

СЛАВИЦА ЈОВАНОВИЋ

НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ДРУГОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

ПРИРУЧНИК ЗА НАСТАВНИКЕ



ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ • БЕОГРАД

Рецензенти

проф. др Александар Јовановић, Учитељски факултет у Београду
мр Живан Лукић, Висока школа струковних студија за васпитаче у Шапцу

Уредник

Бранислава Марковић

Одговорни уредник

Слободанка Ружичић

За издавача

Милољуб Албијанић, директор и главни уредник

ISBN 978-86-17- 16758-3

© ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ, Београд (2004–2010)

Ово дело се не сме умножавати, фотокопирати и на било који начин репродуковати, у целини нити у деловима, без писменог одобрења издавача.

Предговор

ПОШТОВАНЕ КОЛЕГЕ,

Приручник за наставу српског језика у другом разреду основне школе замишљен је као збирка предлога и сугестија за ваш рад у одељењу, као оквир за организовање активности ученика на часовима српског језика. У њему се разматрају приступ настави књижевности у овом узрасту и наставни програм и распоред наставног градива, неке могућности коришћења уџбеничког комплета, идеје за сазнајно-доживљајну мотивацију ученика и интерпретацију појединих текстова, као и подстицај за организовање часова језика и језичке културе.

У *Приручнику* се полази од тога да је наставник креатор и организатор, а не само реализатор наставног процеса, и да је он исто тако први критичар сопствене праксе. С обзиром на то да су *Чиианка*, *Српски језик* и *Наставни листови* за други разред основне школе битни елементи у процесу наставе српског језика, *Приручник* је конципиран тако да подстакне дијалог између њиховог аутора и наставника као сарадника на истом послу увођења деце у свет књиге. Свест о томе да је само дете носилац свог говорног развоја и да је најбољи начин савладавања препрека на том путу обезбеђивање услова да оно практикује говор у свим његовим функцијама, међу онима који раде на обезбеђивању тих услова отвара бројне теме за разговор. С пуним уважавањем наставниковог методичког знања и искуства, *Приручник*, дакле, не треба да одређује организацију наставе српског језика, нити да буде упутство за коришћење уџбеника. Он треба да омогући размену идеја, ставова, запажања, искустава, да отвори дијалог о могућим начинима да се створе оптимални услови за развој говора као темеља за учеников интелектуални, емоционални и социјални развој, остављајући слободу наставнику за индивидуалан и стваралачки приступ.

Унапред се радујем вашим реакцијама и критичким запажањима, сугестијама и другачијим ставовима и решењима (*Ја бих у вези са овом темом поставио сасвим другачија питања... Мислим да ученикова размишљања треба усмерити у другом правцу... У овом случају ефектнији је јрјуни облик рада... Мени се овај текст не допада, ја бих узела неки други за*

осїварење даїїої задайїка...), а посебно очекујем да ћете у раду на текстовима централно место дати ученицима, њиховим доживљајима и тумачењима, начину на који комуницирају са песмама и причама. Најважније је да код ученика који тек постају читаоци гајимо културу дијалога, искреног разговора с књигама и о књигама. Наравно, ваша улога у том процесу не постаје мање значајна. У ланцу *їисаи – књижевно дело – чийїалаи* однос између последња два елемента није непосредан; између њих постоје медијатори (чиниоци који омогућују, поспешују или ометају комуникацију). Узмимо само овај пример: да би читалац примио неки текст, најпре треба да буде уверен у његову компетенцију, потребан му је медијатор у којег има поверења, који му припрема пут до њега. У овом нашем случају, компетенцију садржајима дају Наставни програм и уџбеник, али нарочито ви. Програм је отворен, а уџбеници нису никад до краја написане књиге, увек их је могуће допунити, побољшати, још више приближити ученицима.

Много успеха.

Славица Јовановић

Планирање

НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК У ДРУГОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ* (180 часова годишње)

Оперативни задаци:

- уочавање и схватање реченице као основне језичке категорије; препознавање и разумевање главних реченичних делова;
- упознавање с фонетским и морфолошким појмовима према захтевима програма;
- савладавање нових програмских захтева из правописа;
- овладавање техником читања и писања латиницом;
- мотивисање, подстицање и усмеравање на читање лектире;
- увежбавање читања наглас; усавршавање читања у себи у функцији тумачења текста;
- уочавање и тумачење битних чинилаца текста према захтевима програма;
- симултано усвајање књижевних и функционалних појмова;
- овладавање основним облицима језичког изражавања и даља усавршавања и неговање језичке културе;
- систематско и доследно реализовање програмираних и њима сличних вежбања у говору и писању.

ЈЕЗИК

Граматика

Реченица – обавештење, питање и заповест. Уочавање потврдних и одричних реченица. Обележја реченице у говору (интонација и пауза) и у тексту (велико почетно слово и знаци интерпункције: тачка, упитник, узвичник).

* Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (Просветни гласник број 10 од 12. 08. 2004. године)

Препознавање главних делова реченице (предикат, субјекат).

Именице и глаголи (уочавање и препознавање). Разликовање основних глаголских облика за исказивање садашњег, прошлог и будућег времена; разликовање потврдних и одричних глаголских облика. Разликовање рода и броја именица.

Глас и слог, самогласници и сугласници; слоготворно *р*. Подела речи на слоге у изговору (једноставнији случајеви).

Правопис

Употреба великог слова у писању личних имена и презимена, надимака уз лично име, имена животиња, вишечланих географских имена и улица (једноставнија решења).

Писање адресе.

Растављање речи на крају реда (основна правила).

Писање речце *ли* у упитним реченицама и речце *не* уз глаголе у одричним реченицама.

Скраћенице за мере (у корелацији с наставом математике).

Тачка. Упитник. Узвичник. Две тачке и запета у набрајању.

Усвајање латинице – читање и писање у другом полугодишту.

КЊИЖЕВНОСТ

Лектира

Лирика

Народна песма: *Мајка Јова у ружи родила*

Народна песма: *Смеино чудо*

Породичне и шаљиве народне лирске песме – избор

Јован Јовановић Змај: *Паћџак и жабе*

Момчило Тешић: *Пролећно јујџро у шуми*

Мира Алечковић: *Песма за мамине очи*

Бранко Ћопић: *Болесник на џири сџираџа*

Душан Радовић: *Лејџо је све шџџо је мало*

Стеван Раичковић: *Кад џочне киша да џада*

Драган Лукић: *Школа*

Мирослав Антић: *Тајна*

Љубивоје Ршумовић: *Једноџа дана*

Владимир Андрић: *Дај ми крила један круж*
Добрица Ерић: *Чуо сам*
Избор из поезије Љубивоја Ршумовића и Добрице Ерића
Избор из *Антологије српске поезије за децу* (приредио Душан Радовић)

Епика

Народна песма: *Марко Краљевић и орао*
Народне приповетке: *Сћаро лијино лукавство; Седам љутова*
Народна прича: *Свети Сава, отац и син*
Српске народне бајке – избор
Народне басне: *Коњ и мађарац; Лисица и жањаван*
Доситеј Обрадовић: *Пас и његова сенка*
Десанка Максимовић: *Слика зима*
Гроздана Олујић: *Шаренореја*
Бранко Ћопић: *Доживљаји мачка Тоше* (одломци)
Ханс Кристијан Андерсен: *Бајке* (избор)
Јакоб и Вилхелм Грим: *Три браћа*
Александар Сергејевич Пушкин: *Бајка о рибару и рибици*
Лав Н. Толстој: *Врабац и ласт*
Феликс Салтен: *Бамби* (одломак)
Избор из народног усменог стваралаштва (шаљиве приче, пословице)

Драма

Гвидо Тартаља: *Зна он унапред*
Драган Лукић: *Сћара слика на зиду*
Александар Поповић: *Два писма*

Популарни и информативни текстови

Избор из енциклопедија и часописа за децу

Читање текста

Увежбавање и усавршавање технике читања наглас и у себи с разумевањем прочитаног. Усклађивање интонације и темпа читања с природом текста (приповедање, опис, дијалог). Поступно и доследно увођење ученика у начин вођења дневника о прочитаним књигама; повремено читање и коментарисање записа на посебним часовима. Читање дијалошког текста по улогама.

Читање наглас и у себи с ограниченим временом и унапред постављеним захтевима (усмерено читање). Читање у себи као припрема за самостално читање и учење.

Тумачење текста

Слободно (самостално) саопштавање утисака о прочитаном тексту.

Разумевање прочитаног текста. Уочавање хронологије и повезаности догађаја у приповедању. Запажање карактеристичних детаља у описивању лика и амбијента. Разумевање намера и осећања садржаних у тексту. Заузимање властитих ставова према поступцима ликова. Откривање и тумачење порука у тексту.

Схватање важнијих целина у тексту (одељак) и одређивање подналова. Схватање одељка у целини и у његовим битним појединостима.

Уочавање различитих значења речи у тексту и тумачење њихове изражајне функције.

Систематично усвајање књижевних и функционалних појмова.

Књижевни појмови

Лирика

Песма, осећања; стих, строфа – на нивоу препознавања и именовања.

Епика

Фабула – редослед догађаја (препознавање).

Главни и споредни ликови, њихове особине и поступци.

Поруке.

Епска песма, бајка, басна – препознавање.

Драма

Драмски јунак, драмска радња, драмски сукоб, дијалог; позорница, глумац – на нивоу препознавања.

ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА

Основни облици усменог и писменог изражавања

Препричавање садржине краћих текстова, филмова, позоришних представа, радио и телевизијских емисија за децу – слободно детаљно препричавање; детаљно препричавање по заједничком плану; препричавање садржаја у целини и по деловима (слободно и по заједничком плану).

Причање о догађајима и доживљајима – индивидуално и по заједничком плану; предметност причања: ближе и даље окружење, стварност и машта, непосредно доживљавање и сећање/раније стечено искуство; причање према низу слика изложених у целини, које представљају целовит, занимљив и динамичан догађај.

Описивање предмета с којима се ученик први пут среће; властити избор предмета за описивање – слободно или по раније утврђеном плану. Описивање биљака и животиња на основу непосредног посматрања – најочљивије особине које се намећу у тренутку посматрања. Усвајање основних елемената приступа описивању – стварање заједничког и индивидуалног плана описа.

Усмена и писмена вежбања

Ортоепске вежбе: правилан изговор речи, исказа, краћих реченица и пословица.

Ортографске вежбе: преписивање реченица и краћих одломака текстова ради усавршавања технике и брзине писања; увежбавање читког и уредног рукописа.

Аутодиктат и контролни диктат: провера тачности запамћивања и усвојености правописних правила.

Лексичке и семантичке вежбе: основно и пренесено/фигуративно значење речи; грађење речи – формирање породица речи; синоними и хомоними; некњижевне речи и њихова замена језичким стандардом и др.

Синтаксичке вежбе: самостално и подстицајно састављање реченица, проширивање задатих реченица, прилагођавање реда речи комуникативним потребама у контексту.

Загонетање и одгонетање, решавање и састављање ребуса и укрштених речи.

Казивање напамет научених текстова (лирских, епских и драмских).

Сценско приказивање драмског/драматизованог текста.

Служење речником и енциклопедијом за децу и писање сопственог речника.

Слушање и вредновање/критичко процењивање говора/разговора у емисијама за децу на радију и телевизији.

Неговање културе слушања саговорника; писање разгледнице и краћег писма.

Израда домаћих писмених задатака (до осам) и њихова анализа на часу.

НА ЧИН ОСТВАРИВАЊА ПРОГРАМА

Учење другог писма (латинице)

Учење другог писма, односно латинице, треба остварити у другом полугодушту другог разреда.

Одвојено учење читања и писања пружа могућности да се друго писмо квалитетније савлада. Пожељно је, дакле, да се прво усвајају штампана слова, па потом писана, јер такав методички приступ пружа више могућности за вежбање.

Слова другог писма не обрађују се монографски већ по групама.

На основу савремених психолошко-дидактичких сазнања, слова другог писма односно латинице, требало би обрађивати следећим редоследом:

- прво се обрађују слова која су потпуно или приближно иста у ћирилици и латиници (А а, Е е, Ј ј, О о, К к; приближно иста М м и Т т);

- затим се обрађују слова која су потпуно различита у у ћирилици и латиници;

- и на крају треба обрадити слова која су истог облика, а различито се изговарају (С с, В в, Р р, П п, Х х) у ћирилици и латиници.

Такав редослед треба применити за обраду и штампаних и писаних слова, што је у сладу дидактичким принципом поступности – од лакшег ка тежем.

Пошто су ученици овладали извесним операцијама усвајајући прво писмо, ћирилицу, лакше ће поимати облике слова другог писма (латинице). Због тога није потребно понављати цео поступак обраде слова као приликом усвајања ћирилице, већ само неке неопходне радње: показивање слова, коментарисање њихове графичке структуре, начин писања, сличност и разлике с другим словима, читање. Посебно треба посветити пажњу вежбама усвајања облика слова, њиховом читању и писању у речима и реченици.

Текстове писане ћирилицом и латиницом треба упоређивати тек кад ученици потпуно усвоје латиницу. Тада треба организовати вежбе преписивања текстова са ћирилице на латиницу, и са латинице на ћирилицу. Веома је важно да се у настави не прекида са праксом наизменичне употребе ћириличног и латиничког писма.

Језик (граматика и правопис)

У настави језика ученици се оспособљавају за правилну усмену и писмену комуникацију стандардним српским језиком. Отуда захтеви у овом програму нису усмерени само на језичка правила и граматичке норме.

За усавршавање читања и писања користе се систематска вежбања: гласно читање протумаченог текста из Читанке или шире лектире, уз аналитичку и критичку процену таквог читања: тихо читање текста непосредно пре разговора о њему; флексибилно читање текста по избору; читање ради увида у постигнуту брзину читања и степен разумевања прочитаног; читање по улогама.

Усавршавање писања постиже се доследним захтевима који се односе на графичку узорност слова и њихово ваљано повезивање у речима и речи

у реченицама, а остварује се систематским вежбама: преписивањем, диктатом, аутодиктатом, самосталним писањем реченица и краћих састава.

Неопходно је примерено и подстицајно вредновање рукописа сваког ученика понаособ, а нарочито приликом прегледања домаћих писмених задатака. Повремено организовати посебне часове лепог писања.

И у овом наставном периоду, према потреби, организују се активно-сти и остварују захтеви најмање на три нивоа по њиховој тежини: за просечне ученике, за оне с натпросечним способностима, као и за ученике који имају потешкоћа у овладавању знањима, умењима и навикама у читању и писању.

Учење другог писма (латинице)

Друго писмо, односно латиница, учи се у другом полугодишту другог разреда.

Одвојено учење читања и писања пружа могућности да се друго писмо квалитетније савлада. Пожељно је, дакле, да се прво усвајају штампана слова, па потом писана, јер такав методички приступ пружа више могућности за вежбање.

Слова другог писма не обрађују се монографски, већ по групама.

На основу савремених психолошко-дидактичких сазнања, слова другог писма, односно латинице, требало би обрађивати следећим редоследом:

- прво се обрађују слова која су потпуно или приближно иста у ћирилици и латиници (Аа, Ее, Јј, Оо, Кк; приближно иста Мм и Тт), а
- затим се обрађују слова која су потпуно различита у ћирилици и латиници.

Језик (граматика и правопис)

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

Основни програмски захтев у настави граматике јесте *да се ученицима језик представи и тумачи као систем. Ниједна језичка појава не би требало да се изучава изоловано, ван контекста у којем се остварује њена функција.* У првом и другом разреду у оквиру вежби слушања, говорења, читања и писања ученици запажају језичке појаве без њиховог

именовања, да би се од трећег до седмог разреда у концентричним круговима и континуираним низовима граматички садржаји изучавали поступно и селективно у складу с узрастом ученика.

Поступноћ се обезбеђује самим избором и распоредом наставних садржаја, а конкретизација нивоа обраде, као врста упутства за наставну праксу у појединим разредима, назначена је описно формулисаним захтевима: запажање, уочавање, усвајање, појам, препознавање, разликовање, информисање, употреба, обнављање, систематизација и сл. Указивањем на *ниво програмских захтева* наставницима се помаже у њиховим настојањима да *ученике не оптереће* обимом и дубином обраде језичке грађе.

Селективност се остварује избором најосновнијих језичких законитости и информација о њима.

Таквим приступом језичкој грађи наставници се усмеравају да тумачење граматичких категорија заснивају на њиховој функцији, коју су ученици у претходним разредима уочили и њоме, у мањој или већој мери, овладали у језичкој пракси. Поступност и селективност у програму граматике најбоље се уочавају на садржајима из синтаксе и морфологије од првог до седмог разреда. Исти принципи су, међутим, доследно спроведени и у осталим областима језика. На пример, алтернацију сугласника *к, ѓ, х* ученици ће прво запажати у грађењу речи и деклинацији у петом разреду, а вежбама и језичким играма у том и претходним разредима навикавати се на правилну употребу тих консонаната у говору и писању; елементарне информације о палатализацији добиће у шестом разреду, а усвојена знања о битним гласовним особинама српског језика обновити и систематизовати у осмом разреду. Тим начином ученици ће стећи основне информације о гласовним променама и алтернацијама, оспособиће се за језичку праксу, а неће бити оптерећени учењем описа и историје тих језичких појава.

Елементарне информације из *морфологије* почињу се ученицима давати од другог разреда и поступно се из разреда у разред проширују и продубљују. Од самог почетка ученике треба навикавати да уочавају основне морфолошке категорије, на пример: у другом разреду, поред уочавања речи које именују предмете и бића, уводи се и разликовање рода и броја код тих речи, а у трећем разреду разликовање лица код глагола. Тим путем ће се ученици поступно и логички уводити не само у морфолошке већ и у синтаксичке законитости (разликовање лица код глагола – лични глаголски облици – предикат – реченица). Речи увек треба уочавати и обрађивати у оквиру реченице, у којој се запажају њихове функције, значења и облици.

Програмске садржаје из *акцијологије* не треба обрађивати као посебне наставне јединице. Не само у настави језика већ и у настави читања и језичке културе ученике треба у сваком разреду уводити у програмом предвиђене стандардне акценатске норме, а сталним вежбањем,

по могућству уз коришћење аудио снимака, треба их навикавати да чују правилно акцентовану реч, а у крајевима где се одступа од акценатске норме да разликују стандардни акценат од свога акцента.

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

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

У *настави граматике* треба примењивати следеће поступке који су се у пракси потврдили својом функционалношћу:

- подстицање свесне активности и мисаоног осамостаљивања ученика;
- сузбијање мисаоне инерције и ученикових имитаторских склоности;
- заснивање тежишта наставе на суштинским вредностима, односно на битним својствима и стилским функцијама језичких појава;
- уважавање ситуационе условљености језичких појава;
- повезивање наставе језика с доживљавањем уметничког текста;
- откривање стилске функције, односно изражајности језичких појава;
- коришћење уметничких доживљаја као подстицаја за учење матерњег језика;
- систематска и осмишљена вежбања у говору и писању;
- што ефикасније превазилажење нивоа препознавања језичких појава;
- неговање примењеног знања и умења;
- континуирано повезивање знања о језику с непосредном говорном праксом;
- остваривање континуитета у систему правописних и стилских вежбања;
- побуђивање учениковог језичког израза животним ситуацијама;
- указивање на граматичку сачињеност стилских изражајних средстава;
- коришћење прикладних илустрација одређених језичких појава.

У настави граматике изразито су функционални они поступци који успешно сузбијају ученикову мисаону инертност, а развијају радозналост и самосталност ученика, што појачава њихов истраживачки и стваралачки однос према језику. Наведена усмерења наставног рада подразумевају његову чврсту везаност за животну, језичку и уметничку праксу, односно за одговарајуће текстове и говорне ситуације. Због тога је указивање на одређену језичку појаву на изолованим реченицама, истргнутим из контекста, означено као изразито непожељан и нефункционалан поступак у настави граматике. Усамљене реченице, лишене контекста, постају мртви модели, подобни да се формално копирају, уче напамет и репродукују, а све то спречава свесну активност ученика и ствара погодну основу за њихову мисаону инертност.

Савремена методика наставе граматике залаже се да тежиште обраде одређених језичких појава буде на суштинским особеностима, а то значи на њиховим битним својствима и стилским функцијама, што подразумева занемаривање формалних и споредних обележја проучаваних језичких појава.

У настави језика нужно је посматрати језичке појаве у животним и језичким околностима које су условиле њихово значење. Ученике ваља упутити на текстове и говорне ситуације у којима се одређена језичка појава природно јавља и испољава. Текстови би требало да буду познати ученицима, а ако пак нису, треба их прочитати и о њима разговарати с ученицима.

Наставник треба да има на уму и то да упознавање суштине језичке појаве често води преко доживљавања и схватања уметничког текста, што је довољно јак подстицај да што чешће упућује ученике да откривају стилску функцију (изражајност) језичких појава. То ће допринети развијању ученикове радозналости за језик, јер уметничка доживљавања чине граматичко градиво конкретнијим, лакшим и применљивијим. Кад ученицима постане приступачна стилска (изражајна, експресивна) функција језичке појаве, они је прихватају као *сїваралачки йосїуїак*, што је врло погодан и подстицајан пут да знања о језику брже прелазе у *умења*. На тај начин се доприноси бољем писменом и усменом изражавању, али и успешнијој анализи књижевних текстова.

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

Методика наставе језика, теоријски и практично, упућује да у настави матерњег језика треба што пре превазићи нивое препознавања и репродукције, а стрпљиво и упорно неговати више облике знања и умења – *йрименљивосї* и *сїваралашїво*. У настојањима да се у наставној пракси удовољи

таквим захтевима, функционално је у свакој погодной прилици знања из граматике ставити у функцију тумачења текста (уметничког и популарног), чиме се знање од препознавања и репродукције уздиже до нивоа умења и практичне примене.

Практичност и применљивост знања о језику и његово прелажење у умење и навике посебно се постиже неговањем *јравойисних* и *сѣилских* *вежби*.

Ученике треба подстицати континуирано и да своја знања о језику повезују с комуникативним говором. Један од изразито функционалних поступака у настави граматике јесу вежбања заснована на коришћењу примера из непосредне говорне праксе, што наставу граматике приближава животним потребама у којима се примењени језик појављује као свестрано мотивисана људска активност. Настава на тај начин постаје практичнија и занимљивија, чиме се ученику отварају разноврсне могућности за стваралачка испољавања.

Ситуације у којима се испољавају одређене језичке појаве може и сам наставник да представи, да ученике спретно подсети на њихова искуства, а они ће казивати или писати како говорно реагују у изазовним приликама.

Целовити сазнајни кругови у настави граматике, који започињу мотивацијом, а завршавају се сазнавањем, резимирањем и применом одређеног градива, у савременом методичком приступу, поготову у проблемски усмереној настави, отварају се и затварају више пута током наставног часа. Такав сазнајни процес подразумева учестало спајање индукције и дедукције, анализе и синтезе, конкретизације и апстракције, теоријских обавештења и практичне обуке.

Савремена методика наставе истиче низ саодносних методичких радњи које ваља применити у наставној обради програмских јединица из језика а које омогућују да сваки целовит сазнајни пут, почев од оног који је уоквирен школским часом, добије своју посебну структуру.

Обрада нових наставних (програмских) јединица подразумева примену следећих методичких радњи:

- коришћење погоднoг *јолазног јѣксѣа* (језичког предлошка) на којем се увиђа и објашњава одговарајућа језичка појава. Најчешће се користе краћи уметнички, научно-популарни и публицистички текстови, као и примери из писмених радова ученика;
- коришћење исказа (примера из пригодних, текућих или запамћених) *јоворних сѣѣуаѣѣа*;
- подстицање ученика да полазни текст *доживе* и *схваѣе* у целини и појединостима;
- утврђивање и обнављање знања о познатим језичким појавама и појмовима који *нејосредно дојѣиносе* бољем и лакшем схватању новог градива (Обично се користе примери из познатог текста.);

- упућивање ученика да у тексту, односно у записаним исказима из говорне праксе, *уочавају примере* језичке појаве која је предмет сазнавања;
- најављивање и бележење *нове настјавне јединице* и подстицање ученика да запажену језичку појаву *испјаживачки сагледају*;
- сазнавање *бијних својстава* језичке појаве (облика, значења, функције, промене, изражајних могућности...);
- сагледавање језичких чињеница (примера) *с разних сјановишћа*, њихово упоређивање, описивање и класификовање;
- илустровање и *графичко представљање* језичких појмова и њихових односа;
- *дефинисање језичког појма*; истицање својства језичке појаве и уочених законитости и правилности;
- препознавање, објашњавање и примена сазнатог градива у новим околностима и у примерима које наводе сами ученици (непосредна дедукција и прво вежбање);
- утврђивање, обнављање и примена стеченог знања и умења (даља вежбања у школи и код куће);

Наведене методичке радње међусобно се допуњују и прожимају, а остварују се у сукцесивној и синхроној поставци. Неке од њих могу бити остварене пре наставног часа на којем се разматра одређена језичка појава, а неке и после часа. Тако је, на пример, добро да текст на коме се усваја градиво из граматике буде раније упознат, а да поједине језичке вежбе буду предмет ученичких домаћих задатака. Илустровање, на пример, не мора бити обавезна етапа наставног рада, већ се примењује кад је функционално неоспорно.

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

Књижевност

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

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

Лектира

Једна од значајних новина у програмирању наставе књижевности јесте у томе што сви текстови предвиђени за читање и тумачење имају, у основи, исти наставни третман. Разликују се по својој укупној уметничкој или информативној вредности, што утиче на одговарајућа методичка решења (прилагођавање читања врсти текста, опсег тумачења текста у зависности од сложености његове унутрашње структуре, повезивање и груписање са одговарајућим садржајима из других предметних подручја – граматике, правописа, језичке културе и сл.).

Текстови из лектире представљају програмску окосницу. Учитељ има могућност да понуђене текстове прилагођава наставним потребама у свом разреду, али и могућ слободан избор из наше народне усмене књижевности и тзв. некњижевних текстова – према програмским захтевима.

Читање и тумачење текста

Особеност и деликатност овог предметног сегмента нису толико у програмираним садржајима колико су у узрасним могућностима најмлађих ученика да дате садржаје ваљано усвоје, те да се стеченим знањима и умењима функционално служе и у свим осталим наставним околностима. Сходно томе, читање и тумачење текста у млађим разредима преваходно је у функцији даљег усавршавања гласног читања, уз постепено, систематско и доследно увођење у технику читања у себи, као и усвајање основних појмова, односа и релација које прочитани текст садржи у себи.

Читање текста, према томе, у млађем узрасту има сва обележја првог и темељног овладавања овом вештином као знањем, нарочито у првом разреду. Посебно је важно да ученици поступно и функционално усвоје ваљано *читање наглас*, које у себи садржи неке од важнијих чинилаца логичког читања (изговор, јачина гласа, паузирање, интонационо прилагођавање и др.) и које ће природно тежити све већој изражајности током другог разреда (наглашавање, емоционално подешавање, темпо и сл.), чиме се у доброј мери олакшава усвајање технике изражајног читања (трећи разред). При том је од особите важности да се свако читање наглас сваког ученика понаособ (а нарочито у првом разреду) осмишљено, критички и добронамерно вреднује. Сваки ученик, наиме,

након што је прочитао неки текст наглас, треба од својих другова у разреду и од учитеља да сазна шта је у том читању било добро, а шта евентуално треба мењати да би постало још боље.

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

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

У првом разреду тумачење текста има изразита обележја спонтаног и слободног *разговора* с 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. Инвентивним мотивисањима, подстицањима и усмерењима (ко, где, када, зашто, како, чиме, због чега, шта је радосно, тужно, смешно, занимљиво, необично и сл.) ученицима се омогућава да уочавају, запажају, откривају, упоређују, објашњавају, образлажу дате појавности прочитаног текста.

У другом разреду приступ тумачењу текста скоро је у свему исти као и у претходном разреду, само што су захтеви, по природи ствари, нешто увећани, а програмски садржаји адекватно допуњени (самостално саопштавање утисака о прочитаном тексту, заузимање властитих ставова о важнијим појавностима из текста и речито образлагање и одбрана таквих схватања, откривање и схватање порука у тексту, препознавање одељка, уочавање карактеристичних језичких и стилских појмова и сл.).

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

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

19

садржаја, који у новој поставци делују прегледно, систематично и препознатљиво, без непотребних понављања и конфузије. Јер, у оквиру укупне разредне наставе постоје језички појмови које ученик овог узраста треба поступно, систематично и ваљано (а то значи – трајно) да усвоји, па су и замишљени као програмски садржаји (захтеви). А пут до њиховог трајног и функционалног усвајања, скоро без изузетака, води преко бројних и разноврсних облика *усмених* и *писмених* језичких испољавања ученика, а то су најчешће: *језичке иџре, вежбе, задаци, ѿсѿтови* и сл. На пример, најмлађег ученика ваља, између осталог, оспособити да самостално, убедљиво и допадљиво *описује* оне животне појаве које језичким описом (дескрипцијом) постају препознатљиве (предмети, биљке, животиње, људи, пејзаж, ентеријер и др.). Зато се *описивање* као програмски захтев (садржај) јавља у сва четири разреда. А остварује се, усваја као знање и умење применом оних облика који ће ефикасним, економичним и функционалним поступањима у наставним околностима ученичку језичку културу учинити поузданом и трајном. А то су: говорне вежбе, писмене вежбе (или осмишљено комбиновање говора и писања), писмени радови, изражајно казивање уметничких описних текстова, аутодиктат и сл. То важи, у мањој или већој мери, и за све остале врсте ученичког језичког изражавања.

Основни облици усменоѿ и писменоѿ изражавања у нижим разреди-ма представљају темељне програмске садржаје за стицање, усавршавање и неговање ваљане и поуздане језичке културе најмлађег ученика. Неки од тих облика (препричавање, причање) практиковани су и у претходним испитивањима деце за упис у школу, што значи да на њих ваља гледати као на језичко искуство које полазници у извесној мери већ поседују. Отуда и потреба да се с усавршавањем и неговањем тих основних облика говорног комуницирања отпочне и пре формалног описмењавања ученика.

Прејричавање разноврсних садржаја представља најједноставнији начин ученичког језичког испољавања у наставним околностима. И док се у поменутих претходним испитивањима, као и у припремама за усвајање почетног читања, репродуковању одређених садржаја приступа слободно, већ од краја тзв. букварске наставе па надаље ваља му приступити плански, осмишљено и континуирано. То значи, најпре, да се унапред зна (а то се дефинише у оперативним плановима рада учитеља) које ће садржаје ученик препричавати у наставним околностима. Њихов избор треба да обухвати не само текстове, и не само оне из читанки, већ и из других медијских области (штампа, позориште, филм, радио, телевизија и сл.). Потом, ученике ваља благовремено мотивисати, подстицати и усмеравати на овај вид језичког изражавања, а то значи: омогућити им да се самостално припреме за препричавање, али за препричавање у које

ће истовремено бити интегрисани и одговарајући програмски захтеви. Ваља, затим, водити рачуна о томе да се начелно препричавају само они садржаји који су претходно протумачени/анализирани или о којима се с ученицима водио макар приступни разговор. Коначно, и препричавање, као и све остале видове ученичког изражавања, треба на одговарајући начин вредновати (најбоље у разреду и уз свестрано учествовање ученика и подршку учитеља).

Причање у односу на препричавање јесте сложенији облик језичког изражавања ученика. Док је препричавање углавном репродуковање прочитаног, одслушаног или виђеног садржаја, причање представља особен вид стваралаштва које се ослања на оно што је ученик доживео или произвео у својој стваралачкој машти. Зато причање тражи посебан интелектуални напор и језичку изграђеност те ученика свестрано ангажује: у избору тематске грађе и њених значајних појединости, у компоновању одабраних детаља и у начину језичког уобличавања свих структурних елемената приче. Методички приступ овом значајном облику усавршавања и неговања ученичке језичке културе у основи је исти као и код препричавања (ваљано функционално локализовање у плановима рада; осмишљено повезивање са сродним садржајима из осталих предметних подручја, а нарочито с читањем и тумачењем текста, осмишљено и инвентивно мотивисање, усмеравање и подстицање ученика да у причању остваре што свестранију мисаону и језичку перспективу; умешно вредновање ученичких домаћаја у причању и др.). Посебно треба водити рачуна о томе да причање у функцији читања и тумачења текста (у тзв. уводном делу часа) не прерасте у схематизовано и површно набрајање/именовање одређених појавности, а да се при том занемари индивидуални приступ ученика тој предметности, те да изостане стварање приче као целовите менталне представе, довољно препознатљиве и ваљано мисаоно и језички уобличене. Тако, на пример, уводни разговори о домаћим и дивљим животињама поводом басне која се чита и тумачи неће дати жељене резултате на нивоу уводних говорних активности ако се такве животиње само класификују по познатој припадности, именују или само набрајају, као што ће *слободно причање* о неким необичним, занимљивим, али стварним и појединачним сусретањима ученика с датим животињама, у којима су доживљени радост, изненађење, одушевљење, радозналост, упитаност, страх и сл. – створити праву истраживачку атмосферу на часу. Причање пак, колико год у свим својим сегментима било изазовно за језичко испољавање најмлађих ученика, начелно ваља реализовати као део ширег наставног контекста у којем ће се у међусобном односу функционално наћи и други облици језичког изражавања, а нарочито описивање.

Описивање јесте најсложенији облик језичког изражавања на нивоу најнижих разреда. Оно је мање или више заступљено у свакодневном говору јер је неопходно за јасно представљање суштинских односа између предмета, ствари, бића и других појмова и појава у свакој животној ситуацији. Јер, док је за препричавање основа одређени *садржај*, за причање подстицај неко *догађање*, *доживљај*, дотле за описивање нису неопходне неке посебне околности, већ се оно користи кад год се дође у додир с *појавносћима* које у свакодневном језичком комуницирању могу скренути пажњу на себе. Но, због бројних узрасних ограничења у раду с најмлађим ученицима, овој врсти језичког комуницирања ваља приступити посебно одговорно и уз нарочито поштовање принципа наставне условности и поступности у захтевима: оспособљавање ученика да пажљиво посматрају, уочавају, откривају, запажају, упоређују, па тек онда да дату предметност мисаоно заокруже и језички уобличе. Исто тако, ученике овог узрасног нивоа ваља подстицати и усмеравати да из сложеног процеса описивања најпре усвоје неколика општа места, којима се могу служити све дотле док се не оспособе за самосталан и индивидуалан приступ овом захтевном језичком облику. Тако их ваља навикавати да локализују оно што описују (временски, просторно, узрочно), да уоче, издвоје и заокруже битна својства/особине (спољашње и условно унутрашње) и да се одреде према посматраној предметности (први покушаји формирања личног става/односа према датој појави). Исто тако, неопходна је поуздана процена планирања вежби, с усмерењима/подстицањима оних вежбања у којима може доћи до изражаја ученичка самосталност и индивидуалност. Како се пак описивање врло често доводи у блиску везу с читањем и тумачењем текста (нарочито књижевноуметничког), то је потребно стално усмеравати ученичку пажњу на она места у таквим текстовима која обилују описним елементима, а посебно када се описују предмети, ентеријер, биљке и животиње, књижевни ликови, пејзаж и сл., јер су то и најбољи обрасци за спонтано усвајање описивања као трајне вештине у језичком комуницирању. Пошто је за описивање потребан већи мисаони напор и дуже време за остварење дуже замисли – предност ваља дати писменој форми описивања над усменом. Остали општи методички приступи овом значајном облику језичког изражавања исти су или слични као и код препричавања и причања (од планирања, преко реализације планираних активности до вредновања постигнутог и функционалног повезивања са садржајима сродним и усменим и писменим вежбањима за стицање, усавршавање и неговање језичке културе ученика).

Усмена и писмена вежбања, како им и сам назив каже, замишљена су као допуна основних облика језичког изражавања, почев од најједноставнијих (изговор гласова и преписивање речи), преко сложенијих

(лексичке, семантичке, синтаксичке вежбе, остале вежбе за савладавање узорног говора и писања) до најсложенијих (домаћи писмени задаци и њихово читање и свестрано вредновање на часу). Свака од програмираних вежби планира се и остварује у оном наставном контексту у којем се јавља потреба за функционалним усвајањем дате језичке појаве или утврђивања, обнављања или систематизовања знања и примене тих знања у конкретној језичкој ситуацији. То значи да се, начелно, све те или њима сличне вежбе не реализују на посебним наставним часовима, већ се планирају као сопствени део основних облика језичког изражавања (препричавање, причање, описивање) или одговарајућих програмских садржаја осталих предметних подручја (читање и тумачење текста, граматика и правопис, основе читања и писања). Управо у осмишљеним поставкама та вежбања вишеструко утичу на подизање нивоа ученичке језичке културе.

ГЛОБАЛНИ ПЛАН

Наставна област обнављања	број часова обраде, утврђивања,
КЊИЖЕВНОСТ	80
ЈЕЗИК	40
ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА	45
Систематизација, провера и анализа провере знања	25
Укупно	180

Наставна област	Час	Наставна јединица	Тип часа
	1	ШТА СЕ У НОВИМ КЊИГАМА КРИЈЕ – упознавање са уџбеницима	уводни час
језичка култура	2	РАСПУСТ ЈЕ БИО, А НА РАСПУСТУ – говорна вежба	вежбање
језичка култура	3	НА РАСПУСТУ САМ ПРВИ ПУТ/БИО НА МОРУ/ВИДЕО/ПУТОВАО ВОЗОМ... – домаћи задатак	вежбање
језик	4	ВЕЛИКО СЛОВО – на почетку реченице, у личним именима, именима места, насловима	обнављање
књижевност	5	МАЈКА ЈОВА У РУЖИ РОДИЛА – народна успаванка	обрада
књижевност	6	ЛЕПО ЈЕ СВЕ ШТО ЈЕ МАЛО – Душан Радовић	обрада
књижевност	7	ЛЕПО ЈЕ СВЕ ШТО ЈЕ МАЛО – Душан Радовић	утврђивање
језичка култура	8	ЈА КАО БЕБА – описивање (говорна вежба)	вежбање

Наставна област	Час	Наставна јединица	Тип часа
језичка култура	9	НИЈЕ УВЕК ЛАКО БИТИ МАЛИ – говорна и писмена вежба	вежбање
књижевност	10	О ЧЕМУ ГОВОРЕ ПРИЧЕ – прича, догађај, место и време збивања	обнављање
књижевност	11	ЛИКОВИ – ГЛАВНИ И СПОРЕДНИ, ДИЈАЛОГ	обрада
језичка култура	12	ПРЕПРИЧАВАЊЕ – слободно препричавање познате приче	вежбање
књижевност	13	ХАЈДЕ ДА РАСТЕМО – Љубивоје Ршумовић	обрада
књижевност	14	ХАЈДЕ ДА РАСТЕМО – Љубивоје Ршумовић	утврђивање
језик	15	СПОРАЗУМЕВАЊЕ И ГОВОР – обнављање знања о реченици	обнављање
књижевност	16	КЊИГЕ ЗА ОНЕ КОЈИ РАСТУ – час у школској библиотеци	вежбање
језик	17	ОБАВЕШТАЈНА РЕЧЕНИЦА	обрада
језичка култура	18	ЛИСТОВИ И ЧАСОПИСИ ЗА ОНЕ КОЈИ РАСТУ – преглед деље штампе	вежбање
језичка култура	19	МАЛИ И ВЕЛИКИ – говорна и писмена вежба	вежбање
језичка култура	20	ИСПРИЧАЋУ ВАМ СВОЈ ДОЖИВЉАЈ – писмена вежба	вежбање
	21	ШТА ЗНАМ И ШТА МОГУ	Систематизација и провера знања
	22	КОЛИКО ЗНАМ И КОЛИКО МОГУ	анализа провере знања
књижевност	23	ЗА СВУ ДЕЦУ СВЕТА – према Декларацији ОУН	обрада
језик	24	ПОТВРДНЕ И ОДРИЧНЕ РЕЧЕНИЦЕ	обрада
језик	25	ПОТВРДНЕ И ОДРИЧНЕ РЕЧЕНИЦЕ	утврђивање
језичка култура	26	ШЕТАМО, ЋУТИМО, СЛУШАМО – говорна вежба	вежбање
књижевност	27	ЧУО САМ – Добрица Ерић	обрада
књижевност	28	ЧУО САМ – Добрица Ерић	утврђивање
језик	29	ИМЕНИЦЕ – речи које означавају имена бића	обрада
књижевност	30	ШКОЛА – Драган Лукић	обрада
књижевност	31	ШКОЛА – Драган Лукић	утврђивање
језик	32	ИМЕНИЦЕ – речи које означавају имена предмета	обрада
књижевност	33	ЗНА ОН УНАПРЕД – Гвидо Тартаља	обрада
књижевност	34	ЗНА ОН УНАПРЕД – Гвидо Тартаља	обрада
језик	35	УПИТНА РЕЧЕНИЦА	обрада
језик	36	ПИСАЊЕ УПИТНЕ РЕЧЦЕ <i>ЛИ</i>	обрада

Наставна област	Час	Наставна јединица	Тип часа
језичка култура	37	НАША УЧИОНИЦА – говорна вежба	вежбање
језичка култура	38	НАША УЧИОНИЦА – писмена вежба	вежбање
књижевност	39	ТАЈНА – Мирослав Антић	обрада
књижевност	40	ТАЈНА – Мирослав Антић	утврђивање
језичка култура	41	КАЗИВАЊЕ НАПАМЕТ НАУЧЕНИХ СТИХОВА	вежбање
језичка култура	42	ЗНА ОН УНАПРЕД – сценско приказивање	вежбање
	43	РАСТИМО ЗАЈЕДНО	систематизација
	44	КОЛИКО ЈЕ ПОРАСЛО НАШЕ ЗНАЊЕ	провера знања
	45	МЕРИМО СВОЈЕ ЗНАЊЕ	анализа провере знања
језичка култура	46	ХАЈДЕ ДА СЕ ЧУДИМО – говорна вежба	вежбање
књижевност	47	СМЕШНО ЧУДО – народне шаљиве песме	обрада
књижевност	48	ЈА САМ ЧУДО ВИДЕО – народне шаљиве песме	утврђивање
језик	49	БУМ-БАР, ДЕ-ЛИ-ПАР – слог	обрада
књижевност	50	НА ДАНАШЊИ ДАН – Вук Стефановић Караџић, сакупљач народних умотворина	обрада
књижевност	51	БИБЕРЧЕ – српска народна бајка	обрада
књижевност	52	БИБЕРЧЕ – српска народна бајка	обрада
језик	53	ЗАПОВЕДНА РЕЧЕНИЦА	обрада
језик	54	ЗАПОВЕДНА РЕЧЕНИЦА	утврђивање
језик	55	САМОГЛАСНИЦИ И СУТЛАСНИЦИ	обрада
књижевност	56	ШТА СЕ КРИЈЕ У ГРУДВИ СНЕГА – Симо Тесла	обрада
језичка култура	57	ЧУДНИ ИЗУМИ – говорна и писмена вежба	вежбање
језик	58	ВЛАСТИТЕ И ЗАЈЕДНИЧКЕ ИМЕНИЦЕ; ВЕЛИКО СЛОВО У ПИСАЊУ ГЕОГРАФСКИХ НАЗИВА	обрада
књижевност	59	ЦАРЕВО НОВО ОДЕЛО – Ханс Кристијан Андерсен	обрада
књижевност	60	ЦАРЕВО НОВО ОДЕЛО – Ханс Кристијан Андерсен	утврђивање
језик	61	ВЕЛИКО СЛОВО У ГЕОГРАФСКИМ НАЗИВИМА	вежбање
књижевност	62	БОЛЕСНИК НА ТРИ СПРАТА – Бранко Ћопић	обрада
језичка култура	63	КАКО ИЗЛЕЧИТИ ЖИРАФУ – говорна и писмена вежба	вежбање

Наставна област	Час	Наставна јединица	Тип часа
	64	ЧЕМУ СМО СЕ ЧУДИЛИ, ШТА СМО НАУЧИЛИ	систематизација
	65	НАУЧИЛИ СМО	провера знања
	66	КОЛИКО СМО НАУЧИЛИ	анализа провере знања
језичка култура	67	ЖЕЉЕ – говорна и писмена вежба	вежбање
књижевност	68	КАД БИ МЕНИ ДАЛИ – Бранислав Црчевић	обрада
језичка култура	69	РАДОСТ ПОДЕЉЕНА СА ДРУГОМ – писмена вежба	вежбање
књижевност	70	БАЈКА О РИБАРУ И РИБИЦИ – Александар Сергејевич Пушкин	обрада
књижевност	71	БАЈКА О РИБАРУ И РИБИЦИ – Александар Сергејевич Пушкин	утврђивање
језичка култура	72	НЕСКРОМНЕ ЖЕЉЕ – препричавање према низу слика	вежбање
књижевност	73	ЧУДНЕ ДЕЧЈЕ ЖЕЉЕ – шаљива народна прича	обрада
књижевност	74	КАД БИХ ЗНАО – Влада Стојиљковић	обрада
језик	75	ГЛАГОЛИ – речи које означавају радњу	обрада
језик	76	ГЛАГОЛИ	утврђивање
језичка култура	77	ЖЕЉЕ КОЈЕ УПУЋУЈЕМО ДРУГИМА – говорна и писмена вежба	вежбање
језик	78	ВЕЛИКО СЛОВО У НАЗИВИМА УЛИЦА; ПИСАЊЕ АДРЕСЕ	обрада
језичка култура	79	У СУСРЕТ ПРАЗНИЦИМА – преглед дечје штампе	вежбање
језик	80	ОД РЕЧИ ДО РЕЧЕНИЦЕ – именице, глаголи, врсте реченица по значењу	вежбање
	81	ШТА СМО НАУЧИЛИ	полугодишња провера знања
	82	ИЗМЕРИМО СВОЈЕ ЗНАЊЕ	анализа провере знања
књижевност	83	СЛИКАРКА ЗИМА – Десанка Максимовић	обрада
књижевност	84	СЛИКАРКА ЗИМА – Десанка Максимовић	утврђивање
	85	НА КРАЈУ ПРВОГ ПОЛУГОДИШТА	систематизација
језичка култура	86	ДОГОДИЛО МИ СЕ НА РАСПУСТУ – говорна вежба	вежбање
језичка култура	87	У СЛАВУ СВЕТОГ САВЕ	вежбање

Наставна област	Час	Наставна јединица	Тип часа
књижевност	88	СВЕТИ САВА ГРАДИ ПРОЗОРЕ – народна прича	обрада
језик	89	ГЛАВНИ ДЕЛОВИ РЕЧЕНИЦЕ – СУБЈЕКАТ И ПРЕДИКАТ	обрада
језик	90	УЧИМО НОВО ПИСМО – штампана слова А, Е, Ј, О, К, М, Т	обрада
књижевност	91	МАРКО КРАЉЕВИЋ И СОКО – епска народна песма	обрада
књижевност	92	МАРКО КРАЉЕВИЋ И СОКО – лик Марка Краљевића	утврђивање
језик	93	УЧИМО ЛАТИНИЦУ – штампана слова N, W, I	обрада
књижевност	94	СЕДАМ ПРУТОВА – народна приповетка	обрада
језик	95	ЈЕДАН СНОП – СЕДАМ ПРУТОВА (број речи – једнина и множина)	обрада
језик	96	УЧИМО ЛАТИНИЦУ – штампана слова U, S, Š	обрада
књижевност	97	ТРИ БРАТА – браћа Грим	обрада
књижевност	98	ТРИ БРАТА – браћа Грим	обрада
језичка култура	99	ТРИ БРАТА – препричавање; латинично С, Џ, Џ	вежбање
језик	100	УЧИМО ЛАТИНИЦУ – штампана слова V, В	обрада
књижевност	101	ЈЕДНОГА ДАНА – Љубивоје Ршумовић	обрада
језичка култура	102	ЈЕДНОГА ДАНА – вежбање изражајног читања	вежбање
језик	103	УЧИМО ЛАТИНИЦУ – штампана слова Р, R, G	обрада
језичка култура	104	ЈЕДНОГА ДАНА – казивање напамет научених стихова	вежбање
књижевност	105	СТАРА СЛИКА НА ЗИДУ – Драган Лукић	обрада
књижевност	106	СТАРА СЛИКА НА ЗИДУ – Драган Лукић	обрада
језик	107	УЧИМО ЛАТИНИЦУ – штампана слова D, X, Ђ	обрада
књижевност	108	ШАРЕНОРЕПА – Гроздана Олујић	обрада
књижевност	109	ШАРЕНОРЕПА – Гроздана Олујић	обрада
језичка култура	110	УПОЗНАЋУ ВАС СА МОЈОМ ОМИЉЕНОМ ЖИВОТИЊОМ – писмена вежба	вежбање
	111	СВЕ ВРЕДНЕ СТВАРИ	систематизација
	112	ЗНАЊЕ ЈЕ ВРЕДНОСТ	провера знања
	113	КОЛИКО ЗНАМО – ТОЛИКО ВРЕДИМО	анализа провере знања
језик	114	ДА ОБРАДУЈЕМО МАМУ – научена (Z, Ž) и нова слова латинице L, Q	обрада
књижевност	115	ПЕСМА ЗА МАМИНЕ ОЧИ – Мира Алечковић	обрада

Наставна област	Час	Наставна јединица	Тип часа
књижевност	116	ПЕСМА ЗА МАМИНЕ ОЧИ – Мира Алечковић	утврђивање
језичка култура	117	ЧЕСТИТКА ЗА МАМУ; латинична слова F, H	вежбање
језичка култура	118	МОЈА МАМА – писмена вежба	вежбање
књижевност	119	ДВА ПИСМА – Александар Поповић	обрада
књижевност	120	ДВА ПИСМА – Александар Поповић	утврђивање
језичка култура	121	ДВА ПИСМА – драмска импровизација	вежбање
језик	122	ПИШЕМО ЛАТИНИЦОМ – писана слова A, E, J, O, K, M, T	обрада
језик	123	РОД ИМЕНИЦА	обрада
језик	124	ПИШЕМО ЛАТИНИЦОМ – писана слова N, W, I	обрада
књижевност	125	ЛИСИЦА И ГАВРАН – народна басна	обрада
језичка култура	126	ЛИСИЦА И ГАВРАН – препричавање по плану (говорна вежба)	вежбање
језик	127	ПИШЕМО ЛАТИНИЦОМ – писана слова U, S, Š	обрада
језик	128	ГЛАГОЛСКИ ОБЛИЦИ ЗА ИСКАЗИВАЊЕ САДАШЊЕГ, ПРОШЛОГ И БУДУЋЕГ ВРЕМЕНА	обрада
књижевност	129	ЧАРДАК НИ НА НЕБУ НИ НА ЗЕМЉИ – српска народна бајка	обрада
књижевност	130	ЧАРДАК НИ НА НЕБУ НИ НА ЗЕМЉИ – српска народна бајка	обрада
језик	131	ПИШЕМО ЛАТИНИЦОМ – писана слова C, Č, Ć	обрада
	132	УЧИЛИ СМО	систематизација и провера знања
	133	НАУЧИЛИ СМО, ИДЕМО ДАЉЕ – писана слова латинице V, B	анализа провере знања
књижевност	134	СТАРО ЛИЈИНО ЛУКАВСТВО – народна прича; писана слова латинице P, R, G	обрада
књижевност	135	ПАС И ЊЕГОВА СЕНКА – Доситеј Обрадовић	обрада
језичка култура	136	ПРИЧАЊЕ ПРИЧЕ ПРЕМА ДАТИМ РЕЧИМА – говорна и писмена вежба	вежбање
књижевност	137	КОЊ И МАГАРЕ – народна басна	обрада
језичка култура	138	ЕНЦИКЛОПЕДИЈСКИ ТЕКСТОВИ О ЖИВОТИЊАМА	вежбање
језик	139	ПИШЕМО ЛАТИНИЦОМ – писана слова D, X, Đ	обрада
књижевност	140	ВРАБАЦ И ЛАСТЕ – Лав Толстој	обрада
језик	141	ПИШЕМО ЛАТИНИЦОМ – писана слова Z, Ž	обрада

Наставна област	Час	Наставна јединица	Тип часа
књижевност	142	ПАТАК И ЖАБЕ – Јован Јовановић Змај	обрада
језик	143	ПИШЕМО ЛАТИНИЦОМ – писана слова L, Q	обрада
књижевност	144	ДЕВЕТОРО – Ханс Кристијан Андерсен	обрада
језичка култура	145	ДЕВЕТОРО – препричавање; писана слова латинице F, H	вежбање
језичка култура	146	ДЕВЕТОРО – представљање бајке у стрипу	вежбање
	147	ШТА СМО УЧИЛИ	систематизација
	148	ШТА СМО НАУЧИЛИ	провера знања
	149	НАУЧИЛИ СМО	анализа провере знања
језичка култура	150	ЛЕПОТА КОЈУ СМО ОТКРИЛИ – говорна вежба	вежбање
књижевност	151	БАМБИ (одломак) – Феликс Салтен	обрада
књижевност	152	БАМБИ (одломак) – Феликс Салтен	утврђивање
језичка култура	153	ПОСМАТРАМО; УОЧАВАМО; ОПИСУЈЕМО – говорна и писмена вежба	вежбање
језик	154	ПРИДЕВИ – Када описујемо, које речи тражимо	обрада
књижевност	155	ПРОЛЕЋНО ЈУТРО У ШУМИ – Момчило Тешкић	обрада
књижевност	156	ПОЛЕЋНО ЈУТРО У ШУМИ – Момчило Тешкић	утврђивање
језичка култура	157	ПРОЛЕЋЕ У МОЈОЈ УЛИЦИ – описивање (писмена вежба)	вежбање
књижевност	158	ПАЛЧИЦА – Ханс Кристијан Андерсен	обрада
језичка култура	159	ПАЛЧИЦА – препричавање одломка (говорна вежба)	вежбање
језик	160	ВЕЖБАМО ЛАТИНИЦУ – преписивање са једног писма на друго	вежбање
књижевност	161	КАД ПОЧНЕ КИША ДА ПАДА – Стеван Раичковић	обрада
језик	162	ПАДАЈ, ПАДАЈ, КИШИЦЕ – заповедне реченице (обнављање)	вежбање
књижевност	163	МАЧАК ОТИШАО У ХАЈДУКЕ – Бранко Ћопић	обрада
књижевност	164	МАЧАК ОТИШАО У ХАЈДУКЕ – Бранко Ћопић	утврђивање
језичка култура	165	МАЧАК ОТИШАО У ХАЈДУКЕ – сажето препричавање (писмена вежба)	вежбање
књижевност	166	ЋИЛИМ-ПОЉЕ КАЛИПОЉЕ – Добрица Ерић	обрада
језичка култура	167	ТО ЈЕ МОЈЕ МЕСТО – описивање (говорна вежба)	вежбање
	168	ОТКРИВАЛИ СМО ЛЕПОТУ ПРИРОДЕ	систематизација

Наставна област	Час	Наставна јединица	Тип часа
	169	ПРОВЕРИМО ШТА СМО НАУЧИЛИ	провера знања
	170	ШТА СМО НАУЧИЛИ	анализа провере знања
књижевност	171	ДАЈ МИ КРИЛА ЈЕДАН КРУГ – Владимир Андрић	обрада
језичка култура	172	НА КРИЛИМА МАШТЕ – путовање са дечаком из песме Владимира Андрића (писмена вежба)	вежбање
књижевност	173	ШТА ЈЕ ЛЕПО ДА СЕ РАДИ ЛЕТИ – Љубивоје Ршумовић	обрада
језичка култура	174	ШТА ЈЕ ЛЕПО ДА СЕ ЧИТА ЛЕТИ – час у школској библиотеци	вежбање
језик	175	ДА СЕ ПОДСЕТИМО – систематизација и обнављање знања из граматике	вежбање
језик	176	ДА СЕ ПОДСЕТИМО – систематизација и обнављање наученог из правописа	вежбање
књижевност	177	НОЋИ КАД НАМ ЈЕ ЖАО ДА ЗАСПИМО – Добрица Ерић	обрада
језичка култура	178	СВАКО ИМА ЖЕЉУ – проширивање приче (говорна вежба)	вежбање
	179	ШТА СВЕ ЗНАМО	годишња провера знања
	180	СРЕЋНИ СМО ШТО ЗНАМО	систематизација

Уџбеници у настави српског језика

ЧИТАНКА

Текстови

Читанка за дружи разред основне школе је збирка текстова која се темељи на задатој лектури из *Наставног програма за српски језик*. Текстови у *Читаници* су из народне и уметничке књижевности и жанровски су разноврсни. Међу њима доминирају лирске песме и кратке приче, што је у складу с интересовањима деце овог узраста, а такође и с развојем ученичких читалачких способности. Наставни програм прописује и популарне и информативне текстове, па је у *Читаници* понуђен и њихов избор, али популарне и информативне текстове наставник (заједно с ученицима) може одабрати у илустрованим енциклопедијама и часописима за децу, руководећи се њиховом актуелношћу и интересовањима ученика свога одељења.

У *Читаници* се, поред краћих и дужих целовитих књижевних текстова, налази и одломак из књиге *Бамби* Феликса Салтена. У вези с овим текстом, ком се може придружити и Ђопићева прича *Мачак ошпицао у хајдуке*, али и не само она, наставник може радити на остваривању једног од програмских задатака за овај предмет, а то је „развијање потребе за књигом, способности да се њоме самостално служи као извором сазнања, навикавање на самостално коришћење библиотеке (одељењске, школске, месне)“. Наставник би требало да то има у виду у своме плану, да, на пример, и сам прочита Ђопићеву збирку *Доживљаји мачка Тоше*, и да му постојећа прича у *Читаници* и погодни кратки одломци из збирке послуже да подстакне ученике да пожеље да самостално прочитају још неку причу о деда Триши и његовом мачку.

Код дужих текстова, због опадања концентрације, могуће је користити више начина за ефикаснији рад, било да се текст унапред подели на целине које ће се читати на различитим часовима али заредом – читање у наставцима (у том случају се понавља садржина прочитаног на претходном часу), било да се користи читачки мозаик или штафетно читање (сваки ученик чита једну мању целину, а остатак текста прати кроз читање других).

Неки текстови у *Чиијаници* ученицима су познати (из куће, вртића, првог разреда). То је добро због тога што има много смисла у томе да се ученик оспособљава за самостално читање на текстовима који су му познати. На таквим текстовима ученик и сам може најбоље да прати развој својих читалачких способности, не само кад је у питању техника читања него и разумевање прочитаног, и да осети задовољство, стекне самопоуздање и мотивацију за даље учење и напредовање (о развоју стратегија читања биће више речи у поглављу „Проучавање књижевности“).

Песме и приче у *Чиијаници* су тематски разноврсне. Оне говоре о детету у породици, о децјој радозналости, жељи за сазнавањем света који их окружује, жељи за путовањима, за уважавањем, за одрастањем; говоре о школи и животу у школи, о природи, животињама и необичним појавама, о чуду у животу и имагинарном свету. Богатством својих порука оне могу утицати на развој децјег сензибилитета у опажању света и његових феномена, развој сазнања о другом и другачијем, развој саосећања и толеранције; могу утицати на превладавање егоцентризма, на децји емоционални и етички развој.

Илустрације

Текстови у *Чиијаници* су богато илустровани. Илустрације су ведре, духовите, игралачке. Оне нису пуки пратиоци текста и не помажу ученику само у визуелизацији света представљеног у њему. Као и текстови, и илустрације у *Чиијаници* отварају простор за дијалог. Ученик има могућност да свој доживљај текста упоређује не само с доживљајима вршњака у свом одељењу него и с доживљајем неког непознатог одраслог који жели с њим да разговара и да се игра. Овај „разговор“ може подстаћи ученика да дубље и свестраније доживи текст, да у тексту тражи оно што у првом читању није уочио.

Као пример за то узећемо басну *Лисица и гавран* и илустрације уз њу. Басна ништа не говори о дану када је гаврану отет сир (леп, сунчан, ведар), о месту, о гаврановом и лисичином изгледу, расположењу, осећањима, сведоку дешавања. Нарочито истичемо слику усамљеног и смркнутог гаврана, која ученика подстиче да у својој машти продужи причу. Илустрација му својим садржајем неодољиво поставља питања: О чему је размишљао гавран? Зашто се љутио? На кога је био више љут – на лисицу или на себе? Какво је обећање сам себи дао? Какав је план смишљао?

Илустрације у књигама и у настави књижевности могу кочити развој ученикове имагинације. До тога може доћи услед њиховог превеликог броја и, наравно, уколико илустрације нису квалитетне. Илустрације у

Чиџијаници могу само подстицати развој дечје маште, стога препоручујемо наставнику да их не занемарује приликом разговора о књижевном тексту који обрађује.

Груписање џексџова

Текстови у Чиџијаници груписани су по тематском принципу (али и не само по њему) у четири целине:

*Хајде да расџемо,
Хајде да се чудимо,
Хајде да џричамо
Хајде да учимо.*

У првој целини налазе се песме, једна прича и један драмски текст који говоре о расту и одрастању. Народна успаванка и Радовићева песма *Леџо је све џиџо је мало* исијавају лепотом детињства и лепотом оног што је мало, а песма *Каг сам био велики* и прича *Храбар дечак* упуђују и на проблеме који су везани за мали раст и мале моћи. Ту је и полетна, ведрa, препуна оптимизма, песма *Хајде да расџемо* Љубивоја Ршумовића, по којој је овај круг текстова и добио наслов.

Друга целина обухвата тематски врло разноврсне песме и приче којима је заједнички доживљај чуда – било да оно егзистира у стварном свету или у свету маште. У неким текстовима се чудо заснива на нелогичностима, ирационалностима и нонсенсу (*Смешно чудо*), у другима је чудо везано за необичне књижевне ликове и њихове поступке (*Три браџа*, *Сликарка Зима*), у некимa су извори чуђења лепота природе и њени феномени (*Пролећно јуџро у шуми*), у другима човекова моћ да природом господари (*Шџа се крије у џрудви снеџа*).

Тематски круг *Хајде да џричамо* садржи приче, углавном басне, и две песме наративне структуре. Текстовима је заједничко то што су у њима (изузетак је песма *Једноџа дана*) главни ликови животиње. За све њих је заједничко и то што су у њима проблеми из човекове и дечје свакодневице измакнути од детета и смештени у животињски свет, чиме је остварена дистанца за критичко сагледавање одређених особина и поступака ликова. Песма *Два јарица* на духовит начин упуђује ученика да ствари треба вратити на своје место.

Текстови у целини *Хајде да учимо* различитог су жанра и тематике, одговарају на дечју радозналост и жеђ за знањем. Они покривају широк спектар дечјих интересовања – за прошлост (*Свеџи Сава џради џризоре*), свет који их окружује, али и далеке и непознате крајеве (*Дај ми крила*

један круџ), за откривање могућности да се лепше и срећније живи (Ценовник, Седам љруџова, Кад би мени дали).

Концеџија

Распоред текстова у *Чиџаници* темељи се на њиховој тематској повезаности, на сродности порука, тачака гледишта, могућих доживљаја. То, међутим, није био једини критеријум. Водило се рачуна о нивоу општости идеја и појмова у њима. У првом плану су текстови који су ученицима ближи, који обрађују конкретније проблеме, речју, чије је разумевање и доживљавање олакшано с обзиром на њихову блискост с дечјим доживљајем света. Текстови у друга два круга су сложенији (и поред тога што су краћи – басне). Они захтевају сложеније мисаоне поступке током читања, изграђеније читалачке стратегије, веће опште знање, веће читалачко и животно искуство (не само школска знања већ и животна, релевантан су основ за смислено учење). Другим речима, иако то можда на први поглед није уочљиво јер су груписани циклично, текстови у *Чиџаници* „расту“ пратећи раст ученика, наравно у мери коју омогућују оквири задате лектире.

Наставник зна да у школском учењу лекција није важна сама по себи, већ као елеменат у низу и степеница за следећи корак у кумулативном процесу учења. У сваком наредном кораку рачуна се на претходно стечено знање. Ово наводимо због неминовног питања које сваки наставник себи поставља приликом планирања: Како ћемо у школи читати из *Чиџанке*, од прве до последње стране или другачије? Ако пође од онога што смо рекли, наставник се може држати редоследа у *Чиџаници*, наравно, не круто (мразовит дан, на пример, свакако ће актуализовати и појачати чаролију бајке *Сликарка Зима*, а тиме и ученичку мотивацију за њено доживљавање; „случај“ у одељењу може постати идеална мотивација за народну приповетку *Седам љруџова* и сл.). Али, исто тако, наставник може одређивати редослед текстова руководећи се својим мерилима, полазећи, првенствено, од конкретне ситуације у свом одељењу, од интересовања ученика, могућности рецепције, читалачког искуства.

Дидакџичко-методичка аџарџура

Поред текстова, *Чиџанка* садржи дидактичко-методичку апаратуру која има сврху да поспеши учеников дијалог са књижевним текстом. Сматрамо да је ученик овог узраста овладао читањем у тој мери да уз инструкции наставника може самостално да ради на тексту. Учесници-

ма у дијалогу (књижевни текст, ученик, вршњаци из одељења, наставник) придружује се још један заинтересовани глас, глас невидљивог састављача *Чишанке*, који такође жели да разговара. Непосредним обраћањем ученику аутор је показао да уважава читаоца, његово присуство, активност, радозналост, жељу да открива, сазнаје и учи. Искрази *Хајге да разговарамо о прочишаном*, *Учимо наш језик* и *Вежбајмо изражавање*, императиви су који обезбеђују почетак комуникације, али и најављују посебне области за дијалог. Облик првог лица множине упућује на заједништво и партнерски однос, али је у питањима и налозима доминантно учениково *ми*, у центру су ученикова доживљавања, што га чини посебно активним у комуникацији.

Питања и налози који се налазе испод наслова *Хајге да разговарамо о тексту* имају мотивациону функцију, они појачавају учениково интересовање за текст, а исто тако за разговор о њему, што је друго важно задовољство читања (читање је интиман доживљај који доноси многоструко задовољство, а искрен разговор о прочитаном, размена личних доживљаја, такође је велико задовољство). Дијалошки подстицаји у *Чишаници* усмерени су на развој ученикових стратегија читања: они га упућују на препознавање и доживљавање песничких слика, осећања, расположења, књижевних ликова, њихових особина, поступака, говора, времена и места дешавања, на повезивање доживљеног са сопственим светом и својим представама о свету. Налози захтевају операције логичког мишљења, рашчлањивање, упоређивање, повезивање, синтезу; они подстичу ученика на самостално стицање знања, на сазнавање сопственом активношћу.

Радећи самостално на овим питањима и задацима, ученик се оспособљава да уочава оно што је главно у прочитаном тексту, да уочава сличности и разлике у садржајима које учи, али се и оспособљава да се сналази у уџбеницима, да уочава која му средства у структури текста помажу у разумевању (разноврсност задатака, редослед питања, објашњења непознатих речи, речник и сл.).

Речник мање познатих речи саставни је део дидактичко-методичке апаратуре *Чишанке*. Даје се уз текстове и (у широј верзији) на крају књиге. Речник уз текстове омогућава ученику да брзо и лако дође до значења непознате речи, док му онај на крају *Чишанке* пружа прилику да до објашњења непознате речи дође и независно од текста у којем је употребљена. Осим тога, трагањем по речнику ученик се оспособљава и навикава да користи речнике и енциклопедије, као и друге приручнике у којима је грађа изложена по азбучном или абецедном редоследу.

Насловима *Учимо наш језик* и *Вежбајмо изражавање* покривена су, иако само овлашно, два значајна сегмента овог предмета – језик и језичка култура. Садржаји из граматике и правописа, усменог и писменог изражавања у *Чишаници* указују ученику на то да су све наставне области

овог предмета повезане и да један од најкраћих и најуспешнијих путева (мада не и једини) у развијању језичких компетенција и неговању језичке културе води преко читања и разговора о прочитаном. На друге путеве, на које *Чиианка* не може да укаже, указаће наставник, уносећи у наставу језика и језичке културе садржаје из филмова, позоришних представа, радио и телевизијских емисија за децу, новина и часописа, енциклопедија, речника и, наравно, из свакодневног живота.

Опширније и систематичније језички садржаји дати су у уџбенику *Српски језик* (уз бројна вежбања и задатке), а као допуна *Чиианици* и граматици у уџбеничком комплету се налазе и *Наставни листови*, у којима се налазе разноврсне могућности за индивидуализацију наставе, самосталан, диференциран и креативан рад ученика.

СРПСКИ ЈЕЗИК

Садржајем уџбеника *Српски језик* обухваћени су *Наставним програмом* предвиђени садржаји из језика (граматика и правопис) и језичке културе. Понегде су ти садржаји функционално повезани и с наставом књижевности.

Уџбеник је подељен на четири дела. Први део *Како се сћоразумевамо* посвећен је говору, реченици и њеним врстама, с обзиром на функцију у комуникацији. Други део *Шта треба да знаш о речима* фокусиран је на речи, њихова значења и функцију, на именице и глаголе. У трећем делу *Слушај речи*, пажња је усмерена на језичке јединице мање од речи, на слог и глас, самогласнике и сугласнике. Последњи део тиче се правописа – употребе великог слова и знакова интерпункције.

Свака лекција у овом уџбенику започиње полазним текстом или илустрацијом (најчешће и једним и другим), који служе као мотивација за рад, али се у њима налази адекватан пример за језичку појаву, чијим уочавањем започиње учење. Језичка појава се описује и објашњава у имагинарном дијалогу с учеником, кроз примере из свакодневне комуникације, а затим следи њено дефинисање. На крају су вежбања која омогућавају примену сазнатог, а могуће их је искористити и приликом утврђивања и обнављања градива. На крају сваког дела налази се преглед онога што се учило, што ученику помаже да систематизује и сам провери своје знање.

За смислено учење веома је важно да се оно што треба научити изложи јасно и недвосмислено. Учениково знање је тада отпорније на мешање и заборављање. Аутор је уложио напор да задато градиво приближи ученику везивањем језичких садржаја за његов свет, свет његових интересовања, изналажењем занимљивих и маштовитих, духовитих

и играчких примера, али све то није довољно уколико се знања из граматике и правописа не проверавају, утврђују, обнављају. Наставник је у прилици да обезбеди повратну информацију у сваком тренутку, на нивоу целог одељења и сваког ученика појединачно, и стога је његова подршка учениковом смисленом учењу садржајнија, конкретнија, развијенија и функционалнија.

На ученикову ефикасност у стицању нових знања утиче и његова способност да користи претходно знање. Та способност код ученика другог разреда није довољно развијена. У овом уџбенику се ученику даје подршка првенствено настојањем да се градиво приближи његовом искуству, тражењем од њега да се сети, да успостави везу с познатим, да у решавању задатка искористи постојеће знање. Наставник у свему томе има значајну улогу. Он, пре свега, треба да прилагоди темпо обраде нових садржаја могућностима ученика свога одељења. Имајући увид у то у којој је мери неки садржај усвојен, он одлучује о увођењу нових садржаја. При том се не може ослањати само на бројчане оцене. Наставник треба да има конкретне податке шта је ученик савладао, а шта није. Увођење новог градива а да ученик није савладао претходно, снажан је ометајући фактор, који код ученика може изазвати губитак мотивације, самопоуздања и интересовања за граматiku.

Лекције у уџбенику нису замишљене као сценарија за обраду појединих наставних јединица на часу, али могу постати интегрални део ученикових активности на часу. Упућујући ученике да прочитају део текста или одређени задатак и поступе по одговарајућем налогу, наставник додатно утиче на оспособљавање ученика за самосталност у раду и снажање у тексту. Поједине налоге из уџбеника ученици могу да решавају код куће, пре или после обрађене лекције.

НАСТАВНИ ЛИСТОВИ

*Постојање индивидуалних и групних разлика међу ученицима истог разреда представља својеврстан проблем, будући да су наставни програми и уџбеници јединствени за све ученике (Иван Ивић, Учење и развој). У стварању оптималних услова за максималан развој индивидуалних потенцијала сваког ученика незаменљиво место има наставник. Он обезбеђује да интеракција у настави делује у сфери актуелног развоја (за способније ученике) и у зони наредног развоја (за ученике нижих способности). У тим настојањима наставнику могу помоћи *Наставни листови*, који су намењени за самосталан рад и вежбања ученика, али се спретношћу наставника могу претворити у средство за индивидуализовање наставе. Степен индивидуализације вежбања у *Наставним листовима**

изражен је више имплицитно него експлицитно, пре свега у питањима и налозима који обухватају различите нивое знања и разумевања. Пошто се упозна с њиховим садржајем, наставник поједине делове, а нека вежбања и у целини, може примењивати диференцирано (*За младе ђеснике*, на пример).

У *Наставним листовима* се, као специфична форма мотивације за самосталан рад, појављују водичи кроз вежбања – два дечака и једна девојчица, који уводе ученике у рад, стварају повољну, често такмичарску атмосферу, најављују проблем који је потребно решити. Они, на пример, изражавају своја запажања о тексту, језичкој појави, начину на који они прилазе одређеном задатку, како га решавају.

Наставни листови садрже вежбања с питањима и задацима за:

- стицање нових знања;
- увежбавање и примену знања;
- обнављање градива;
- систематизацију и
- проверавање и вредновање (самооцењивање).

Важно место у ученичкој мотивацији за даљи рад има свест о границама сопственог знања. Због тога се у *Наставним листовима* један број вежбања завршава учениковим самооцењивањем. Но, пошто није реч о програмираном уџбенику, поставља се питање повратне информације. Предлажемо да се на часу заједнички утврђују тачни одговори (уз објашњења зашто су неки одговори недовољни или нетачни), а да затим сваки ученик на мерачу знања обележи свој ниво.

Поред стандардно обликованих питања и задатака, *Наставни листови* садрже *мозгалице*, занимљива питања и задатке, махом проблемског карактера, ребусе, загонетке, допуњаљке и др.

Пажњу наставника посебно бисмо скренули на вежбања у којима су ученику дати налози, упутства и подстицаји да самостално обави неку истраживачку радњу, на основу које ће се припремити за самостално излагање и дијалошку размену с другим ученицима. Оваквим задацима ученик не само да се оспособљава за самостално стицање знања већ се учешћем у разговору, а посебно целовитим самосталним излагањем, оспособљава да уверљиво изражава своја запажања и мишљење, што веома повољно утиче на развој говорне културе. Такво је вежбање у вези с обрадом песме *Школа* и *Приче о незахвалном мишу*, као и вежба о главним деловима реченице.

Највећи број вежбања у *Наставним листовима* предвиђен је за индивидуални рад, а неколико њих за рад у пару и групни рад. У тим вежбањима истакнута је нарочито функционална страна питања и задатака у циљу развијања различитих способности и умења.

Вежбања у *Наставним листовима* односе се на интерпретацију текста (*Хајде да растемо, У Лилијуиу, Школа, Прича о незахвалном мишу, Бик и зеи, Гавран и лисица, Мачак ошчицао у хајдуке, Палчица, Ено где лежи цвећ*), на језик (реченица, врсте, главни делови, именице, глаголи, слог и глас, правописна правила), и језичку културу (препричавање, причање, описивање, извештавање).

Посебна целина *Наставних листова* посвећена је учењу новог писма – латинице. Према *Наставном програму*, поступак учења свих штампаних и писаних слова латинице спроведен је „у корацима“, уз одговарајуће текстове и задатке за вежбање (читање и писање). Пошто савлада ново писмо, ученик ће се сусрести с вежбањима диференциране тежине – писање латиницом, преписивање с латинице на латиницу, преписивање с ћирилице на латиницу, препричавање и писање извештаја.

Напомена

Свестан да ученик другог разреда основне школе није у стању да уочи повезаност градива у овим уџбеницима и да то искористи приликом учења, аутор рачуна на систематску и адекватну помоћ наставника, који ће у одговарајућем тренутку преузети улогу посредника између уџбеника и ученика.

На самом почетку школске године наставник треба да упозна ученике са садржином сваког уџбеника посебно и да им скрене пажњу на то да сви они заједно имају једну функцију. Том приликом ће се ученици подсетити шта из овог предмета већ знају и могу, а наставник ће им навестити и шта ће ново научити. Могу се погледати занимљиве илустрације из *Читанке*, прочитати песма или прича (или само одломак) за коју деца покажу интересовање; у *Српском језику* се може наћи језичка игра погодна за почетак рада у области језика; у *Наставним листовима* се упознати с Јеленом, Слободаном и Андрејом, с којима ће се дружити у току године, побудити радозналост за учење новог писма и сл.

Ту прилику наставник треба да искористи и да подсети ученике да треба брижљиво да се односе према књизи, да усмери њихову пажњу на књиге које се налазе у одељењској библиотеци и на постојање школске и месне библиотеке. Али и током целе године треба развијати љубав према књизи и код ученика учвршћивати навику да се дружи с књигом.

Током првих лекција, наставник својим упутствима, коментарима и објашњењима треба ученицима да укаже на структуру лекције, конструкцијска решења, организацију текста и посебне компоненте у дидактичко-методичкој апаратури. На тај начин ће помоћи ученику у обликовању и развијању стратегија учења, које ће на тај начин бити знатно ефикасније и резултирати већим постигнућима.

Књижевност

ПРОУЧАВАЊЕ КЊИЖЕВНОСТИ

У *Наставном плану и програму* за други разред основног образовања и васпитања, у делу *Начин остваривања програма*, истиче се да „увођење најмлађих ученика у свет књижевности ... представља изузетно одговоран наставни задатак. Управо, на овом ступњу школовања стичу се основна и не мало значајна знања, умења и навике, од којих ће у доброј мери зависити не само ученичка књижевна култура већ и његова општа култура на којој се темељи укупно образовање сваког школованог човека.“ Надамо се да ће наредно невелико проширење овог става допринети да га прихвате наставници, који су најзначајнији посредници између књижевног дела и ученика.

Човекове потребе су, како нас учи филозофска антропологија, егзистенцијалне и есенцијалне. Егзистенцијалне потребе и њихово задовољавање омогућавају опстанак појединца, а есенцијалне служе осигурању јединствене и непоновљиве човекове суштине, која није унапред дата, већ је процес растења и превазилажења. Међу есенцијалним, најистакнутије су сазнајне, етичке и естетичке потребе и вредности из њих изведене, а те вредности у идеалном складу налазимо у књижевности (уметности). Без уметничког васпитног програма, још у најранијој фази, деца су одсечена од већине путева који омогућавају схватање света.

Дете је биће слободних чула и имагинације; оно је изван морала и конвенција, спремно је за игру и „чисту“ уметност. То значи да у књижевним текстовима њему намењеним највећи удео треба да има естетска вредност, на другом месту је сазнајна, а тек на трећем етичка вредност. Детету треба омогућити да у свом одрастању и морално расте, али се у пракси етичке вредности често стављају у први план, чиме се омета комуникација између текста и његовог примаоца. Уметнички текст требало би да буде слободан простор за дијалог, у којем се, у свакој појединачној рецепцији, реализује нов смисао. Наравно, тај смисао не може да буде случајан, већ резултат реакције читаоца на модел света понуђен у књижевном делу какав он, бар фрагментарно, носи у себи. Другим речима, читалац је у стању да ступи у дијалог с књижевним делом уко-

лико је оно у складу с његовим очекивањима. Али не само за писца, и за наставника (који је медијатор) неповољно је ако иде испод или изнад тог очекивања. Сензибилитет савременог детета тражи у књижевном тексту битно промењен модел света и битно промењену методичку оптику. Ако настава књижевности не буде реаговала на то, могло би се догодити да уместо да дете прихвати књижевност, наиђемо на одбијање. А о последицама тога, бар на овом месту, не треба расправљати.

По природи ствари, школски програми су увек конзервативнији од живота, на срећу и од сопственог извођења и спровођења. Чини нам се да је у задатој лектури недовољно текстова који говоре о савременом животу, текстова у којима су деца главне личности, недовољно је текстова у којима је свет виђен деčјим очима, речју, текстова у којима је модел света у складу с моделом који дете носи у себи. И ту наставник, својом медијаторском улогом, може много да помогне. Исто тако, *Програм* је отворен за нове текстове, литерарне и нелитерарне, и, према њему, наставник је обавезан да задату лектуру, која представља *Програмску окосницу*, обогати по свом слободном избору. Наша сугестија иде у том правцу да наставник, у оквиру свог слободног избора, пође од очекивања ученика свог одељења и у програм рада уврсти текстове о којима је било речи, који недостају у постојећој лектури.

Комуникативно проучавање књижевности и школска интерпретација текста

С обзиром на узраст и невелико читалачко (и слушалачко) искуство ученика другог разреда основне школе, сматрамо да између бројних модерних теорија и приступа књижевном делу наставник треба, ако и сам процени да је то целисходно, да изабере теорију рецепције и да у интерпретацији текста пође од ње. (Наставник се и према овоме, наравно, може односити критички.) Ево зашто тако мислимо. Теорија рецепције у релацији *писац – књижевно дело – читалац* ставља акценат на читаоца као активног пишевог саговорника. Комуникативно проучавање књижевности, дакле, погодно је за овај узраст јер у центру пажње није књижевно дело (за то је потребно читалачко искуство и знање књижевне теорије и историје), већ дијалог као темељно начело сусрета између текста и читаоца. У складу с тим начелом су и сазнања да је задовољство читања, пре свега, задовољство комуникације, дружења, разговора. Тај разговор се води између текста и читалаца и између читалаца о тексту.

Овакав приступ књижевном делу подразумева да ученику треба да помогнемо да доживи књижевни текст, што је карактеристично и за друге приступе (одговарајућа мотивација, интерпретативно читање наставника), да га подстичемо да говори о свом доживљају и уважавамо његово

виђење (не само приликом разговора о доживљају већ и да цела анализа буде на трагу учениковог доживљаја). У оквиру комуникативног приступа књижевном делу ученик има могућност да на основу свог искуства и својих интересовања гради свој властити читалачки свет. Тај свет му помера границе познатог света, нуди му другачије виђење познатог – у њему се открива нешто ново, нешто се дешава по учениковој жељи, нешто у чему и он може учествовати, и на тај начин задовољава његове естетске, сазнајне и етичке потребе.

За комуникативни приступ књижевности књижевно знање није од пресудног значаја. Много важније од књижевних појмова јесте то до које мере ученик може ступити у имагинарни дијалог с текстом, до које мере у том „разговору“ дели с текстом своја очекивања, интересовања, представе о свету. Та мера је основ којим се руководи наставник у школској интерпретацији текста и разлог због којег прихвата или не прихвата одређене идеје и сугестије изречене и у овом приручнику. Та мера је поље у чијим се оквирима разговор о тексту креће, али је не треба схватити круто. Ученик ће у дијалогу с вршњацима из одељења откривати да се исти текст може доживети и разумети другачије, па ће, с тим у складу, своју меру повећавати, а наставникови налози, истраживачки и проблемски задаци, и њихово решавање, допринеће да осети задовољство новооткривеним и сазнатим.

Захваљујући овакавом приступу стварају се нови односи и другачија атмосфера током учења: ученици радо говоре о својим доживљајима, а наставник није онај који најбоље зна како треба разумети текст, већ онај који заједно с ученицима открива његова скривена значења. Разноврсне ситуације које нуде књижевни текстови омогућавају развој ученикове компетенције за комуникацију. Књижевни текст ученику даје моделе за употребу говора у различитим функцијама (обавештајна, експресивна, имагинативна, хеуристичка итд.), а у разговору о њему наставља се учење успешне комуникације: држање теме разговора, адекватно реаговање на саопштење другог и сл. У књижевном тексту уочавају се језичке појаве и језичка правила и од њега се полази у неговању језичке културе. Комуникативно проучавање књижевности је непредвидљиво и привлачно не само за ученике већ и за наставнике, који у дијалогу с ученицима могу много тога да сазнају.

Шта развијамо комуникативним приступом књижевности

Комуникативним приступом књижевности развијају се читалачке способности, знања и умења, који ученику функционално служе и у свим осталим наставним активностима. За развој читалачких способности важне су стратегије читања. То су мисаони процеси који омогућавају

разумевање прочитаног. Стратегије пре читања тичу се успостављања мисаоне схеме за прихватање књижевног текста. Тада се активира предзнање неопходно за читање и литерарно-естетски доживљај књижевног дела. У активирању ових стратегија наставник има важну улогу: он ће, на пример, најпре обрађивати оне текстове из *Читанке* који су ученицима познати (из куће, вртића, претходног разреда), текстове који припадају познатом жанру (песма, басна, бајка). Наставник, такође, прелази на читање текста увек по претходној функционалној мотивацији, одговарајућој најави и потребној локализацији дела.

Стратегије у току читања повезане су са способностима сазнавања, разумевања и, делом, вредновања уметничког текста. Наслов дела већ припрема мисаону схему за пријем текста и њиме започиње сусрет с његовим светом. Тај сусрет се одвија као (најчешће делимично) преклапање с читаочевим очекивањима. Наслову текста наставник посвећује значајну пажњу током интерпретације, он се доводи у везу с прочитаним, нарочито кад је неочекиван или ироничан. Ученици се подстичу да сами одреде други могући наслов и да образложе свој предлог. Поступак се проширује и на вежбања одређивања наслова појединим целинама израде плана текста, причања по сликама и сл.

По теорији рецепцијске естетике, текст никад није докраја написан, у њему је много недоречености и неодређених места, које попуњава читалац својим представама, другим речима, читалац гради уметничку стварност на основу својих способности разумевања. Свет књижевног дела је могуће разложити на више елемената, а њихово препознавање и успостављање међусобних веза основне су мисаоне радње у току читања.

Представљање (конкретизација) јесте доживљавање оних елемената текста који се у стварности доживљавају чулима, а које називамо уметничким сликама. Делујући на читаоца језички уобличеним сликама, књижевно дело изазива важне процесе менталног представљања стварности. Пластично и живо представљени догађаји и појаве као да су доживљени чулима. Код читаоца се јављају:

- визуелне слике (читалац „види“ облике шара на прозорима у бајци *Сликарка Зима*, боје цветова на ливади у одломку из књиге *Бамби*;
- аудитивне (звучне) слике (читалац „чује“ звоно у песми *Школа*, цвркулт птица у песми *Пролећно јујиро у шуми*);
- тактилне слике (читалац „осећа“ топлоту и нежност додира мајчиних руку у *Песми за мамине очи*);
- густативне и олфактивне слике (читалац „осећа“ укус и мирис сира у *Причи о незахвалном мишу*).

Књижевни лик је елемент књижевног дела који у сазнавању књижевности у овом узрасту има централно место. То је стога што су ликови

најдинамичнији чиниоци књижевног дела. Одговарајући на хоризонт дечјих очекивања, писци за децу у персонификацији иду дотле да од свега (биљке, животиње, појаве, предмети) граде ликове у свему сличне човеку. Ученик ликове препознаје и именује, опажа њихове особине, поступке и говор. Повезује их са светом властитог искуства, што му омогућава идентификацију с одређеним ликом. Процес идентификације је важан чинилац за доживљавање и разумевање књижевног дела, али и за развијање читалачког интересовања, зато наставник у свом избору треба да покаже осетљивост за текстове који пружају ученицима могућност уживљавања. С друге стране, улажењем у различите књижевне ликове, њихова осећања, мотиве за одређене поступке, које наставник покреће у току интерпретације, ученик се ослобађа субјективизма и учи да и у свакодневном животу уважава туђа мишљења и осећања.

Разумевање радње, као читалачка стратегија, омогућава читаоцу да уочи повезаност појединих догађаја у тексту, њихову хронологију и узрочно-последичну условљеност. Наставник помаже ученику у стицању те стратегије током интерпретације подстичући га да запажа те везе и изразом плана текста.

Разумевање теме и идеје (поруке) важна је стратегија током читања јер читаоцу омогућава откривање дубљих значења текста, али и уочавање различитих остварења на подлози исте теме. Било да је порука изречена или сугерисана, она представља важно место у тексту, а важна је и за његово прихватање. Она у читаочевој свести окупља све елементе књижевне структуре.

Сазнавање и разумевање структуре текста као читалачка стратегија подразумева препознавање књижевне врсте, која читаоцу, са своје стране, сугерише како да разуме текст (бајка, басна, шаљива песма).

Сазнавање перспективе (угла посматрања) омогућава читаоцу да заузме тачке посматрања и опажања догађаја у тексту. Те тачке су иначе „задате“ у делу; оне помажу читаоцу да се уживи у свет уметничког дела. Откривање различитих перспектива утиче на развијање саосећања и толеранције. Заузимање тачке гледишта другог омогућава и другачије виђење и вредновање, што је тесно повезано с етичким вредностима књижевног текста, и истовремено омогућава ученику да се ослобађа егосентризма у свакодневним ситуацијама.

Стратегије после читања обухватају најпре сређивање утисака, суочавање света књижевног дела с хоризонтом учениковог очекивања. Следи усмеравање пажње на целовитост текста и његове поруке и укључивање текста у свет ученикових представа, што подразумева претходни аналитички поступак.

Припрема наставника за интерпретацију текста

Припрема наставника за интерпретацију књижевног текста одвија се у пет етапа, које могу бити спојене, али и разложене на више корака:

1. читање и разумевање текста;
2. предвиђање дечје рецепције;
3. методичка припрема за интерпретацију;
4. постављање циља и
5. избор метода и припрема наставних средстава.

Детаљна припрема не искључује спонтаност из рада на часу, напротив, она наставнику олакшава успостављање дијалога с ученицима, а раније осмишљени подстицаји помажу ученицима да успоставе контакт с књижевним текстом. Добро припремљен наставник није затечен учениковим реакцијама, он лако налази нове путеве и сигурније иде путевима које није предвидео.

1. Приликом првог читања наставник улази у свет књижевног текста, у структуру и елементе из којих се састоји. Као одрастао и искусан читалац, он открива слике, одређује карактере јунака, њихова осећања, мотиве, запажа фабулу, композицију, открива тему и поруке. Он текст доживљава, ослањајући се на сопствено искуство. Тај доживљај му је неопходан за интерпретативно читање (казивање или рецитовање) како би поспесио стварање одговарајућег доживљаја код ученика. У следећем, истраживачком, читању наставник критички осмишљава и тумаче текст.
2. Промишљање о томе како ће текст доживети и разумети ученици, наставник темељи на познавању њихових рецепцијских могућности, интересовања, жеља, искуства. Оно одређује аспекте с којих ће се водити разговор у одељењу, као и начин на који ће се тексту приступити. Читање текста очима детета води смисленом прилагођавању (не нужно и упрошћавању) порука текста дечјим читалачким способностима. Пошто је у средишту школске интерпретације учениково доживљавање текста, предвиђање његове рецепције је важно јер оно одређује ниво и елементе у тумачењу тога доживљаја.
3. Методичка припрема подразумева рашчлањивање текста, које наставник ради спонтано или уз помоћ стручне литературе. Његов аналитички поступак темељи се на опажању елемената за развијање способности читања: тема и поруке, уметничке слике,

књижевни лик, време и место радње, етапе у развоју радње, језик, звук, ритам, игра као саставни елемент поетског израза. У првом плану су ученик и његове активности на часу. У складу с њима, наставник трага за одговарајућим подстицајима за те активности. Припрема подразумева предвиђање могућности за актуализацију текста: како песму или причу повезати са светом ученикових представа и његовим читалачким и животним искуством. Овом приликом навешћемо само неке сугестије, за које сматрамо да ће наставнику бити од користи.

Тема је важан елемент дечјег интересовања за књижевни текст. Чулна интересовања деце задовољавају теме из света природе с богатим песничким сликама (*Пролећно јујиро у шуми*, песме Добрице Ерића); афективна интересовања покривају теме везане за емоције у којима препознају властити емоционални свет (*Мајка Јову у ружи родила*, *Песма за мамине очи*, *Каг сам био велики*, *Лейо је све шћо је мало*); на њихова интересовања на тлу имажинације одговарају текстови с темама из света фантастичног, нереалног и ирационалног (*Шаренореја*, *Биберче*, *Аждаја и царев син*, *Смешно чудо*). Уколико се наставник припрема за интерпретацију текста тематски изван круга дечјих интересовања, он треба да уложи додатне напоре како би тему учинио занимљивом и појачао мотивацију ученика за прихватање таквог текста.

Искуство показује да је одређивање теме једна од најкомпликованијих стратегија читања, а, исто тако, да је погрешно одређена тема рђав темељ на којем ученик гради свој доживљај. Ту стратегију наставник може развијати у интерпретацији књижевног текста одговарајућим питањима и подстицајима, и помагати ученику да учврсти потребну мисаону схему.

Наслов књижевног дела често најсажетије изражава његову тему (*Прича о незахвалном мишу*, *Пролећно јујиро у шуми*, *Мачак ошћишао у хајдуке*). Он упућује на тему и када је непотпун (*Каг бих знао*) или постављен у облику питања (*Шћа се крије у жрудви снежа*), јер га ученик након упознавања с текстом лако препознаје. Чак и када је иронијски дат (*Храбар дечак*), ученик препознаје његову „неадекватност“, што га такође упућује на тему (лажна храброст). Наставник може развијати стратегију откривања теме преко наслова и тако што понекад неће прочитати наслов текста. Постављањем налога у разговору навешће ученике да сами одреде наслов. Њихов напор да у форми наслова обухвате дело као целину резултираће формулисањем теме.

Међутим, наслов дела често не представља његову тему, већ јунаке, место и време догађања (*Пашак и жабе*, *Три браћца*, *Једнога дана*, *Мајка Јова у ружи родила*). Код оваквих текстова и наслова ученик

теже одређује тему. Стога и наставникови поступци морају бити суптилнији и бројнији. Пошто питање о томе шта је тема дела постављамо описно: о чему се у тексту говори, шта нам је писац испричао и сл., ученикову несигурност и несналажење открићемо у његовом одговору који садржи целу причу. На пример, на питање о чему се говори у басни *Пас и његова сенка*, ученик одговара да се говори о једном псу који је пролазио поред реке у којој је видео другог пса с већим парчетом меса, па је скочио у воду да му га отме итд. Развијање ове важне стратегије представља дужи процес у којем наставник треба да покаже пуну стрпљивост и упорност, помажући ученицима да опажају и откривају средишта текста, да уочавају реченицу или скуп реченица, стих или строфу на којима се гради све оно што је у тексту сазидано. Наставник ученичке формулације теме може кориговати и допуњавати (најбоље је да то чине сами ученици уз наставникове подстицаје), али није добро да наставник сам одређује тему текста пошто је саслушао неколико ученичких неодговарајућих и непрецизних предлога, јер на тај начин не омогућава развој ове читалачке стратегије.

У тумачењу **порука** дела, које представљају суштину учениковог дијалога с текстом, треба се ослободити стереотипа из наставне праксе. Наиме, упркос томе што сви методички приручници то истичу као рђав манир, у настави се (нарочито у основној школи) често дешава да се идејно поље текста током интерпретације сужава и сиромашти, а порука своди на једну и једнозначну реченицу. И даље, изведена порука обично је етичке природе, на чији рачун су запостављене бројне поруке текста које су усмерене на развијање животне, уметничке, језичке осетљивости, васпитавању чула, неговању укуса, развијању маште, креативности, ширењу сазнајних видика.

Препоручујемо да се поруке и њихово тумачење не остављају за крај разговора о тексту, већ да се спонтано уклапају у његов ток. Приликом тумачења увек их треба повезивати с ученичким личним сазнањима и искуствима. Такође, приликом разговора о етичким порукама књижевног дела, не треба заборавити да ученици овог узраста немају развијен аутономан морални систем. За њих још увек није лепо и добро радити неке ствари због тога што тако кажу одрасли. Чврстим везивањем таквих порука за ситуације из њиховог живота, за оно што је у искуству доживљено, наставник ученике уводи у њихову сопствену процену етичких вредности, да се порука не претвори у фразу, у нешто што је дошло одозго, од моћног ауторитета.

Ученик овог узраста није најмање заокупљен питањима **језичког обликовања шекспира** који чита, али је најмање оспособљен да та

своја запажања и открића вербализује. Спретно вођење наставника помаже му у томе и ученик ће осетити задовољство не само у проналажењу лепих, ретких, необичних примера у језичком обликовању текста већ и у покушајима да открије зашто је писац тако поступио. Проучавање језика и стила на овом узрасту може да обухвати речник текста (неологизме, деминутиве, аугментативе, синониме, хомониме, антониме), стилске фигуре (поређење, персонификацију, хиперболу, епитет, оноματοпеју), наравно без именовања појмова.

4. Постављање циља је фаза у којој се наставник опредељује које ће задатке из *Наставног програма* реализовати и којим поступцима. Задаци треба да буду постављени што конкретније и да буду природно повезани са садржином текста. На пример, у причи *Мачак ошћинао у хајдуке* могуће је *уочавати хронологију и повезаност догађаја*; у *Причи о незахвалном мишу* *запознавати карактеристичне дејале у описивању лика и амбијента*; у басни *Коњ и магаре заузимају власништво ставове према постојцима ликовима*; у песми *Школа шумачице изражајну функцију речи у шекспиру, препознавати и именовасти појмове песме, стиха и строфа*.

5. Начелно треба користити оне облике и методе рада које омогућавају учествовање што већег броја ученика, које подстичу не само комуникацију између наставника и ученика него и између ученика и ученика (радионичарски рад, драматизације, читање по улогама, драмско представљање, сценске импровизације, прављење плаката, новина, стрипова и сл., у којима се на темељу књижевног дела негује и медијска култура, једнако као и језичка култура).

За живу ученичку активност на часу потребна су одговарајућа и функционално употребљена наставна средства (наставни листови, слике, видео и аудио записи, лутке, маске итд.). Наставна средства уносе разноврсност у васпитнообразовни рад, богате га, развијају ученикова интересовања, усмеравају пажњу, пружају нова сазнања и сл.

У литерарној комуникацији на првом месту су то илустрације у *Читаници (Српском језику, Наставним листовима)* инспирисане самим књижевним текстовима. Оне омогућавају да се уметнички садржај види, а, с тим у вези, и открива на нов начин. Илустрације уводе читаоца у атмосферу дела, унапређују рецепцију текста, проширујући доживљајно-сазнајни контекст и развијајући способност преношења вербалних слика у невербалне и обрнуто. Квалитетне илустрације не ометају процес стварања менталних слика, не спутавају ученика у маштању, већ, напротив, проширују

просторе за доживљавање и маштање. Дечје опажање и мишљење претежно је иконичко и често му је потребан визуелни ослонац, али се поставља питање када, у којем кораку школске интерпретације довести ученика у контакт с сликом. Најважније је да се у литерарној комуникацији не утиче на аутентични доживљај ученика и да му се не намеће туђи (илустраторов). Стога се илустрације најчешће анализирају тек након што ученик саопшти свој доживљај. Илустрација омогућује ученику да употпуни доживљај предела у којем се одвија радња, да упореди своју слику с оном у *Чийианици*, и подстиче га на разговор о ликовима. Повезујући илустрацију с одговарајућим местом у тексту, он уочава кључни моменат у развоју радње и сл.

Поред илустрација које се налазе у уџбеницима, књижевни текст и, нарочито, језик дела могуће је приближити ученику и другим аудитивним и аудиовизуелним средствима, као што су различити звучни записи, слике, серије слика, апликације, позориште сличица, дијапозитиви, филмови, сценске лутке итд.

Оперативни елементи у проучавању књижевног текста у настави

Полазећи од система методичких радњи у проучавању књижевног дела који у својој *Методички* наводи професор Милија Николић, наставнику су за овај узраст, на располагању следећи оперативни елементи:

1. подстицање (мотивисање) ученика за читање, слушање и доживљавање књижевноуметничког текста;
2. истраживачки (припремни) задаци за проучавање текста;
3. локализовање текста;
4. читање књижевног дела у доживљајној, интерпретативној и истраживачкој улози;
5. саопштавање утисака, осећања и мисли изазваних уметничким светом;
6. тумачење непознатих речи и израза;
7. интерпретација текста (тумачење, обрада);
8. упоређивање књижевног дела са сродним или антитетичким текстом;
9. креативни рад ученика подстакнут сазнатим текстом;
10. учење напамет и изражајно казивање;
11. драматизација и сценско играње;
12. усмено или писмено препричавање текста;

13. проверавање и утврђивање знања о књижевном делу;
14. обнављање знања о књижевном делу.

Наведени кораци у проучавању књижевног дела се у свакој појединачној активности на часу одабирају и прилагођавају садржини текста и ученичком хоризонту очекивања. Неки од њих се практикују само повремено, кад постоје разлози за то, кад постоје могућности и адекватни примери (3, 6, 8, 9, 10, 11, 12).

Уважавајући наставниково методичко знање и искуство, на овом месту исказали бисмо само неке ставове у вези с појединим корацима који нам се чине битним за комуникативно проучавање књижевног дела.

*Мотивисање ученика за читање,
слушање и доживљавање књижевног дела*

Већ раније је указано на значај мотивације као првог корака при успостављању дијалога између текста и ученика. Мотивисани ученици се дубље и свестраније уносе у свет књижевног дела од оних који нису посебно подстакнути. Мотивација се може темељити на подстицању емоционалне, фантазијске или рационалне радозналости. То је конкретна активност која непосредно претходи сазнавању текста, али се огледа и у начину на који се дело проучава, у којем централно место има ученик са својим доживљајима, размишљањима и ставовима, у поступцима наставника који показује заинтересованост управо за ученикова осећања и размишљања. У таквим разговорима ученик наступа искрено. Он има потребу да искаже свој доживљај, да саопшти свој став а не онај за који мисли да га очекује наставник. Навели бисмо као илустрацију, без коментарисања, један пример из школске праксе. Говорећи о песми *Мамина срце* Драгана Лукића, ученица каже да јој се песма веома свиђа јер је поучна. На питање чему нас учи, она одговара: Учи нас да треба да волимо своју маму.

Важно је да мотивација не буде формална, да се не претвори у шаблон, уобичајену процедуру која претходи читању текста, јер таква мотивација не остварује жељени ефекат, а понекад може и разорити свет изграђен у тексту који следи. Изразито су формални и стереотипни мотивацијски разговори о годишњем добу пред обраду дескриптивног текста, или о животињама пред сваку причу или песму о животињама.

Преглед облика доживљајно-сазнајне мотивације

Облик	Садржина и њок	Погодност за њекс
Игре гласовима, словима, речима	<ul style="list-style-type: none"> – игра римовања – скраћивање и продужавање речи – повезивање речи – измишљање, грађење речи – асоцијације на речи – игра поређења 	Оваква мотивација одговара игралачким текстовима, али и оним у којима се употреба речи разликује од употребе у свакодневном говору (<i>Хајге да расијемо, Смешно чудо, Једноћа дана, Школа</i>).
Емоционално-искуствена мотивација	Ученици причају о својим осећањима и доживљајима у ситуацијама које су сличне онима у тексту.	Мотивација одговара текстовима који се тичу дечјег живота, било да говоре о деци или је проблем измештен у свет животиња (<i>Кад сам био велики, Храбар дечак, Дај ми крила један круж, Ружно ђаче</i>).
Мотивација стварањем представа	Суштина је учениково индивидуално изграђивање слике неког појма. (Како изгледа вила, чаробница, аждаја; како замишљаш чардак ни на небу ни на земљи?)	Мотивација је прикладна за текстове који изразито одступају од стварног света или је стварност поетизована (<i>Сликарка Зима, Биберче, Шаренорей, Ено где лејиш ивеј</i>).
Мотивација предвиђањем дешавања	<ul style="list-style-type: none"> – Шта би било, кад би...? – Шта ће се догодити ако...? – Започињање приче, уз захтев да је ученици наставе 	Мотивација одговара текстовима с необичним и неочекиваним дешавањима или наглим обртима у свом току (<i>Прича о незахвалном мишу, Два јарца, Бајка о рибару и злајној рибици</i>).
Интертекстовна мотивација	Ученици обнављањем прочитаних текстова уочавају сличности и разлике међу њима, уопштавају.	Мотивацију је могуће користити при обради већине текстова, посебно оних које представљају одређени жанр (бајка, басна, шаљива прича).
Мотивација путем ликовног, музичког и сценског изражавања	<ul style="list-style-type: none"> – слушање музике – цртање или моделовање – покретне игре – сценске игре 	Мотивација невербалним средствима погодна је за стварање атмосфере и одговарајућег расположења за прихватање света уметничког текста.

После најаве текста, која се наслања на извесно заокруживање и уопштавање у фази мотивације, следи кратка пауза у којој се ученици припремају за слушање. Ако је неопходно, најаву прати локализовање текста. Локализовање текста посебно је нужно када је реч о одломцима, али је упутно локализовати текст и када су у питању песме из одређеног тематског циклуса или приче из збирке.

Књижевни текст ученик слуша са аудио записа или га гледа у некој представи са луткама, али најчешће га чита наставник. Наставник треба да чита изражајно и уверљиво, јер када је текст ученицима непознат, он је први актуализатор света који је у њему представљен. Читајући изражајно, наставник истовремено и тумачи текст, преноси на слушаоца његов смисао и пишчеве интенције, што ученику омогућава потпуније доживљавање и разумевање, а у исто време му служи као пример читалачког умећа.

*Објављивање доживљаја – саопштавање утисака,
осећања, мисли и ставова које изазива књижевни текст*

После наставничког изражајног читања следи кратка пауза у којој ученици сређују своје утиске о делу, а затим фаза саопштавања ученичких доживљаја. Ова фаза је доста кратка у школским интерпретацијама у старијем узрасту и често служи као уводна фаза за проучавање књижевног текста, али у овом узрасту, и у оквирима комуникативног проучавања књижевности, осветљавање учениковог доживљаја има централно место. Ово истичемо због тога што се у пракси не тако ретко дешава да се разговор о доживљају уз дело своди на неколико стереотипних наставничких питања и сличних ученичких одговора: Да ли вам се допала прича? Да. Како сте се осећали док сте слушали песму? Лепо.

Доживљаји су најважнији покретачи ученичких читалачких интересовања и развијања стратегија читања, због тога им се у овом методичком кораку поклања велика пажња, али се они не склањају у страну ни током интерпретације текста. Доживљаји су стално у центру разговора, па је фаза интерпретације у оваквом приступу више усмерена (као што смо то и раније рекли) на читаоца него на дело.

Непосредно обраћање наставника после психолошке паузе не сме да спута ученикове емоционалне и мисаоне реакције, већ, напротив, да их подстакне на слободно изражавање. Уколико је дело фантастичне садржине, прва питања треба да буду усмерена на даље фантазијско дограђивање, а не разграђивање. Стога треба избегавати питања типа шта је у причи немогуће, на пример. Ако је текст изразито емоционалан

природе, наставник треба да подстакне ученика да слободно искаже своје емоције. Исто је и са ставовима према одређеном проблему који је у тексту постављен. И ту ученик треба да буде ослобођен страха од погрешног одговора, од одговора који се разликује од ставова осталих у разреду. Наставник ће зналачки оваква размимоилажења претворити у занимљиву дискусију у којој ће подстицати ученике да своје ставове и тврдње образлажу и настоје да увере друге у своје мишљење.

Интерпретација текста

Разговор о доживљају књижевног дела наставља се истраживачким читањем, за које се истраживачки задаци наслањају на ученичке доживљаје, а сврха тог читања је продубљивање доживљаја и даља комуникација с текстом и о тексту. Поновљено читање већ познатог омогућава ученику да открије функцију неких појединости, да нађе одговор на многа „зашто“. Да би наставник ученике мотивисао за ново читање (ми обично не читамо два или три пута заредом исти новински чланак или књигу), добро је да се из саопштавања доживљаја извуче нека недоумица, неки отворен проблем, веза која није уочена, или бар не до краја, па да то буде разлог за поновно, истраживачко, читање. Ово читање, дакле, прати усмеравање ученичке пажње на конкретне појединости у тексту, које се огледа у одговарајућим наставниковим упутствима и налозима. У *Читанци* се у оквиру дидактичко-методичке апаратуре већ налазе нека питања и налози који би могли постати истраживачки задаци приликом усмереног читања. *Читанка* је богато илустрована и илустрације су такве да у великој мери доприносе дубљем схватању и доживљавању текстова, додатно подстичу ученичку машту и чулну актуализацију уметничких слика. Наставник би понекад у оквиру истраживачког читања могао да покрене и разговор о илустраторовом „виђењу“ датог текста.

У даљем току интерпретације, у којем је нагласак на тумачењу првобитног доживљаја, његовом допуњавању и дограђивању, наставник подстиче дечја интересовања, емоционално-интелектуалне потенцијале, маштовитост и креативност, што доводи ученика у положај активног пишевог саговорника. На тај начин се књижевно дело проучава у огледалу ученичких доживљаја, што не представља изневеравање књижевног текста јер је одговарајући доживљај у тексту већ задат. Методичка адекватност наставникових поступака препознаје се, дакле, у сагласности интерпретације с ученичким рецепцијским могућностима, али и у вођењу рачуна о посебностима конкретног књижевног текста.

У интерпретацији није могуће, а није ни потребно, обухватити све компоненте и литерарне подстицаје који су побудили ученичке доживља-

је: једном ће се пажња задржати на песничким сликама, једном на емоционалном садржају, једном на поступцима и говору јунака. Наставник се, по правилу, припрема за разговор о већем броју елемената у структури текста, али у раду на часу узима оне које су на ученике оставили најјачи утисак. Тиме наставник на себе узима улогу медијатора који омогућава квалитетну размену и проходност од књижевног текста ка читаоцу и од читаоца ка књижевном тексту. У овој фази стицања књижевног искуства и знања многе ствари ће остати на нивоу препознавања, а наставник се мора потрудити да пронађе језичке формулације за одређене појмове како би они ученику били јасни и разумљиви. При томе, међутим, мора да поведе рачуна да не дође до изневеравања аутентичног значења текста.

Посебно је важно да наставник одмери своју улогу на релацији књижевно дело – ученик. Наставник првенствено треба пажљиво да слуша сваког ученика, да га у комуникацијској размени подстиче и охрабрује, да му поставља све сложеније захтеве, да адекватно реагује на његова питања, а да његова питања упућена ученику не сугеришу готове одговоре, већ да га стављају у ситуацију да отклања препреку, тражи одговор и образлаже.

Непознате речи и изрази

Непознате речи и изрази отежавају разумевање и доживљавање текста и зато наставник у својој припреми предвиђа које речи могу бити непознате његовим ученицима и планира најбољи начин да их објасни. У *Чиијаници*, испод текста и у речнику, углавном се тумаче архаизми, варваризми, термини и мање познате речи, али је то сигурно само део лексике који је ученицима непознат. Посебан проблем за ученика су вишезначне речи и речи којима су означени непознати предмети или појмови. Стога је у *Српском језику* богаћењу ученичког речника поклоњена велика пажња у једном броју лексичко-семантичких вежбања, а посебно у малим речницима под насловом *На слово, на слово*. Обраћање пажње на мање познате речи и речи у чије значење ученици нису сигурни може бити један од истраживачких задатака који се поставља пред ученика током истраживачког читања. Наставник треба и да упућује ученика да користи објашњења таквих речи испод текста или у речнику на крају *Чиијанке*.

Важан методички проблем је када ученицима треба објаснити непознате речи. Наставнику могу бити од користи неке од следећих препорука. Речи за које је наставник сигуран да их ученици не знају а налазе се у наслову текста или су веома битне за његово разумевање, најбоље је објаснити пре интерпретативног читања, у погодном моменту у оквиру

мотивације, а могуће их је тумачити и неколико дана раније у оквиру пригодне и кратке лексичке вежбе. Поједине речи, у прозним и нелитерарним текстовима, могуће је тумачити током читања навођењем најближег синонима (без објашњавања). То треба избегавати уз лирску песму јер се тако нарушавају њен ритам и целокупна емоционална и фантазијска сугестија. Уколико, је међутим, у питању речи које су мање битне за укупан доживљај, и без којих ће ученик разумети текст, најбоље је да се оне објашњавају током разговора о књижевном тексту.

Речи се тумаче у контексту, у реченици (ситуацији) у којој се јављају, како би се објаснила не само реч него и њена примена, док је за идиоме потребна и дубља анализа ситуације у којој су употребљени. Наставник не приступа одмах објашњењу речи која је ученику непозната, већ је објашњавају ученици који ту реч познају, уз подстицање и помоћ наставника. Ученици у свеске бележе и објашњавају само оне речи за које наставник сматра да треба да уђу у ученички активан речник. Неке непознате речи могу се успешно објашњавати помоћу илустрација (цртежа, фотографија) или предмета, што омогућава ученику да опредмети поједине слике из текста.

Самосталан стваралачки рад ученика подстицајући књижевним текстом

Самосталан рад ученика у процесу учења обухвата активности у којима ученик извршава различите задатке без непосредног учешћа и руковођења наставника, а пожељно је и на сопствену иницијативу. Стваралачки рад подразумева критички однос према наставним садржајима, сналажљивост у новим ситуацијама, истраживачки дух, склоност ка решавању проблема, инвентивност и истрајност. Наставник у програмирању наставе треба да поклони пажњу и простор таквим облицима рада, али и да код ученика развија интересовање за њих, да их упућује у различите могућности и технике.

Наводимо неке могућности за индивидуалне али и групне активности и игре подстакнуте књижевним текстом у којима ученици могу изразити своју маштовитост и креативност:

- стварање приче по моделу интерпретиране приче;
- настављање текста;
- стварање другачијег завршетка приче;
- игра улога: један ученик среће јунаке приче;
- премештање перспективе – причање приче с позиције једног од јунака;
- писање писма јунаку из приче;

- илустровање лика или места из приче;
- прављење стрипа, приче у сликама;
- израда једноставнијих лутака (на прсту или на штапу); припремање луткарске представе;
- драматизација текста;
- драмска импровизација;
- сценско извођење драмског текста;
- игра памћења: на картончићима исписане речи треба повезати у синтагме из песме;
- заједничко учење песме напамет.

Учење ђесме најамеј

Учење стихова напамет корисно је из више разлога, и то не само лите-
рарно-естетских. На тај начин се вежба меморија и вољна пажња, разви-
ја смисао за леп и изражајан говор, а само рецитовање омогућава ученику
да се ослободи извесних страхова у комуникацији, да се потврђује. Учи
се напамет песма која је интерпретирана на часу (која је више пута
прочитана у целини или у деловима), коју су деца снажно доживела.

Стихове деца памте захваљујући понављању, али и подсећању, на
основу запамћеног смисла, ритма, рима. Најбоље је да се се једна песма
учи напамет на часу, како би ученици такав модел применили код куће
(јер се многи веома муче учећи је механички). Песма се учи у целини, а
не по деловима који се накнадно спајају. То је потребно да би се схвати-
ла целовито и да би се учила њена структура, начин на који су повезане
песничке слике. Помоћ наставника се састоји у подсећању – показивању
одговарајућег илустративног материјала (песма по сликама), навођењу
кључних речи, рима и сл. Песму деца не уче хорски.

О настави језика и језичке културе

У *Наставном програму (Начин остваривања програма)* каже се да се у настави језика ученици оспособљавају за правилну усмену и писмену комуникацију стандардним српским језиком, што подразумева да се језик у овом узрасту проучава из комуникативне перспективе, а језичке појаве се не упознају учењем граматичких и правописних правила већ првенствено са становишта њихове функције у споразумевању. Основни програмски захтев у настави граматике јесте *да се ученицима језик представи и тумачи као систем. Ниједна језичка појава не би требало да се изучава изоловано, ван контекста у којем се остварује њена функција.* Настава језика не темељи се само на захтевима *Програма* већ у великој мери и на конкретној ситуацији у одељењу (говорна одступања од стандарда, грешке у писменом изражавању). *Програм* такође предвиђа да се правопис, као и граматика, савлађују путем систематских елементарних и сложених вежбања.

Базичне програмске садржаје из области језичке културе чине основни облици усменог и писменог изражавања: препричавање, причање и описивање. Допуњују их усмена и писмена вежбања: гласовне, лексичке, семантичке и синтаксичке вежбе и домаћи задаци.

У *Наставном програму* су веома исцрпно наведени методички поступци у настави језика и примена методичких радњи на часовима обраде нових наставних јединица, као и даљи поступци у примени наученог, а обрађени су и основни облици усменог и писменог изражавања. Стога вас упућујемо на *Наставни програм*, с надом да ће вам уџбеник *Српски језик* и *Наставни листови* бити од драгоцене помоћи у вашој организацији наставе језика и језичке културе.

Методички прилози

ЉУБИВОЈЕ РШУМОВИЋ ХАЈДЕ ДА РАСТЕМО

Љубивоје Ршумовић у својим песмама за децу премешта стварни дечји свет у пределе маште или, обрнуто, свет маште усељава у дечју свакидашњицу. Битно је да у новоствореном свету не постоји граница између онога што може бити и онога што је немогуће. У таквом свету владају слобода, игра, усхићење, магијска опијеност. У њему се може расти до столице и до стола и полице, али и до крова, до ветра; може се пењати на столицу, али и са ластама ластити. Као што се види, игром није захваћен само предметни свет који окружује песника и дете него и језик којим песник комуницира са децом.

Пошто је реч о песнику који има веома добру комуникацију са децом, који у тој комуникацији негује партнерски однос, наставник може очекивати веома интензиван доживљај песме. Дијалог између песме и ученика биће спонтан и искрен, а наставникова медијаторска улога огледаће се највише у помоћи ученицима да вербализују своје доживљаје. Уколико то понекад не буде могуће, треба омогућити ученицима да их изразе невербалним путем, кроз покрет, игру, узвик.

- Могућа мотивација:

- слушање музичке композиције *Здравшица* на текст Душана Радовића и кратак разговор о импресијама;
- разговор с ученицима на тему зашто желе да порасту;
- језичка игра у кругу мало – велико; од малог до великог; шта је мало, а може да порасте; како се расте – како расту биљке, како деца, како расте дан, како расте жеља...

- Интерпретативно читање

Песма је астрофична, написана слободним стихом и у њој не постоје знаци интерпункције, што отежава учениково самостално читање и разумевање прочитаног. Наставниково интерпретативно читање је важно

јер ће својом сугестивношћу актуализовати нека могућа значења песме, што зависи од тога како је и сам наставник доживљава.

Наслов песме, на пример, могуће је читати одвојено од саме песме (што је уобичајено), али и заједно с песмом, као целину с прва четири стиха. И током даљег читања могућа су бројна различита груписања стихова у мисаоне (синтаксичке) и ритмичке целине (строфе):

Хајде да растемо	До стола
До стола	До столице
До столице	До кашике
До кашике	До полице
До полице	Растимо

Или:

Не бирајмо начине	До тацне
Растимо	До плафона
До тацне	До матуре
До плафона	Телефона
До матуре	До дугачких панталона
Телефона	Растимо
До дугачких панталона	

За све варијанте карактеристични су полетна интонација, брз темпо, живост и динамика, непрекидан раст у ређању речи и набрајању, који повремено разбијају дужи стихови (Са ластва ластво; Не бирајмо начине).

- Објављивање доживљаја

Могући подстицаји

Док још увек у уху ученика звони последње „Растимо“, наставник може изрећи:

– Докле?

Докле је то до последњег милиметра?

Колико нам треба да порастемо до лова? А до љубави?

Можемо ли порастати до неба? Како?

Можемо ли летети с ластва?

Може ли се летети без крила? Шта то значи летети на крилима маште?

Или:

– Да ли се то песник нама обраћа?
Хоћемо ли да прихватимо песников позив?
Зашто ви желите да порастете?
Коју је вашу скривену жељу препознао песник?
Ко би од вас желео да иде у лов? Зашто?
Шта бисте све могли да сте одрасли?
Шта можете и сад на крилима маште?

- Истраживачко читање

Припремимо крила своје маште и поново се вратимо песни.

Истраживачким задацима усмерава се ученичка пажња на илу-страцију и визелну (графичку) слику песме која је „истегнута“ у жељи да и сама порасте (Зашто је песма тако висока?). Задаје им се да уоче имена којима им се песник обраћа.

- Непознате речи

У песни нема непознатих речи осим песникових неологизама (доколићи, хајдетићи, хајдевије, ластити и сл.), које не треба објашњавати на класичан начин, већ током интерпретације уочавати њихову изражајност и игралачку функцију. Током интерпретације ученицима треба поставити и питање како су разумели стих „Растимо до дугачких панталона“. Претпостављајући да то данашња деца не знају, наставник ће им објаснити да су некада дечаци, све док не постану момци, носили кратке панталоне (до колена). Дуге панталоне су биле, дакле, знак да је неко одрастао.

- Интерпретација песме

Разговор о песни се води уз поновно читање одређених стихова и песме у целини.

Могућа наставникова подстицајна питања и налози:

- Какво је расположење у песни (у свету у којем се расте)?
- Како се, којим именима, песник обраћа деци?
- Ко је од вас соколица, ко доколић, ко хајдевија, хајдетић? Зашто?
- Шта каже песма, докле деца желе да порасту?
- Чеге то све лепог и занимљивог има на столу, на полици, на крову?
- Не расте се само у висину. Пронађите у песни стихове који о томе говоре?
- Зашто песник каже: „Не бирајмо начине – растимо“?
- Како се све може расти?
- Шта све расте заједно с нама (знање, способности, снага, спретност)?
- Колико је свако од вас од прошле године порастао у висину?

- Колико је порасло ваше знање?
- Шта сада све умете?
- Шта мислите, да ли престаје да се расте и када се порасте?
- Како човек може да расте целог живота?
- Видимо ли у песми да и песник жели да расте с децом? По чему? (Обраћање пажње на *ми* у песми – растимо, не бирајмо, ластимо.)
- И песма жели да порасте? По чему се то види? Како то песма жури да порасте?

Последњим питањима наставник припрема атмосферу за још један доживљај песме у оквиру самосталног стваралачког рада ученика.

- Самосталан стваралачки рад ученика подстакнут доживљајем песме Могуће активности:

- слушање музичке композиције на Ршумовићеве стихове *Хајге га расијемо*. Ученици ће бити подстакнути да покретима или учествовањем у певању слободно изразе свој доживљај песме;

- помагање песми да расте – настављање песме;

До грана

До гнезда

До Сунца

До звезда

Растимо

са ластама ластимо...;

- креативно писање – писање речи које су ученицима биле најупечатљивије у песми, уз стабло високог и витког дрвета, уз високу столицу као на слици из *Чишанке* или сл.;

- Креативна лексичка вежба у којој ће ученици, подстакнути песниковом игром, стварати нове речи. На пример:

Са ластама ластимо

Са срнама

Са рибама

Са лептирима

Са.....

Са

За последње две активности наставник треба да припреми наставне листове.

МОМЧИЛО ТЕШИЋ ПРОЛЕЋНО ЈУТРО У ШУМИ

Поезија Момчила Тешића, сељака из Глумча, лако се креће по ливадама, шумама, сеоским двориштима, међу домаћим и дивљим животињама, птицама. Она одише ведрином и радошћу живота, вером и оптимизмом, снагом и здрављем.

Песма *Пролећно јутро у шуми* припада дескриптивним песмама које изазивају пун доживљај ако се слике, покрети и звуци замисле истовремено. Ученици овог узраста лакше прихватају нарацију због временске сукцесивности догађаја. Стога се може очекивати да песничке вредности ове Тешићеве песме у првом читању остану неоткривене. Но, песма ће се у даљем читању и анализи деци отворити, у првом реду, јер је природа у њој поетизована, шума заливена сунчевим зрацима је извор песниковог доживљаја лепоте и чуђења, које се неосетно преноси на читаоца. Природа насликана у песми у складу је с дејим хоризонтом очекивања. Дете овог узраста склоно је да природне појаве схвата анимистички: сунце, јутро, шума, животиње – као и људи – имају душу, обдарени су свешћу и намерама.

• Могућа мотивација:

- емоционална припрема слушањем одговарајуће музичке композиције (Вивалди, одломак из *Пролећа*);
- лексичка игра речи – асоцијације у кругу пролеће, јутро, шума (на припремљеним наставним листовима);
- разговор о ученичким доживљајима природе уколико су претходно били у шуми, парку или на ливади.

• Интерпретативно читање

– Песма има необичан ритам, који је резултат ломљења стихова. Испевана је, у ствари, у дистисима (строфа од два стиха – једанаестерац), који су преломљени 8 + 3, 8 + 3 и чине строфу од четири стиха, с укрштеном римом, која је на овај начин наглашена. У песми је постао израженији звучни склад, али су настала бројна опкорачења и раскорак између мисаоних и ритмичких целина, што, уз инверзије, захтева добру припрему наставника за изражајно читање како би ученици доживели песму и како би на њих била пренета песникова сугестија.

Песму треба читати с одушевљењем и чуђењем, али не прејаким и извештачено. Ритам је нешто стишанији у првој строфи, где доминира лагано њихање брезе и лишћа старог храста. Емоционална температура расте у другој строфи, када пропланком протрчи млада срна и када се почетна слика осветљава у свитању. Прва два стиха треће строфе треба читати „широко“, сугеришући слику светлошћу преплављене шуме, и ритмички их везати за претходну строфу. Последња два стиха треће строфе треба спојити с четвртом строфом, изговарати их весело (гото-

во ономатопејски: *зазвиждука кос веселу арију*), а као одјек на то прочитати: *Шумских ђиџица зазвонише хорови*. Последње стихове треба прочитати стишано, успорено, помало свечано.

- Објављивање доживљаја

Могући подстицаји

- Шта су борови показали тиме што су се поклонили Сунцу?
- А како су птице поздравиле Сунчево рађање?
- Како бисте ви поздравили Сунце да сте тада били у шуми?
- Ко се тада налазио у шуми?
- Шта је он тада осећао?
- Шта га је све задивило?

- Истраживачко читање

Истраживачки задаци:

- Прочитајте пажљиво и лагано песму у себи.
- Покушајте да откријете место где се налазио песник.

Заузмите његово место и пратите његов поглед.

Замислите, угледајте, послушајте, осетите и ви у машти Сунчеву чаролију.

- Непознате речи

У песми има деци непознатих речи. Наставник треба да процени када ће их објаснити или када ће ученике упутити да објашњење потраже у *Чиџици* испод текста песме. Можда је најбоље да то учини пред истраживачко читање.

- Интерпретација песме

У интерпретацији наставник усмерава ученичку пажњу на:

- тему песме;
- песникова расположења и осећања;
- песничке слике и
- звук и ритам песме.

Могућа подстицајна питања и задаци

- Где се налазио песник?
- Шта је прво привукло песников поглед?
- Како изгледа бреза? Шта је она добила од пролећа?
- Јесте ли у машти видели храст? Какав је он?
- Јесте ли и ви задивљени што се прастари храст опет подмлађује? Како је изгледао у току зиме?
- Песник је рекао да се храст *киџи* новим лишћем. Како бисте ви то рекли?

- Зашто је песник свој поглед упутио према шумској чистини? Шта је зачуо у јутарњој тишини?
 - Кога је угледао на пропланку?
 - Куда је пошла срна?
 - Пошто сте били на песниковом месту, сигурно сте видели ко је све још изашао из свога склоништа, из своје јазбине, из свога гнезда када се појавило Сунце. (Ово попуњавање места неодређености у песми омогућава да ученици схвате стихове *Побеђена ноћ је црна/осванком.*)
 - Како је то свитање победило црну ноћ? Захваљујући коме? Колико је моћно Сунце?
 - Зашто песник каже да су његови зраци залили целу шуму? Чиме ви заливате биљке? А Сунце?
 - Како сте ви то у својој машти видели? Покушајте да опишете.
 - Док се није појавило Сунце, у шуми је било не само мрачно него и тихо. Шта се зачуло на изласку Сунца?
 - Којим је речима песник описао цвркулт птица?
 - Кому је упућена њихова песма?
 - Ко се на крају поклонио Сунцу?
 - Које је промене у шуми изазвао долазак пролећа?
 - А које рађање Сунца?
 - Како изгледа шума у пролећно јутро? Покушајте да то искажете само једном речју.
 - Да ли бисте желели још једном да чујете песму? (Наставник или ученик изражајно чита песму.)
- Самостални стваралачки рад ученика изазван доживљајем песме Могуће активности
 - Ученици певају познату пролећну песму.
 - Сваки ученик на наставном листу упућује поздрав Сунцу и пролећу (цртеж, реч(и), реченицу, краћи састав).
 - Распооређени у групе, ученици праве плакат (позивницу) „Дочекајте пролећно јутро у шуми“.

НАРОДНА БАСНА ЛИСИЦА И ГАВРАН

Басна се чак и предшколској деци често чита или прича. То је кратка прича привидно једноставна (једноепизодична прича, мали број ликова, занимљива ситуација, сукоб, дијалог). Омиљена је међу децом,

што је одраслима, свесним њене васпитне вредности, повод да је, не улазећи у начин како је деца доживљавају, и превише користе. А деца, без потребног животног и књижевног искуства, басну доживљавају буквално, као причу о животињама, у којој се (што одговара дејој анимистичкој природи) животиње понашају, размишљају, осећају и говоре као људи.

У школским интерпретацијама басне наставник треба стрпљиво и поступно да уводи ученика у онај други свет који је у басни алегоријски представљен, а то је овај наш свет. Ученике треба упућивати у то да басне не говоре о животињама, већ о људима, и да у тим причама животиње само играју улоге људи. Тако лисица у баснама игра улогу лукавог човека, који сваког хоће да превари и надмудри како би без муке дошао до нечега. Зеџ најчешће игра улогу опрезног и плашљивог човека, мада понекад представља и другачије људе (*Корњача и зеџ*).

Алегорија није детету лако разумљива. Будући да ни ситуације у баснама често не припадају свакодневном животу детета, она не може да се ослони на дејје искуство. То басну, у крајњој линији, чини неразумљивом причом. Басна дете може збунити и својом поруком, која је једнозначна и оштра, пре свега зато што њен свет доживљава емоционално, а не рационално, а и што стварни живот није тако једноставан и не стаје лако под капу наравоученија. У басни *Цврчак и мрави* дете је згрожено неосетљивошћу мрави који пуштају да се цврчак смрзне. Дете не зна како да се одреде према поуџи басне *Бик и зеџ* (*Боље њоносићо се борићи с њепријатељем него целоџ века срамно ѡред њим бежати*), јер га код куће уче (опет народном пословицом) да *беџанова мајџи никад не кука*. И поука басне *Пас и њеџова сенка*, која заговара скромност (*Боље врабаџ у руџи него џолуб на џрани; Ко ѡбраџи веће, изџуби и оно из вреће*) у не малом је судару с жељама за постигнућем и амбиџијама савременог човека и детета. Све ово смо навели стога што се у *Проџраму* за овај разред налазе четири басне, уз могућност да наставник и учениџи у избору из народне књижевности одаберу још коју. Залажемо се да се у школској интерпретацији басне и њихове поруке критички сагледавају и решавају попут проблемског задатка, с ослонцем на дејје искуство и представе о свету.

Овако дуга уводна напомена има за циљ отварања дијалога с наставником и намеру да подстакне његова размишљања у вези с методичким приступом једној књижевној врсти, али и његов активан и критички однос према препорученом моделу интерпретације.

- Могућа мотивација

Будући да је подстицаје за доживљавање и разумевање приче тешко наћи у ученичком искуству, предлажемо:

- уводни разговор о басни као књижевној врсти (басне које познају, ликови, поуке) и
- разговор о лисици и начину на који је она представљена као лик у баснама и причама.

- Интерпретативно читање

Уместо интерпретативног читања, за промену, предлажемо да наставник драматизује басну и изведе је као лутка-игру (са гињолама или луткама на штапу). Сценску игру је могуће извести и без позорнице и без декора.

- Објављивање доживљаја

Могући подстицаји

- Слажете ли се с лисицом? Зашто?
- У чему је гавран погрешио?
- Шта мислите о лисичином понашању?
- Како се прича завршава – по вашој жељи или на начин који ви нисте желели? Размислите и уз одговор дајте објашњење.

- Истраживачко читање

Истраживачки задаци које даје наставник у дијалог укључују и илустратора: усмеравајући ученичку пажњу на илустрације басне у *Чиџиан-ци*, наставник тражи да ученици у тексту запазе о чему ликови размишљају, шта говоре и чине и покушају да открију разлоге за то.

- Интерпретација басне

Могући подстицаји

- На почетку приче ми затичемо гаврана на грани. Где је гавран могао да нађе комад сира? Свакако не на дрвету.
- Зашто га није одмах појео? Шта се каже у басни: какав је то комад био?
- Зашто се гавран са сиром упутио на грану? Како је гавран сир држао у кљуну? Чег се плашио?
- Шта можемо закључити. Гавран је на почетку приче био врло опрезан; Гавран је био кукавица; Гавран је био себичан? Образложите одговор. (Ово питање може бити исписано на графофолији.)
- А онда се дрвету привукла лисица. Покушајте да објасните шта то значи *привукла*. Можете и да покажете.

- Које су биле лијине намере?
- Да ли је лисица представљала опасност за гаврана који је био на грани? Да ли је могла да му отме сир?
- У причи му је ипак узела сир. Како је то урадила?
- Упоредите њене речи с гаврановим изгледом.
- Зашто је лисица, у својој хвали, гаврану нашла баш ту ману да не уме да пева? Које су биле њене намере?
- Како објашњавате да опрезни гавран те намере није препознао?
- Покушајте да се ставите у његову улогу и кажите зашто је гавран желео да увери лисицу како уме и да пева.
- Шта сад можемо закључити о гаврану? Да ли је опрезан, лаковеран, или изненађен? (Питање је исписано на графофолији.)
- Шта се догодило када је гавран заграктао? Зашто се у причи не каже да је запевао?
- Лисица је зграбила плен и побегла. Шта је при том помислила? Пронађите и прочитајте ту реченицу у басни.
- Прича не каже шта је тада мислио гавран. Шта је, по вашем мишљењу, могао помислити? Погледајте још једном илустрацију гаврана у *Чийџаници*. Допуните басну том реченицом.
- Шта је поука ове басне?
- Ко је у басни извукао поуку?
- Шта сте ви научили из ове басне?
- Самосталан стваралачки рад ученика подстакнут доживљајем басне

Могуће активности

- Драмска импровизација: два ученика представљају лисицу и гаврана и играју „представу“ по сценарију басне. Остали ученици су навијачи који својим коментарима и добацивањима усмеравају њихово понашање и дијалог и помажу им у остварењу замисли.
- Такође весела драмска импровизација: два ученика изводе представу *Лисица и гавран*, с „малом“ изменом да је претходног дана гавран у школи за наивне, лакомислене и лаковерне гавранове учио басну *Лисица и гавран*.
- Уколико је наставник сценски представио басну на почетку, ученици у свом драмском представљању могу користити лутке.

БРАЋА ГРИМ ТРИ БРАТА

Бајку, као књижевну врсту, одређују следећи битни елементи њене структуре:

- фантастичан свет који се преплиће с реалношћу;
- неодређеност простора и времена и одсуство описа ликова;
- једноставни, статични ликови, представљени црно-белом сликом (сукоб добра и зла);
- праволинијско низање догађаја;
- устаљени почетак и завршетак, начело тројства, понављања, градација, хипербола и персонификација,
- оптимистичка слика живота, слична дечјем доживљају света.

Све наведено карактеристично је и за народне и за уметничке бајке. Бајке браће Грим стоје на прелазу између народних и уметничких. Сами су тврдили да су њихове бајке народне и да су их они само језички дотерали. Научници Јакоб и Вилхелм Грим сакупили су и обрадили око 200 немачких народних бајки, а неке од њих познате су деци широм света: *Вук и седам јарића*, *Ивица и Марица*, *Снежана*, *Пейељуџа*, *Црвенкапа*, *Трноружица*. За разлику од ових бајки, у којима доминирају фантастични елементи и које су ближе детету предшколског узраста, бајка *Три браћа* припада оној групи Гримових бајки у којима преовладавају реалистички елементи, које говоре о свакодневном животу и човековој тежњи за лепшим и срећнијим животом.

Познанство Вука Караџића с браћом Грим утицало је на његов рад на сакупљању народних умотворина. Јакоб Грим је знао српски и преводио је наше народне песме на немачки језик.

Уколико сматра да је то функционално, наставник може, у оквиру локализације текста, испричати ученицима нешто од напред реченог.

• Могућа мотивација

- Разговор о бајкама које ученици познају: какве су то приче, по чему се разликују од других, зашто воле бајке, које су бајке прочитали, омиљена бајка.
- Писмена варијанта претходне мотивације: ученици на наставним листовима, по жељи, записују оно што знају о бајкама, наводе наслове бајки које познају, описују или илуструју лик или узбудљиво место из неке бајке. Пошто их прочитају или покажу свима, ученици лепе своје листиће на пано.
- Обнављање (уколико је раније обрађена) народне приповетке *Седам ђрушова* и оживљавање проблема несложне браће – контраст.

- Мотивација која се заснива на ученичким искуствима: разговор о односима у породици, с нагласком на братској љубави и слози, међусобном помагању.
- Прављење тематског речника (рад по групама): задатак је да ученици на наставном листу напишу што више речи (радње, предмети, особине) које су у вези с речима *ковач*, *берберин*, *мачевалац*.
- Извештавање и заједничко коментарисање урађеног.
- Варијанта претходне мотивације: наставник напише те три речи на табли, а ученици (по редовима) излазе и записују одговарајуће речи испод њих. Игра траје пет минута и такмичарског је карактера. Оцењују се знање, спретност и брзина, као у бајци која следи. Наставник, заједно с ученицима, пребројава и утврђује исправност написаних речи и проглашава победника.

• Изражајно читање

Изражајно читање наставника треба да уведе ученика у свет ове бајке. Наставник треба да чита полако и сугестивно, с адекватним паузирањем, с истицањем и нијансирањем појединих делова – етапа у развоју радње (експозиција, заплет, кулминација и др.), с динамичнијим темпом у драматичним и узбудљивим ситуацијама и с опадањем тензије у расплету. Посебну пажњу треба поклонити разликовању дијалošких деоница од говора приповедача. Читање ове бајке, као и других, треба да остави илузију као да се она говори, а не чита, јер је тако слушаоци много дубље доживљавају.

• Објављивање доживљаја

Могући подстицаји

- О чему сте размишљали док сте слушали бајку?
- Ко ме сте се и чему дивили?
- Шта мислите, ко је био највештији?
- За којег брата сте навијали?
- Према ономе што се раније дешавало, какав сте крај бајке очекивали?
- По чему се браћа у овој бајци разликују од браће у неким другим бајкама?
- По чему се још ова бајка разликује од неких других бајки које знате?

• Читање ученика – штафетно

Истраживачки задаци: ученици треба да уоче шта се у бајци стварно могло догодити; која су схватања, осећања и тежње као у стварном животу; да издвоје чудесне догађаје.

- Интерпретација бајке

У интерпретацији ученици треба да открију преплитање реалног и фантастичног у бајци и превагу реалистичких детаља; да уоче које су појаве животно истините – очево сиромаштво, подједнака љубав према синовима, нерадо одрицање од породичне куће, жеља сваког сина да наследи очеву кућу, учење заната, братска љубав; особине ликова (поступци, говор, размишљања); да открију поруке и неке елементе у композицији и уметничком поступку (устаљен почетак, безименост ликова, начело тројства, временска и просторна неодређеност, срећан крај). Сви наведени захтеви не могу се остварити на једном школском часу.

Могућа подстицајна питања и налози

- Какви су односи у породици која је описана у бајци?
- Који је проблем стајао пред оцем?
- Који синови у животу и причама најчешће наслеђују очеву имовину? Је ли то можда разлог што међу браћом постоји неслога?
- Како је поступио отац у овој бајци? Шта ви мислите о његовом поступку?
- С којим жељама браћа одлазе у свет?
- Чиме објашњавате њихову упорност, издржљивост и одрицање у усавршавању заната који су изабрали?
- У којем се тренутку радња ове бајке одваја од стварности?
- Шта је у бајци немогуће?
- Да ли је крај бајке онакав какав сте очекивали? Објасните.
- Како је, у ствари, отац подстакао синове да постану вредни мајстори и да се обогате?
- Које особине бисте везали уз очев лик у бајци: добар, mudar, неискусан, праведан, неодлучан, скроман, плашљив? Објасните избор његовим понашањем у бајци.
- Које особине имају браћа?
- Колика је њихова међусобна љубав? Пронађите место у бајци које о томе најбоље говори.
- Шта је могло бити препрека њиховој љубави? Зашто се то није догодило?
- Шта је, по вашем мишљењу, осим братске љубави, највише допринело њиховој слози: сиромаштво, подједнака очева љубав, подједнаке шансе, то што је све зависило од њиховог личног залагања и труда, то што су били раздвојени, очева смрт? Образложите.
- Шта сте лепо научили из ове бајке:
 - о срећи и задовољству,
 - о успеху у животу,
 - о слози,

- о скромности и истрајности,
- о љубави и поштовању?
- По чему се ова бајка разликује од других бајки које сте прочитали?
- Шта је у овој бајци исто или слично као у другим бајкама?
- Како почиње ова бајка?
- Када и где се дешава оно што је у бајци испричано?
- Колико синова има отац, колико је заната у којима се они усавршавају и колико је показаних вештина?
- Имају ли јунаци имена? Да ли у бајци сазнајемо нешто о њиховом изгледу? Како сте их ви замислили? Каква бисте им имена дали?
- Шта је у бајци преувеличано и немогуће?
- Како су у бајци поређани „подвизи“ браће?
- Издвојте најужбудљивије место. Зашто сте баш то изабрали?
- Упоредите завршетак ове бајке са завршецима других бајки.

• Самосталан стваралачки рад ученика подстакнут књижевним текстом

Могуће активности:

- везивање бајке за ученичко искуство: причање догађаја из стварног живота који су ученици посматрали или били његови учесници, а који је везан за тему бајке;
- илустровање најужбудљивијег места у бајци, корица сликовнице *Три браћа*, представљање радње у облику стрипа (групни рад);
- прављење тематског речника. За слогу (у породици, у дружењу, у одељењу) потребно је – набројити речи које означавају одговарајуће особине и радње. (Може се радити у свесци или на наставним листовима, који се касније лепе на пано.)

ГВИДО ТАРТАЉА ЗНА ОН УНАПРЕД

Гвидо Тартаља је написао четири стотине песама под насловом *Миша – савремено дејте*. Неке од њих, уз песникову „зоологију“, сигурно су познате ученицима. За Мишин лик сам песник је рекао: „Он није навршио седму, али је ту негде близу, он је представник више хиљада наше веселе деце – целе једне армије обешењака и чапкуна.“ Тако је обешењак Миша стигао и у школу, али се тешко привикава на школски ред. То је тема овог драмског текста, који је иначе намењен за извођење на школским позорницама.

За разлику од других књижевних жанрова, драма садржи једну димензију више, димензију непосредног оживљавања призора, илузију стварности. За драму је карактеристично одсуство приповедача, ликови који сами себе сликају својим поступцима и у дијалогу с другим ликовима, сукоб (мишљења, идеја, ставова, осећања) који ствара драмску напетост до разрешења. Свој пуни облик драма остварује на сцени, у позоришту.

Будући да је *Зна он унајред* драмски текст, методички приступ ће унеколико бити другачији. Биће потребно више наставникових објашњења и због тога што се ученици ретко срећу с текстовима који нису намењени читању већ извођењу на сцени. Било би добро да се текст обрађује после неке заједнички одгледане позоришне представе или емисије на телевизији, и после разговара у одељењу.

- Најава текста

Уместо мотивације, која би омогућила подстицање ученичког доживљавања текста, сматрамо да је целисходније (наставник о томе треба и сам да просуди) да час започне најавом текста, која би садржала и објашњења о његовим жанровским особеностима. Током објашњавања ученици би држали отворене читанке. Управо ова објашњења, која су неопходна, прекинула би мотивацијски ток и обесмислила уводну активност ученика.

У својој најави, поред назива текста и њеног аутора, наставник треба да:

- каже да је текст намењен извођењу на сцени; да се такви текстови играју у позориштима, на телевизији, радију, али и на школским приредбама;
- подсети ученике шта је то дијалог и да истакне да су драмски текстови у целини написани у дијалогу;
- напомене да се у драмским текстовима не појављује пишчев глас и да ми о свему што се дешава сазнајемо из разговора ликова – разговора глумаца, и њиховог понашања на сцени;
- објасни да сва упутства глумцима, редитељу и другима који раде у позоришту писац ставља у заграду, што значи да се она не читају, нити изговарају на сцени. Не читају се ни имена ликова. (Ученици све то уочавају на тексту у *Чийијаници*.)

Док ученици разгледају, наставник текст у заградама на почетку драмске игре неће прочитати, него ће ученике кроз причу увести у драмску радњу. На пример: Оно што ћете сада чути дешава се у једној школи сличној нашој, у једној учионици која личи на нашу. Погледајте илустрацију. Замислите такву учионицу – позорницу. На сцени су учитељ, који седи за столом, и дечак Миша, који је тек ушао у учионицу. На сцени се не виде остали ученици. Они су посматрачи и само се понекад чује

њихов жагор и смех. Можете и њих замислити. Учитељ и Миша разговарају. Да послушамо.

- Интерпретативно читање

Интерпретативно читање овог текста није баш лак задатак. У складу с оним што је речено о драмском тексту, ученик информације за свој доживљај прима искључиво преко говора ликова (као у радио драми), стога наставник мора раздвојити и нагласити карактеристике говора учитеља и ученика Мише. Приликом подражавања гласова постоје одређени шаблони: глас старијих је нижи, снажнији, спорији, глас детета је виши, слабији, распеванији. У глуми не треба претеривати јер то може да има ефекат супротан од жељеног. Наставника посебно упућујемо на место где учитељевим речима интонацијом треба да се да супротан смисао, када учитељ, иронично, обећава Миши петицу из владања, и Мишину последњу реплику, која је, за разлику од претходних, смушена, испрекидана и одаје његову нелагоду и збуњеност, али и упорност да ту петицу заради.

- Објављивање доживљаја

Могући подстицаји

- Завеса се спустила, а иза завесе још звони смех ученика из Мишиног одељења. Чему се смеју? Је ли и вама то смешно?
- Шта вам је још у овој сценској игри било смешно?
- Шта ви мислите о Мишином кашњењу и његовим оправдавањима?
- Како на Мишине разлоге гледа учитељ?
- Зашто учитељ није укорио Мишу или му запретио да више не закашњава?
- Зашто овакав учитељев поступак делује боље од грдње и претње?
- Како сад остали ученици гледају на Мишу? Може ли он и даље да се понаша као „главни“? Зашто?
- Како бисте ви поступили да сте на учитељевом месту?

- Истраживачко читање

Ученици читају по улогама. При томе не читају текст у заградама нити имена лица. Штафетно читају парови из клупе, са задатком да посебно обратe пажњу на све разлоге Мишиног закашњавања.

- Интерпретација текста

Могући ток

У интерпретацији се може поћи од „плана текста, који наставник записује на табли, а ученици у свеске“. Елементи плана се утврђују поступно и исписују се од дна табле према врху.

Зашто Миша закашњава?

Понедељак – примао честитке за рођендан.

Уторак – хватао миша.

Среда – опекао се врелом кафом.

Четвртак – задржао се у пекари.

Петак – покидала му се пертла.

Субота – ?

На почетку ученици утврђују да се радња ове сценске игре одвија једног петка. Наставникова даља питања иду трагом питања учитеља у тексту. Зашто је Миша тог петка закаснио? А претходног дана... а пре тога...?

- Шта је заједничко свим Мишиним разложима за кашњење?
 - Какви су то разлози? Који су, по вашем мишљењу, прави и оправдани разлози за кашњење?
 - Како учитељ прихвата Мишине разлоге? Како објашњавате његово стрпљење?
 - Зашто је учитељ обећао Миши петицу из закашњавања? Постоји ли у школи такав предмет? Шта то значи кад неко има петицу из закашњавања? Је ли то добро или лоше?
 - Како објашњавате да Миша, који се све до тада добро сналазио у „изврдавању“, није разумео учитељево замку?
 - Шта мислите како се осећао Миша после овог „пораза“?
 - Шта су могли да му кажу другови на следећем одмору?
 - Шта бисте му ви рекли?
 - Да ли ће Миша и даље закашњавати у школу? Зашто?
 - Самосталан стваралачки рад ученика изазван доживљајем текста
- Могуће активности
- Везивање текста за ученичко искуство: Причање анегдота из школског живота, могуће представљање неких од њих у виду сценске импровизације.
 - Договор о сценском извођењу текста у одељењу, планирање шта ће бити потребно да се уради, ко су евентуални глумци, како решити проблем изгледа учитеља (маска, костим), за коју прилику то припремити, кога позвати – радионица.
 - Креативно писање – у наставни лист, који је изрезана силуета профила или фигуре дечака Мише, ученици уписују Мишине особине.

ЈЕЗИК ПОТВРДНЕ И ОДРИЧНЕ РЕЧЕНИЦЕ

У предложеном моделу обраде потврдних и одричних реченица у великој мери коришћен је материјал из *Српског језика и културе изражавања за дружи разред основне школе*.

• Мотивација

Игра откривања тајанственог предмета

Игра истовремено представља и увођење ученика у наставну јединицу (полазни текст). Наставник је замислио предмет који се налази у кутији пред њим. Ученици (по редовима) постављају питања о предмету. Право да постављају питања ученици другог реда стичу када је наставников одговор на питање одричан. Игра има такмичарски карактер.

На пример

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Да ли је тај предмет од стакла? | – Не. Предмет није од стакла. |
| 2. Да ли је тај предмет од метала? | – Да. Предмет је од метала. |
| Да ли се носи у школској торби? | – Не. Не носи се у торби. |
| 3. Да ли тај предмет стоји у кухињи? | – Не. Не стоји у кухињи. |
| 4. Да ли га човек носи са собом? | – Да. Обично га носи са собом. |

...

После откривања тајанственог предмета (то могу бити минђуше, на пример), у спонтаном разговору о току игре, наставник може истаћи да је победио први ред али да је он на своја питања имао најмање *појтврдне* одговора, махом су били *одрични*, али да је користио *појтврдне* одговоре на питања других редова или сл. На табли наставник укратко понавља пређени пут (уз помоћ ученика) и записује:

Минђуше су од метала.	Не носе се у школској торби.
Обично се носе са собом.	Не стоје у кухињи.
Служе за украс.	Не служе за писање.

• Уочавање потврдних и одричних реченица

Ученици уочавају да се међу реченицама написаним на табли једни-ма нешто тврди, а другима нешто одриче.

- Најављивање наставне јединице и бележење на табли (у свескама)
- Сазнавање битних својстава потврдних и одричних реченица:

- уочавање да испред потврдних реченица увек може стајати ДА, а испред одричних НЕ (као што је то било и код наставникових одговора у игри) и ученичко навођење одговарајућих примера;
- запажање да се у одричним реченицама уз глагол (реч која означава радњу) налази НЕ (на овом месту само напомена да се негација пише одвојено).

- Дефинисање

Реченица којом се нешто тврди је потврдна реченица.

Реченица којом се нешто одриче је одрична реченица.

Ученици дефиниције записују у свеске.

- Препознавање и примена сазнатог

Игра *Ја њеби – њи мени*

Симултана размена (учествују сви ученици у исто време) потврдних и одричних реченица. – Сваки ученик мора изрећи тврдњу на коју је одговор пара из клупе одричан. На пример: Ти имаш плаве очи. Ја немам плаве очи. Ти си био у Америци. Нисам био у Америци.

Коментарисање игре и навођење и анализирање неколико примера.

- Препознавање и примена сазнатог у новим околностима и примерима

Текст пројектован на графоскопу. – Ученици, после читања текста и краћег разговора, препознају у њему и зеленим фломастером подвлаче потврдне, а црвеним одричне реченице.

ПРАВИЛА ВАСПИТАВАЊА

1. Родитељи треба увек да буду на страни детета.
2. Родитељи не треба да терају дете да само доноси одлуке јер га то чини несигурним.
3. Родитељи треба да охрабрују дете да истражује и експериментише.
4. Родитељи не треба да охрабрују дете да се туче с другом децом.
5. Родитељи не треба да кажу детету НЕ, а да му не објасне ЗАШТО.

Ученици и сами могу смислити неко правило и записати га у свеску, при чему треба да одреде да ли је реченица којом је написано потврдна или одрична.

- Утврђивање и примена стеченог знања

Радионичарски рад. – Ученици пишу своје протестне поруке против загађења околине (или сл.); на зеленим лецима пишу потврдне, а на црвеним одричне реченице. Ако је потребно, наставник ће понудити модел:

Природу треба чувати.

Нећемо озонске рупе.

Урађено коментарисати, а летке залепити на пано.

Овладавање новим сазнањем наставља се у утврђивању, обнављању и примени наученог, у даљим вежбањима у школи и код куће.

ЈЕЗИК И ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА **КАДА ОПИСУЈЕМО, КОЈЕ РЕЧИ ТРАЖИМО?**

Час и активности ученика на њему предвиђени су као један од корака у припреми ученика за самостално описивање. Ученици се припремају да уочавају бројне особине предмета, бића и појава и издвајају битне особине. На часу се повезују области *језика и језичке културе*.

• Мотивација

Игра *Додирни, додирни...*

Игру започиње наставник, а затим се у давању налога могу смењивати ученици.

Додирни брзо нешто дрвено.

Додирни, додирни нешто мало.

Додирни, додирни нешто плаво.

Додирни, додирни нешто меко.

Давање налога може поново преузети наставник и отежати задатак навођењем двеју или више особина.

Брзо додирни нешто мало и меко.

Додирни, додирни нешто мало, бело и крто.

• Уочавање речи које означавају какво је нешто, особину нечега или некога

Игра римовања и дојуњавања

Игра се одвија према песми Душана Радовића *Да ли је небо једро*. Наставник треба да припреми апликације јабуке, зрна пшенице, мајму-

на, размажене бебе или друге апликације по свом избору у складу с текстом песме.

Да ли је небо ЈЕДРО?

Не. Небо је (ведро)

а нешто друго је једро. (апликација јабуке)

Јабука је једра.

Да ли је ваздух СИТАН?

Не. Ваздух је (битан)

а неко други је ситан. (апликација зрна)

Пшенично зрно је ситно.

Да ли је пут МАЉАВ?

Не. Пут је (каљав)

а неко други је маљав. (апликација мајмуна)

Мајмун је маљав.

Да ли је филм ЋУДЉИВ?

Не. Филм је (узбудљив)

а неко други је ћудљив. (апликација бебе)

Беба је ћудљива.

Игра се може наставити. Ученици смишљају нове предмете и особине које им одговарају. На пример:

Да ли је воће ПРАВО?

Не. Воће је (здро),

а нешто друго је право. (пут, дрво, коса, стрела...)

Да ли је воће ВРЕЛО?

Не. Воће је (зрело),

а нешто друго је врело. (вода, млеко, кафа, супа, дан...)

• Креативно писање

Један предмет – много особина

Наставник на табли црта велику јабуку. Позива ученике да у њу уписују речи које означавају каква све може да буде јабука (зелена, жута, румена, црвена, кисела, слатка, зрела, сочна, укусна, црвљива, глатка, смежурана...) Разговор и коментарисање написаног. Истицање важности таквих речи у комуникацији (Дај ми јабуку. Не ту киселу, већ ону жуту, слатку...).

- Препознавање и уочавање речи које означавају особине у књижевном тексту.

Наставник позива ученике да препознају и уоче речи које означавају какво је нешто у одломку из *Приче о незахвалном мишу*. Током рада се наглашава важност тих речи у описивању како би онај ко чита или слуша могао да замисли предмет или биће које се описује.

Миш је био **сит** и **уморан** и још му се спавало. И тако је решио да се не враћа у једну **стару** ципелу која је пре била његова кућа, него да остане у тој рупи од сира.

И тако је он остао у тој рупи од сира да му то буде **нова** кућа. У том сиру је имао **леп** стан, **лепу велику** рупу, али је тај стан стално мирисао на сир. Јер је био од сира. А мишић је био **глуп** и **лењ** и није хтео да тражи друге ствари које лепо миришу и које се могу појести. Не, он је био **лењ** и **глуп**.

Уколико ученик у синтагми **лепо миришу** препозна реч **лепо** као придев, наставник не треба да му каже да је погрешно и да га остави без коментара и објашњења. Он треба ученике да упути да речи које означавају особину неког предмета стоје у реченици уз име тог предмета (сит, уморан **миш**, стара **ципела**).

- Примена сазнатог

Ученици (писмено) описују друга из клупе. Довољне су две реченице. Наставник их упућује да користе речи о којима је разговарано. Заједнички коментаришу неколико прочитаних састава.

ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА ПРЕПРИЧАВАЊЕ ОДЛОМКА ИЗ БАЈКЕ ПАЛЧИЦА

Програм предвиђа препричавање садржине текстова, филмова, позоришних представа, радио и телевизијских емисија, слободно препричавање и препричавање по заједничком плану, у целини и по деловима, усмено и писмено. Препричавање везује језичку културу за интерпретацију књижевног текста, али и за медијску културу.

Готово сви методичари истичу да је препричавање један од најједноставнијих облика изражавања који се заснива на репродуковању садржине текста, филма, позоришне представе. Но, према истакнутој једноставности треба имати резерве, и то не само када се ради о стваралачким облицима препричавања (с изменом завршетка, лица, с увођењем нових ликова). Није ретка појава да ученици (свих узраста) рђаво препричавају, тј. недовољно репрезентативно репродукују текст. У њиховој интерпретацији текст губи живост и сликовитост.

Краћи текст обично репродукују од речи до речи, док код дужих не воде рачуна о хронологији, не истичу узрочно-последичну везаност догађаја, не истичу важне особине ликова, промене у њиховом понашању, изостављају битно, а задржавају се на мање важним детаљима, целине повезују стереотипним *и онда је, зајим је, њосле њога је, на крају је*.

Због тога и овој „једноставној“ вежби наставник треба да приступи плански и да је увек организује на текстовима или филмовима и представама који су „прошли“ интерпретацију, у којој су целина и појединости анализиране, везе успостављене, поступци ликова објашњени итд. Ученичко препричавање треба „подржати“ планом препричавања, а уколико је већ у интерпретацији рађен план текста, он може послужити као план за препричавање. Ученичко препричавање треба увек коментарисати и вредновати. Наставник не прекида ученика током препричавања, већ га коригује и допуњује када заврши и уз учешће свих ученика.

Као модел могуће активности ученика на часу узели смо пример препричавања Андерсенове бајке *Палчица*.

• Мотивација

У кратком разговору о бајци *Палчица*, као и приликом интерпретације, ученици истичу као најузбудљивије место у бајци опраштање Палчице од Сунца јер се мора удати за крта. Због таквог предвиђања наставник се и опредељује да за препричавање узме део који говори о познанству Палчице с кртом и његовој просидби. У том делу се говори и о спасавању ластавице.

• Изражајно читање одломка (наставник или ученици)

А онда јој стара мишица једном саопшти:

„Ускоро ћемо добити госта, мој сусед има обичај да ме посећује једном недељно.“

.....
Дошао кртац да поведе Палчицу; требало је да с њим живи дубоко под земљом и да никад не излази на топло сунашце, јер кртац није подносио сунце.

• План текста

Наставник на плакату или графофолији исписаним планом текста, који је коришћен приликом интерпретације бајке, ученике подсећа на место овог одломка у композицији бајке.

- Из чаробног зрнца родила се Палчица
- Жаба крастача краде Палчицу за свога сина

- Пловидба низ реку
- Доживљај с гундељом
- Сусрет са старом мишицом
- **Познанство с младожењом кртом и просидба**
- **Спасавање промрзле ластавице**
- Палчица се опрашта од Сунца
- Ластавица односи Палчицу у земљу цвећа
- Палчица постаје краљица и добија име Маја

- План за препричавање одломка

У разговору о одломку ученици уочавају важне појединости у њему. Те појединости постају елементи плана који наставник бележи на табли, а ученици у свеске.

- Мишица хвали крта и најављује његов долазак
- Крт се заљубљује у Палчицу
- Сусрет с промрзлом птицом (различите реакције)
- Палчица пожртвовано негује ласту
- Припреме за свадбу (Палчицина туга)
- Долазак младожење крта

- Самостално препричавање

Ученици препричавају причу по наведеном плану. Претходне припреме и план препричавања им омогућавају да се у свом излагању не држе само хронологије већ да се осврну на узрочно-последичну повезаност догађаја, улогу особина ликова, ставова, искустава и осећања у њиховим поступцима.

ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА ПРИЧАЊЕ ПО НИЗУ СЛИКА

Причање је сложен облик језичког изражавања који ученика мисаоно ангажује. Ученик бира грађу, значајне појединости, компонује структурне елементе приче и језички је обликује. *Програм* предвиђа причање о догађајима и доживљајима – индивидуално и по заједничком плану, усмено и писмено. Као тематски оквир се предлажу ближе и даље окружење, стварност и машта, непосредно доживљавање и сећање, причање према низу слика које представљају целовит, занимљив и динамичан догађај. Вежбањима причања треба да претходе интерпретације књижевних текстова, које ученици схватају као узоре док се припремају за причање. Функционално је спајање усменог и писменог облика причања: ученици на једном часу

причају и састављају план за причање, а на другом часу или за домаћи задатак пишу састав водећи рачуна о примедбама и сугестијама.

У *Чиџијаници* се, после текста *Храбар дечак*, налази *Прича у сликама*, која може послужити као модел за ову врсту језичког изражавања. Реч је о грађи која је из свакодневног живота детета, а и предмет је претходне приче у *Чиџијаници*, па се мотивација може везати и за једно и за друго.

- Могућа мотивација

- Обнављање приче *Храбар дечак* Алексе Микића
- Разговор о дечјим искуствима и сазнањима на тему зубобоље
- Лексичка игра: грађење нових речи од речи зуб

- Посматрање слика у низу

Уочавање тока догађања, значајних појединости у том току, уочавање личности које се појављују, њихових поступака, осећања и расположења

Посматрање прати разговор о сликама. Разговор се одвија на релацији слика – ученик, ученик – ученик, наставник – ученик. Ученици лако уочавају појединости које се налазе на сликама, али им је потребан подстицај за њихово повезивање.

Могући подстицаји

*

- Торта је богато украшена. Да није нечији рођендан?
- Да птица поред дечака није кућни љубимац?
- Као да му нешто шапуће. – Шта му каже?

**

- Да дамо име дечаку и његовом љубимцу?
- О чему они разговарају?
- Шта дечак мисли?

- Боји ли се дечак зубара? Шта нам говори његово лице?
- Какву је улогу одиграо кућни љубимац?

- Куда иде дечак?
- Зашто је насмејан?

Наставник својим подстицајима треба ученике да наводи да причају богатије, а не да одређује ток приче. Такође, ученици сами одређују наслов приче. Уколико ученици у свим поступцима показују иницијативу, наставничково вођење је минимално.

- Прављење заједничког плана причања

Поред слика, давање наслова сликама, тј. целинама у причи, додатно каналише ток причања. Неким ученицима то помаже, али поједине може кочити у креативности. Стога наставник, по процени, може овај корак изоставити. Уколико се одлучи за коришћење заједничког плана, иницијативу за давање наслова целинама у плану препушта ученицима. Питањима, запажањима и критичким примедбама наставник указује на евентуалну језичку неподесност појединих формулација и тражи да их ученици сами измене.

- Самостално усмено причање

Самостално усмено причање представља заокруживање тока приче који је проистекао из низа слика. Да би при поновном враћању на појединости из разговора о сликама ставио у први план учеников лични однос према причи, наставник ученицима може сугерисати да се као приповедачи одреде према догађајима и јунаку. Они могу причати причу као да се све у њој њима догодило, као неко ко је друг, брат, сестра јунака из приче или као неки други учесник у догађајима. (Интересантна је могућност да причу прича кућни љубимац, на пример.)

Наставник не прекида ученика, осим у случају кад треба да му помогне. После саслушане приче наставник, заједно с другим ученицима, коментарише и вреднује оно што је испричано. Похваљује лепе идеје, занимљивост приповедања, неочекиване обрте, изражавање. Наставник треба да је уздржанији у критичким примедбама, да их „покрије“ неком похвалом, али увек треба да исправи ученика када се огреши о језички стандард.

Литература

- Азар, Пол: *Књиџе, дјеца и одрасли*. „Стилос“, Загреб, 1970.
- Бокшан-Танурџић, Зора: *Од игре до позоришта*. Креативни центар, Београд, 2000.
- Вучковић, Миролуб: *Методика наставе српског језика за III и IV годину педагошке академије*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1993.
- Група аутора: *Дидактичке игре*. Завод за уџбенике и наставна средства, Педагошка академија за образовање учитеља, Београд, 1991.
- Ивић, Иван: *Учење и развој, у: Когнитивни развој деце*. Савез друштава психолога Србије, Београд, 1988.
- Ладика, Звјездана: *Дијете и њена умјетност*. „Школска књига“, Загреб, 1970.
- Маринковић, Симеон: *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Креативни центар, Београд, 1995.
- Марјановић, Александра, и др.: *Дече језичке игре*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, „Свјетлост“, Сарајево, 1990.
- Марковић, Слободан Ж.: *Антологија српске приче за децу*. „Српска књижевна задруга“, Београд, 1995.
- Миларић, Владимир: *Дече језичко стваралаштво*. Културни центар, Нови Сад, 1969.
- Миларић, Владимир: *Интерпретација дече њене*. Завод за уџбенике, Сарајево, 1975.
- Милосављевић, Петар: *Теорија књижевности*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997.
- Мисаиловић, Миленко: *Деца и позоришна уметност*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1991.
- Николић, Љиљана: *Проблеми читања у настави српскохрватског језика и књижевности у основној школи*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1973.
- Николић, Милија: *Књижевно дело у наставној пракси*. „Научна књига“, Београд, 1975.

- Николић, Милија: *Методика наставе српског језика и књижевности*.
Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1999.
- Павлетић, Влатко: *Како читати поезију*. „Школска књига“, Загреб, 1988.
- Радовић, Душан: *Антологија српске поезије за децу*. „Српска књижевна
задруга“, Београд, 1984.
- Росандић, Драгутин: *Књижевност у основној школи*. „Школска књига“,
Загреб, 1976.
- Станојчић, Живојин, и Љубомир Поповић: *Грамматика српског језика*.
Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1995.
- Тежак, Стјепко: *Говорне вјежбе у настави хрватског или српског јези-
ка*. „Школска књига“, Загреб, 1985.

Садржај

ПРЕДГОВОР	3
ПЛАНИРАЊЕ	5
Наставни план и програм за српски језик у другом разреду основне школе	5
Глобални план	23
УЏБЕНИЦИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА	31
Читанка	31
Текстови	31
Илустрације	32
Груписање текстова	33
Концепција	34
Дидактичко-методичка апаратура	35
Српски језик и култура изражавања	36
Наставни листови	37
КЊИЖЕВНОСТ	40
Проучавање књижевности	40
Комуникативно проучавање књижевности и школска интерпретација текста	41
Шта развијамо комуникативним присуством књижевности ..	42
Припрема наставника за интерпретацију текста	45
Оперативни елементи у проучавању књижевног текста	49
Мотивисање ученика	50
Интерпретативно читање	52
Објављивање доживљаја	52
Интерпретација текста	53
Непознате речи и изрази	54
Самосталан стваралачки рад ученика	55
Учење песме напамет	56

О НАСТАВИ ЈЕЗИКА И ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ	57
МЕТОДИЧКИ ПРИЛОЗИ	58
<i>Љубивоје Ршумовић: Хајде да растемо</i>	58
<i>Момчило Тешић: Пролећно јутро у шуми</i>	62
<i>Народна басна: Лисица и гавран</i>	64
<i>Браћа Грим: Три брата</i>	68
<i>Гвидо Тарџаља: Зна он унапред</i>	71
<i>Језик: Потврдне и одричне реченице</i>	75
<i>Језик и језичка култура: Када описујемо, које речи тражимо?</i>	77
<i>Језичка култура: Препричавање одломка из бајке Палчица</i> .	79
<i>Језичка култура: Причање по низу слика</i>	81
ЛИТЕРАТУРА	84

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.3::811.163.41(035)

ЈОВАНОВИЋ, Славица, 1950-

Настава српског језика у другом разреду
основне школе : приручник за наставнике /
Славица Јовановић. - 2. изд. - Београд : Завод за
уџбенике,
2010 (Суботица : Ротографика). - 85 стр. ; 24 cm

Тираж 1.500. - Библиографија: стр. 84-85.

ISBN 978-86-17-16758-3

А) Српски језик – Настава – Методика –
Приручници
COBISS.SR-ID 172912396

СЛАВИЦА ЈОВАНОВИЋ
НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ДРУГОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ
ПРИРУЧНИК ЗА НАСТАВНИКЕ

Друго издање, 2010. година

Издавач

ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ, Београд, Обилићев венац 5, www.zavod.co.rs

Ликовни уредник: Гордана Лесковац

Лектор: Наташа Кецмановић

Графички уредник: Стеван Паковић

Коректор: Гордана Илић

Обим: 5½ штампарских табака

Формат: 16,5 × 23,5 cm

Тираж: 1 500 примерака

Рукопис предат у штампу фебруара 2010. године.

Штампање завршено фебруара 2010. године.

Штампа „Ротографика“, Суботица