7. 11. 2020.].

Слика број 50, http://www.mitsidespoint.rs/recepti_sa_brasnom/domaci-polubeli-hleb-panona-sa-semenkama/9, [7. 11. 2020.].

Слика број 51, <https://www.agroTV.net/proizvodnja-razi/>, [7. 11. 2020.].

Слика број 52, <https://www.agroklub.rs/sortna-lista/zitarice/jecam-ozimi-dvoredi-96/>, [7. 11. 2020.].

Слика број 53, <https://bs.wikipedia.org/wiki/Bu%C5%A1a>, [7. 11. 2020.].

Слика број 54, <https://infoliga.rs/2021/04/30/prvi-maj-u-ivanjici-nekad-i-sad/>, [7. 11. 2020.].

Слика број 55, https://www.dnevnik.rs/vojvodina/poklonjena-%E2%80%93skela-stigla-u-krcedin#google_vignette, [7. 11. 2020.].

Слика број 56, <https://racunarstvoiinformatika.wordpress.com/2014/02/23/corel-photo-paint-jos-6-zadataka-sa-tekstom-i-fotografijama/9>, [7. 11. 2020.].

Прилог бр. 2: Иницијални тест знања ученика (ИТ)

Име и презиме: _____
Разред и одељење: _____
Назив школе: _____

Успех на крају трећег разреда:

1) недовољан, 2) довољан, 3) добар, 4) врло добар, 5) одличан.

Оцена из српског језика на крају трећег разреда: _____

Драга ученице / драги учениче,

Желимо да проверимо какво је твоје знање градива из српског језика које си учио/учила у трећем разреду. Потребно је да пажљиво прочиташ сваки задатак и што искреније даш одговор за који мислиш да је тачан.

Желимо ти лак и успешан рад!

1. У датој реченици подвуци именице и распореди их у табели као што је започето.

Мирјана је купила свеску, а Ана перницу.

	3
--	---

Именице	Властите именице	Заједничке именице
Мирјана	+	

2. Из датог низа изабери именицу средњег рода у множини и њом допуни реченицу.

	1
--	---

море градове бање села планине језеро

Странци воле да посећују _____.

3. У датој реченици подвуци придеве.

	4
--	---

Ситне кишне јесење капи пале су на суву земљу.

4. У табелу упиши одговарајући облик придева *слан*, тако да се слаже са датим именицама у роду и броју.

	2
--	---

_____ кекс	_____ штапићи
_____ вода	_____ переце
_____ море	_____ јела

5. Глаголи су речи које означавају:

	1
--	---

- а) имена бића, б) радњу, в) имена предмета,
г) стање, д) збивање, ђ) имена појава.
(Заокружи слова испред тачних одговора.)

6. Подвуци глаголе у датом тексту.

	6
--	---

Маја сваког петка тренира кошарку. После школе прво уради домаћи задатак, а затим са другом Банетом отрчи на терен. Дођу и другари са свих страна. Они гледају како Маја и Бане вешто убацују лопту у кош.

7. У наведеном тексту подвуци глаголе и разрстај их у табелу на основу времена вршења њихове радње.

	10
--	----

Напољу веје снег. Падао је и јуче, а по временској прогнози, падаће и сутра. Бака и ја седимо у топлој соби и гледамо кроз прозор. За неколико минута проћи ће комшија Марко са пудлом Бекицом. Она не воли хладноћу. Бака је јуче Бекици сашила капутић. Комшија ће данас пудли обући тај капутић и фотографисаће Бекицу испред наше куће.

ПРОШЛО ВРЕМЕ	САДАШЊЕ ВРЕМЕ	БУДУЋЕ ВРЕМЕ

8. У датом одломку из драмског текста Драгана Лукића „Стара слика на зиду” пронађи и подвуци глаголе у одричном облику.

	2
--	---

„Влада: *Ма, хајде, шта се сад лудираш? Па видео си ту слику већ триста пута (Озбиљно.). Зар се ти не сећаш те слике? Па то је наша стара слика.*

Јоца: *Као да је никад нисам видео, часна реч...*

Сима: *Заиста је лепа та слика...*“

9. Препиши реченице уз вођење рачуна о писању великог слова.

	5
--	---

а) Мој тата је македонац, а мамина мама је рускиња.

б) У мојој кући се празнују нова година и божић.

в) Јоле живи у милоша обреновића улици.

г) За време зимског распуста био сам на фрушкој гори и сребрном језеру.

д) Мој тата воли да чита политику, а ја школарку.

10. Исправи грешке оловком у боји тако да реченица буде правилно написана.

Да ли си на пијаци нашао да купиш следеће воће јабуке крушке и шљиве.

	3
--	---

11. У датом одломку из народне приче „Свијету се не може угодити” пронађи и подвуци управни говор.

	1
--	---

„Један човјек, идући из вароши кући, јахао на магарцу, а његов син, момчић од десетак-петнаест година, ишао поред њега пјешице. Сретне их један човјек и рекне: – То није право, брате, да ти јашеш, а дијете да иде пјешице; твоје су ноге јаче од његових. Онда отац сјаше с магарца и посади сина на њ.”

12. За сваку дату реч напиши скраћеницу.

	8
--	---

број _____, страна _____, ученик _____, милиметар _____,
километар _____, дециметар _____, литар _____, година _____.

13. У датом тексту пронађи и подвуци реченице у којима се јављају описи.

	3
--	---

Девојчица Мира је журила код баке. Бака је живела у малој дрвеној кућици са црвеним кровом. Мира је носила баки млеко. Стаза којом је ишла је била уска, стрма и кривудава. Почео је да пада мрак и тамни и мрачни облаци су прекрили небо. Девојчица се уплашила, потрчала и просула млеко.

14. Напиши којој врсти лирских народних песама припадају дати одломци.

а) „Још су они у ријечи били,
залеће се кобац аваница
и одвједе Сјеницу дјевојку.”

	2
--	---

Врста народне лирске песме: _____.

б) „Двије сеје брата не имале,
па га вију од бијеле свиле,
од бијеле и још од црвене.”

Врста народне лирске песме: _____.

15. У датом одломку „Бајке о белом коњу” Стевана Раичковића пронађи и подвуци поређења.

	2
--	---

„Бели коњ још језди по пропланцима и рубовима шуме. Неки га и опазе, али му нико не може прићи, јер је брз као муња и неухватљив као облак.”

14. Дати су одломци из народних и ауторских бајки. Заокружи слово испред одломка бајке која припада народној књижевности.

	1
--	---

а) „Браћа његова, завидећи му што је он био јунак, те је сестру нашао и избавио, пресијеку опуту да он не би могао сићи. Онда нађу у пољу једно чобанче код оваца, преобуку га и мјесто брата свога оца поведу, а сестри својој и дјевојкама оштро запријете да никому не казују шта су они учинили.”

б) „Чупа див једну врбу за другом, а кројач, какав је већ танашан и слабашан био, једва врбову гранцицу докучио, али никако да је к себи савије. Онда он удахне ваздуха што је игда могао, па тако отежа да се грана под њим повила. А кад је зинуо да одахне, узвила се грана тако нагло да је кројач – и на своју и на дивову радост – отфркнуо небу под облаке.”

в) „Била је то велика, прекрасна башта, пуна меке зелене траве, из које је ту и тамо вирио по који цвет, леп као звезда. А у пролеће би процветало дванаест бресквиних дрвета и расуло се у цветиће сличне ружичастим бисерима, и тако би башта блистала у шаренилу које би сменила тек јесен богата плодовима.”

Прилог бр. 3: Кључ ИТ

1. Мирјана је купила свеску, а Ана перницу.

Именице	Властите именице	Заједничке именице
Мирјана	+	
свеску		+
Ана	+	
перницу		+

Свака именица правилно подвучена и распоређена у табели носи по један 1 бод.

Пошто је задатак започет, укупно 3 бода.

2. Странци воле да посећују села.

Ако је ученик/ученица допунио реченицу именицом средњег рода у множини – села, добиће 1 бод.

Укупно 1 бод.

3. Ситне кишне јесење капи пале су на суву земљу.

Сваки тачно подвучен придев доноси по 1 бод.

Укупно 4 бода.

4.

<u>слан/слани</u> кекс	<u>слани</u> штапићи
<u>слана</u> вода	<u>слане</u> перце
<u>слано</u> море	<u>слана</u> јела

Тачно написан облици придева који се слажу са именицама датим у облику једнине носе по 1 бод. И за тачно написане облике придева који се слажу са именицама у множини, ученик, такође, осваја 1 бод.

Укупно 2 бода.

5. б) радњу, г) стање, д) збивање.

Укупно 1 бод.

6. Маја сваког петка тренира кошарку. После школе прво уради домаћи задатак, а затим са другом Банетом отрчи на терен. Дођу и другари са свих страна. Они гледају како Маја и Бане вешто убацују лопту у кош.

У датом тексту сваки тачно подвучен глагол носи по један бод.

Укупно 6 бодова.

7. Напољу веје снег. Падао је и јуче, а по временској прогнози, падаће и сутра. Бака и ја седимо у топлој соби и гледамо кроз прозор. За неколико минута проћи ће комшија Марко са пудлом Бекицом Она не воли хладноћу. Бака је јуче Бекици сашила капутић. Комшија ће данас пудли обући тај капутић и фотографисаће Бекицу испред наше куће.

ПРОШЛО ВРЕМЕ	САДАШЊЕ ВРЕМЕ	БУДУЋЕ ВРЕМЕ
падао је	веје	падаће
је сашила	седимо	проћи ће
	гледамо	ће обући
	не воли	фотографисаће

Сваки глагол тачно подвучен и разврстан у табелу, доноси по један бод.

Укупно 10 бодова.

8. *Зар се ти не сећаш те слике?*

Као да је никад нисам видео, часна реч...

Сваки тачно подвучен одрични облик глагола носи по 1 бод.

Укупно 2 бода.

9. а) Мој тата је Македонац, а мамина мама је Русиња.

б) У мојој кући се празнују Нова година и Божић.

в) Јоле живи у Милоша Обреновића улици.

г) За време зимског распуста био сам на Фрушкој гори и Сребрном језеру.

д) Мој тата воли да чита „Политику”, а ја „Школарку.”

Свака тачно правилно реченица носи по 1 бод.

Укупно 5 бодова.

10. Да ли си на пијаци нашао да купиш следеће воће: јабуке, крушке и шљиве?

Сваки правилно написан знак – две тачке, запета и упитник носи по 1 бод.

Укупно 3 бода.

11. „– То није право брате, да ти јашеш, а дијете да иде пешице; твоје су ноге јаче од његових.”

Правилно подвучен управни говор носи 1 бод.

Укупно 1 бод.

12. број бр., страна стр., ученик уч., милиметар mm/мм, километар km/км, дециметар dm/дм, литар л/л, година год.

Свака тачно написана скраћеница носи по 1 бод. Признају се и скраћенице за мерне јединице које су написане малим ћириличним словима са тачком или без тачке.

Укупно 8 бодова.

13. Девојчица Мира је журила код баке. Бака је живела у малој дрвеној кућици са црвеним кровом. Мира је носила баки млеко. Стаза којом је ишла је била уска, стрма и кривудава. Почео је да пада мрак и тамни и мрачни облаци су прекрили небо. Девојчица се уплашила, потрчала и просула млеко.

Свака тачно подвучена реченица у којој се јављају описи носи по 1 бод.

Укупно 3 бода.

14. а) шаљива народна песма б) породична песма

Тачан одговори под а) и б) доносе по 1 бод.

Укупно 2 бода.

15. „брз као муња и неухватљив као облак.”

Уколико је ученик тачно подвукао поређења добија 2 бода.

Укупно 2 бода.

16. а)

Тачно решен задатак доноси 1 бод.

Укупно 1 бод

Прилог бр. 4: Финални тест (ФТ) и Ретест (РТ)

Драга ученице / драги учениче,

Желимо да проверимо какво је твоје знање градива из српског језика које си усвојио/усвојила на часовима на којима смо повезивало градиво из различитих предмета. Пажљиво прочитај сваки задатак и покушај да на њега одговориш.

Желимо ти пуно успеха у раду!

Разред и одељење: _____

Име и презиме: _____

Оцена из српског језика: _____

Успех на крају трећег разреда: _____

1. У датом низу откриј реч која ту не спада: дрво, камен, стакло, папирни,

	1
--	---

 олово, вода, памук, свила.

Реч која не припада скупу је: _____.

2. У наведеном тексту подвуци глаголе и разрстај их у табелу на основу

	11
--	----

 времена вршења њихове радње.

Напољу дува ветар. Дувао је и јуче, а према временској прогнози дуваће и сутра. Ја и брат седимо у топлој соби и играмо игрице, док мама кува ручак чији се мирис шири кућом. Пошто је већ купила потребан материјал, сутра ће направити тарту и исећи ће по парче које ћемо у слат појести.

Прошло време	Садашње време	Будуће време

3. У датом одломку, пронађи описне и присвојне придеве. Описне придеве подвучи црвеном, а присвојне плавом бојом.

	11
--	----

У доба Немањића одећа је била од финог, скупоценог материјала. Носиле су се углавном црвене, дуге хаљине са сјајним и светлуцавим, разнобојним везом. Стефан Немања постао је владар Србије половином 12. века. Први Стефанов син звао се Стефан Првовенчани, а његов брат Растко је рано напустио родитељски дом, замонашио се и добио име Сава. Српски народ поштује успомену на Светог Саву и 27. јануар се прославља као школска слава Свети Сава.

4. Дату реченицу препиши тако да глаголску радњу искажеш према датим захтевима.

	2
--	---

Бане вози аутомобил.

Прошло време: _____.

Садашње време: _____.

5. У датом одломку издвој речи које означавају мноштво и наведи прецизно у коју врсту речи оне спадају.

	6
--	---

Јак ветар је разносио по дворишту лишће, опало грање и кестење док је сасушено цвеће летело у вис. Пас и мачка су уплашено трчали двориштем, а деца су утрчала у кућу.

Речи које означавају мноштво: _____, _____, _____,
_____.

Врста речи: _____.

6. Именуј врсту и подврсту подвучене речи у реченици:

	2
--	---

Волим чоколадне бомбоне.

а) Врста речи: _____.

б) Подврста речи: _____.

7. Оловком у боји исправи грешке у писању великог слова.

	7
--	---

република србија је лепа држава која се граничи са следећим земљама: мађарском, румунијом, бугарском, македонијом, албанијом, црном гором, босном и херцеговином и републиком хрватском. Она има две покрајине: војводину и косово и метохију. Са србима живе и други народи: црногорци, македонци, мађари, албанци... Главни град републике србије је београд. У њему живе београђани, али га посећују и становници из других градова и села: новосађани, крагујевчани, нишлије, грабовчани...

8. Састави и запиши реченицу у којој ћеш користити скраћенице за следеће речи: на пример, и тако даље.

	2
--	---

9. Допишите наводнике тамо где недостају тако да сва три модела управног говора буду правилно написана.

	3
--	---

а) Донећемо му лопту за рођендан, рече Бане.

б) Донећемо му лопту, рече Бане, за рођендан.

в) Бане рече: Донећемо му лопту за рођендан.

10. Обичајне песме се деле на:

	4
--	---

11. Одреди тему текста „Кроз васиону и векове” који је написао Милутин Миланковић.

_____.

	1
--	---

12. Напиши једно поређење које би употребио/употребила да опишеш октобарске боје у свом крају.

Поређење:

	1
--	---

13. Наведи назив дела из кога су дате реченице и напиши којом стилска фигура је у њима употребљена.

2

„Чак и ватра која је пламсала на огњишту, чак се и она утиша и заспа. И ветар се смири и заспа.... ватра се у кухињи подиже...”

Назив дела: _____.

Стилска фигура: _____.

14. Наведи у табели по једну особину и понашање/поступак ликова у бајци „Трнова Ружица”.

6

Ликови	Особине	Понашање/поступци
цар		
13. суђаја		
принц		

15. У тексту „Позно јесење јутро” Исидоре Секулић одреди узрочно-последичне везе које владају у природи.

2

а) узрок: _____.

б) последица: _____.

Прилог бр. 5: Кључ ФТ и РТ

1. Реч која не припада датом низу пречи је папирни.

Тачно написан одговор носи један бод.

Укупно 1 бод.

2. Напољу дува ветар. Дувао је и јуче, а према временској прогнози дуваће и сутра. Ја и брат седимо у топлој соби и играмо игрице, док мама кува ручак чији се мирис шири кућом. Пошто је већ купила потребан материјал, сутра ће направити тарту и исећи ће по парче које ћемо у сласт појести.

Прошло време	Садашње време	Будуће време
дувао је	дува	дуваће
је купила	седимо	ће направити
	играмо	исећи ће
	кува	ћемо појести
	се шири	

Сваки тачно подвучен глагол и одређен према времену вршења радње доноси по 1 бод.

Укупно 11 бодова.

3. Описни придеви су: финог, скупоценог црвене, дуге, сјајним, светлуцавим, разнобојним.

Присвојни придеви су: Стефанов, родитељски, српски, школска.

Сваки тачно подвучен придев носи по 1 бод.

Укупно 11 бодова.

4. Прошло време: Бане је возио аутомобил.

Будуће време: Бане ће возити аутомобил.

Сваки тачно написан облик глагола доноси по 1 бод.

Укупно 2 бода.

5. а) лишће, грање, кестење, цвеће и деца.

б) збирне именице

Свака тачно наведена именица под а) носи по 1 бод. И тачно написан одговор под б) носи 1 бод.

Укупно 6 бодова.

6. а) врста речи: придев

б) подврста речи: градивни придев

Сваки тачно дат одговор носи по 1 бод.

Укупно 2 бода.

7. Република Србија је лепа држава која се граничи са следећим земљама: Мађарском, Румунијом, Бугарском, Македонијом, Албанијом, Црном Гором, Босном и Херцеговином и Републиком Хрватском. Она има две покрајине: Војводину и Косово и Метохију. Са Србима живе и други народи: Црногорци, Македонци, Мађари, Албанци... Главни град Републике Србије је Београд. У њему живе Београђани, али га посећују и становници из других градова и села: Новосађани, Крагујевчани, Нишлије, Грабовчани...

У датом тексту свака тачно написана реченица доноси одређени број бодова. Прва и пета реченица доносе по 2 бода, друга, трећа и четврта реченица по 1 бод.

Укупно 7 бодова.

8. Признаје се свака реченица у којој су правилно употребљене скраћенице (*нпр.* и *итд.*). Свака скраћеница носи по 1 бод.

Укупно 2 бода.

9. а) „Донећемо му лопту за рођендан”, рече Бане.

б) „Донећемо му лопту”, рече Бане, „за рођендан.”

в) Бане рече: „Донећемо му лопту за рођендан.”

Свака правилно написана реченица носи по 1 бод.

Укупно 3 бода.

10. Обичајне песме се деле на: сватовске, здравице, успаванке и тужбалице.

Сваки тачно написан одговор доноси по 1 бод.

Укупно 4 бода.

11. Одређена тема текста „Кроз васиону и векове” Милутина Миланковића доноси 1 бод, *нпр.*: значај Сунца за постанак света.

Укупно 1 бод

12. Било које поређење написано за октобарске боје носи 1 бод.

Укупно 1 бод.

13. Назив дела: „Трнова Ружица“.

Стилска фигура: персонификација.

Тачно написан назив дела носи 1 бод. Тачно написан назив стилске фигуре носи 1 бод.

Укупно 2 бода.

14. Свака тачно наведена особина, понашање и поступак јунака бајке носи по 1 бод.

Укупно 6 бодова.

15.а) узрок: хладноћа

б) последица: промене у природи (омлитавела трава, смрзнути врабац...)

Тачни одговори под а) и б) носе по један бод.

Укупно 2 бода.

Прилог бр. 6: Упитник за учитеље (У1)

Поштоване колеге,

За потребе истраживања о примени интегративног приступа у настави српског језика у оквиру млађих разреда основне школе желимо да утврдимо каква су ваша мишљења и ставови о интегративном приступу. Добијени резултати користиће се само у научноистраживачке сврхе, а ваше искуство и знање су нам драгоцени. Анкетирање је анонимно.

Захваљујемо се!

На први део Упитника ћете одговарати заокруживањем понуђених или уписивањем свог искреног одговара. Други део ћете попунити према датом упутству.

І део

1. Степен Ваше стручне спреме:

- а) виша, б) висока.

2. Радно искуство у школи:

- а) до 5 година, б) 5–10 година, в) 11–20 година, д) више од 20 година.

3. Школске 2020/2021. године радили сте у:

- а) првом разреду, б) другом разреду, в) трећем разреду,
г) четвртном разреду, д) _____ разреду у целодневној настави,
ђ) _____ разреду у дневном боравку, е) _____ комбинованом одељењу.

4. Ваше место рада:

- а) село, б) град.

5. Да ли сте током школовања припремљени да примените интегративни приступ у настави српског језика?

- а) да,
б) делимично,
в) не.

6. Поред знања које сте о интегративној настави стекли током школовања, да ли сте били у прилици да то знање проширите на неке од следећих начина:

- а) на стручним семинарима,
- б) читањем стручне и научне литературе,
- в) преношењем искуства о примени интеграције у радном колективу,
- г) нешто друго, наведите шта:

д) ништа од наведеног.

7. Процените своју стручност за примену интегративне наставе:

- а) довољно сам стручан/стручна,
- б) потребна ми је додатна обука за примену интегративне наставе,
- в) сматрам да нисам довољно стручан/стручна.

8. Којим се обликом интегративне наставе, по Вашем мишљењу, постижу највећи ефекти у настави?

- а) потпуна интеграција садржаја,
- б) делимична интеграција садржаја,
- в) блоковска интеграција.

9. Да ли је Ваша ангажованост при извођењу интегративног приступа у настави већа у односу на уобичајени начин рада?

- а) да,
- б) не.

10. Интегративни приступ настави српског језика примењујете:

- а) никад,
- б) понекад,
- в) често.

11. Интегративни приступ примењујете најчешће:

- а) због мотивације ученика,
- б) током обраде садржаја,
- в) током понављање или утврђивање градива.

12. Које услове је потребно испунити за реализацију интегративног приступа.

Можете да заокружите више одговора.

а) Природа наставног садржаја која омогућава интеграцију,

б) интересовања ученика за интегративну наставу,

в) афинитети наставника према интегративној настави,

д) уџбеници чији садржаји и методичка апаратура омогућавају интеграцију,

ђ) усклађеност садржаја који омогућава интеграцију у наставним програма из различитих предмета.

II део

1. Изразите свој став о наведеним тврдњама тако што ћете у одговарајућу колону поред сваке тврдње ставити знак $\checkmark$ да означите степен слагања са њом.

Тврдње	У потпуности се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан/ на сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
Интегративни приступ у настави српског језика позитивно утиче на мотивацију ученика за учење градива из српског језика.					
Интегративни приступ у настави српског језика позитивно утиче на мотивацију ученика за учење садржаја из других предмета са којима се интегришу садржаји из српског језика.					
Интегративни приступ у настави српског језика утиче на повећање знања из српског језика.					
Интегративни приступ у настави српског језика доприноси трајности знања ученика из српског језика.					
Ученици лакше усвајају знања из српског језика применом интегративног приступа у настави српског језика.					
Интегративни приступ у настави српског језика подстиче ученике на самосталну активност.					
Интегративни приступ у настави српског језика доприноси примени знања.					
Интегративни приступ у настави српског језика погодује свим ученицима без обзира на индивидуалне разлике у знању из српског језика међу њима.					

Садржаји из књижевности су
подједнако погодни, као и
садржаји из граматике за
примену интегративног
приступа.

Сви разреди су погодни да се
примени интегративни приступ у
настави српског језика.

Постојећи наставни план и
програм омогућава да се примени
интегративни приступ у настави
српског језика.

Прилог бр. 7: Упитник за ученике (У2)

Наставне садржаје из српског језика утврђивали смо и обрађивали смо током ове школске године тако што смо градиво повезивали са садржајима других наставних предмета. Реч је о следећим наставним јединицама: *Збирне именице, Градивне именице, Октобарске боје у мом крају, Трнова Ружица, Позно јесење јутро, Народне лирске обичајне песме, Кроз васиону и векове, Описни и присвојни придеви, Градивни придеви, Управни говор, Глаголи, Глаголска времена, Употреба великог слова, Скраћенице.*

Искреним одговором на следећа постављена питања помоћи ћеш нам да установимо у којој мери ти је усвајање знања оваквим начином било занимљиво, и да ли ти је оваквим начином учење лакше или теже од уобичајеног. На питања ћеш одговарати тако што ћеш заокруживати одговоре или на линије писати своје мишљење.

Оцена из српског језика: _____

Хвала на сарадњи!

1. Јесу ли се часови на којима смо усвајали садржаје из српског језика у оквиру петнаест наставних јединица (*Збирне именице, Градивне именице, Октобарске боје у мом крају, Трнова Ружица, Позно јесење јутро, Народне лирске обичајне песме, Кроз васиону и векове, Описни и присвојни придеви, Градивни придеви, Управни говор, Глаголи, Глаголска времена, Употреба великог слова, Скраћенице*) разликовали од уобичајених часова?

- а) часови су се разликовали, б) часови се нису разликовали.

2. Уколико си на претходно питање одговорио/ла потврдно, заокружи одговор у коме су те разлике наведене (Можеш да заокружиш и неколико одговора.)

а) Усвојили смо више садржаја из српског језика у односу на друге часове из овог предмета;

б) Усвајали смо градиво из других предмета;

в) Износили смо своја запажања;

г) Подстакли су ме да читам и истражујем;

д) Дружили смо се и међусобно сарађивали;

ђ) Друго, наведи шта:

3. Јесте ли раније на часовима из српског језика оваквим начином повезивали садржаје из различитих наставних предмета?

а) јесмо, б) нисмо.

4. Уколико је твој одговор на претходно питање био потврдан, на линију запиши из којих предмета сте повезивали наставне садржаје са садржајима из српског језика.

5. Када сте учили градиво из српског језика (*Збирне именице, Градивне именице, Октобарске боје у мом крају, Трнова Ружица, Позно јесење јутро, Народне лирске обичајне песме, Кроз васиону и векове, Описни и присвојни придеви, Градивни придеви, Управни говор, Глаголи, Глаголска времена, Употреба великог слова, Скраћенице*) тако што сте га повезивали са градивом других предмета, учио/учила си:

а) лакше него на другим часовима које обично имамо из српског језика,

б) теже него на другим часовима које обично имамо из српског језика,

в) није било разлике у тежини учења у односу на друге часове које смо имали из српског језика.

6. По чему ћеш памтити часове на којима се градиво из српског језика повезивало са градивом из других предмета? Можеш заокружити и више одговора.

а) О истом градиву сам читао/читала из различитих предмета;

- б) Боље сам разумео/разумела садржаје из различитих предмета;
- в) Био/била сам у прилици да решавам различите задатке;
- г) Текстови који смо читали су били занимљиви;
- д) Друго, наведи шта:

7. Колико су те часови на којима се градиво из српског језика повезивало са градивом из других предмета мотивисали да учиш:

- д) врло су ме мотивисали да учим,
- б) мотивисали су ме да учим,
- г) мало су ме мотивисали да учим,
- д) нису ме мотивисали да учим.

8. Јесте ли на овим часовима били активнији него на другим часовима:

- а) да,
- б) делимично,
- в) не.

г) Уколико сматраш да си био/била активнији/активнија на овим часовима, наведи шта је томе допринело.

9. Шта ти се допада, а шта не допада када усвајаш градиво српског језика тако што га повезујеш са градивом других предмета?

- а) Допада ми се:

б) Не допада ми се:

10. Са којим наставним предметом се, по твом мишљењу, најбоље може повезати градиво из српског језика? Напиши назив тог предмета.

11. Да ли би и у будућности желео/желела да буде још оваквих часова?

а) Желео/желела бих;

б) Не бих желео/желела.

12. Образложи свој одговор на претходно питање.

БИОГРАФИЈА

Милица Р. Петрић је рођена 15. 3. 1964. године у Обреновцу, у коме је завршила основну и средњу школу, након које уписује Вишу педагошку академију у Шапцу, и завршава је 1991. године. Потом, 2001. године уписала је Учитељски факултет у Сомбору где је 2003. године дипломирала из предмета Природа и друштво, а 2004. године уписује специјалистичке студије на истом факултету и завршава их 2007. године, на тему: „Иновативни модели наставе и формирање друштвених појмова код деце”. После специјалистичких студија, 2010. године уписује мастер студије на Педагошком факултету у Јагодини Универзитета у Крагујевцу, научна област Методика разредне наставе и завршава их 2012. године. После завршених наведених студија уписује докторске студије на Педагошком факултету у Врању Универзитета у Нишу. Упоредо студира докторске студије на Педагошком факултету Универзитета у Источном Сарајеву, где је 2022. године са успехом одбранила докторску дисертацију и стекла звање доктор наука – Методика разредне наставе природе и друштва.

Од 1996. године запослена је у Основној школи „Јован Јовановић Змај” на радном месту наставника разредне наставе. С циљем усавршавања наставног рада континуирано прати актуелности из дидактичко-методичке области. Била је учесник на више научних скупова.

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

**Интегративни приступ у настави српског језика у млађим разредима
основне школе**

која је одбрањена на Педагошком 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 Врању, 30.10.2024.

Потпис аутора дисертације:


(Име, средње слово и презиме)

**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ЕЛЕКТРОНСКОГ И ШТАМПАНОГ ОБЛИКА
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Наслов дисертације: **Интегративни приступ у настави српског језика у
млађим разредима основне школе**

Изјављујем да је електронски облик моје докторске дисертације, коју сам предао/ла
за уношење у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу**, истоветан штампаном
облику.

У Врању, 30.10.2024.

Потпис аутора дисертације:



(Име, средње слово и презиме)

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

Интегративни приступ у настави српског језика у млађим разредима основне школе

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)

У Врању, 30.10.2024.

Потпис аутора дисертације:



(Име, средње слово и презиме)