



Мирјана М. Стакић¹

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу,
Ужице, Србија

Оригинални
научни рад

Примена књижевної тєкстїа као њолазишїа инїеїраїивної ѓрїсїуїа у настїави у ѓрвом циклусу основної образованїа и васїїшанїа²

Резиме: У раду се размаїра ѓримена књижевної тєкстїа као њолазишїа инїеїраїивної ѓрїсїуїа у настїави у ѓрвом циклусу основної образованїа и васїїшанїа. Сїроведено је исїраживанїе на узорку од 225 учїшеља како би се уївргило следеће: (1) да ли у настїави корїсїе књижевни тєкстї као њолазишїе инїеїраїивної ѓрїсїуїа; (2) како ѓроцењују своју методїчку осїосодбленостї ѓоком инсїїїуционализованой школовања за ѓрїмену књижевной тєкстїа као њолазишїа инїеїраїивной ѓрїсїуїа; (3) да ли су се методїчки усавршавали у овој обласїи и, ако јесу, на које начине су ѓо чїнїли; (4) како ѓроцењују своју методїчку комїеїенїностї за ѓрїмену књижевной тєкстїа у овој функцији. Добијени резултїатїи ѓоказују да 38,2% учїшеља редовно, а 57,3% ѓовремено корїсїи књижевни тєкстї као њолазишїе инїеїраїивной ѓрїсїуїа и да највећом ѓоїеїешкоћом у ѓрїмени смаїрају ѓрїїрему која ѓражи веће анїажованїе (68,0%). Смаїрају и да су ѓоком школовања делимично осїосодблени (50,2%) за ѓрїмену књижевной тєкстїа као њолазишїа инїеїраїивной ѓрїсїуїа, али да су били у ѓрїлици (92,4%) да ѓрошїре своја методїчка знања о овој шєми, и ѓо најчешїе ѓуїем семинара (56,44%), ѓе ѓроцењују, у највећем ѓроценїу (53,8%), да су довољно комїеїенїни да ѓакав ѓрїсїуї сїроведу у ѓракси. У закључцима се иницира ѓоїреба за даљим исїраживанїима у овој обласїи и имїлицира да се методїчки ѓредметїи на учїшељским и ѓедаїошким факултїетїима обоїатїе садржаїима о инїеїрацији.

Кључне речї: инїеїраїивни ѓрїсїуї, срїски језик, методїка настїаве срїскої језика, књижевни тєкстї, учїшељ.

¹ mirjanastakic073@gmail.com

² Истраживанїе је реализовано у оквиру пројектних активностї на Педагошком факултету у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу, које подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја, уговор број 451-03-47/2023-01, од 17. 1. 2023. године.

Copyright © 2023 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Педагогија постмодерног *грушива знања* тражи нови приступ образовању (Soare, 2017: 1). Такве тежње условљене су захтевима да ограничене природе појединих дисциплина више нису адекватне за решавање сложене природе друштва које се брзо мења (Arrowsmith and Wood, 2015: 59–60). Реч је заправо о томе да нарастање квантума знања и нова открића која реструктурирају постојећи систем иницирају потребу да се знања из различитих области повежу у јединствени систем. Ученицима је кроз систем школовања потребно омогућити стицање практичних знања која могу бити применљива у решавању конкретних проблема. Тиме се промовише учење у коме се знање посматра као процес (Gilbert, 2005) и афирмишу стицање компетенција и „интегративни путеви учења који се морају предвидети и имплементирати у школски контекст” (Soare, 2017: 2).

И код нас аутори истичу потребу „да се у току наставе следи и објасни смисао динамичног и функционалног јединства међу различитим дисциплинама” (Miletić i sar., 2020: 367), односно интегративног начина стицања знања „који у себи спаја искуство, системско мишљење и оригинални приступ проблему” (Stojadinović i sar., 2022: 64). Међутим, оно што се наводи као тешкоћа у његовом реализовању у пракси јесте то што га није лако „остварити применом традиционалних наставних програма, у којима је спроведена строга предметна диференцијација” (Stojadinović i sar., 2022: 64). Један од начина да се та тешкоћа превазиђе је коришћење различитих текстова (књижевних, научнопопуларних, информативних, публицистичких и др.) у настави. Они пружају могућност за умрежавање гледишта будући да се помоћу текстова иста појава може сагледати из више углова (Daniels and Zimelman, 2004: 62), чиме се процесу сазнања приступа интегративно. Нарочито су за то погодни књижевни текстови јер се „током ин-

терпретације књижевног текста ради не само на остваривању исхода из области књижевности већ ученици утврђују, стичу и проширују и знања из језика, језичке културе и других школских предмета” (Stakić, 2021: 19).

Сложена значењска структура књижевних текстова обухвата бројне теме којима је обухваћен и сам живот у својој многолитности, а њихово доживљавање темељи се на разумевању контекста са којим бројни подаци који потичу из различитих области сазнања кореспондирају. Навешћемо само неке примере из методичке литературе српског језика и књижевности који то илуструју. На пример, за тумачење Андрићевог романа „На Дрини ћуприја”, према речима Милије Николића, знање „битних историјских чињеница узима се као културолошка основа” (Nikolić, 2012: 444); Павле Илић наводи да наставник у дијалог са ученицима током изучавања дела „Слово љубве” Стефана Лазаревића и „Похвале кнезу Лазару” монахиње Јефимије „укључује њихова знања из наше националне историје средњег века, географска знања о простирањима српске средњовековне државе, о местима у којима су грађени значајни манастири” (Pić, 2006: 101). Све то ствара основу за успостављање међупредметних веза, па Зона Мркаљ истиче да се током тумачења косовске епике ученици могу упутити „да запамте важније историјске споменике”, а за то могу послужити „пригодне илустрације цркава и манастира, занимљивости из живота њихових задужбинара, упознавање са изгледом знаменитих експоната (фресака, покрова, црквених предмета, манастирског блага)” (Mrkalj, 2011: 136). Иако се претходно наведени примери не односе на први циклус основног образовања и васпитања, разумевање контекста је неопходно и у том периоду за доживљавање и анализу књижевних дела у којима се, рецимо, јављају знамените личности из наше националне историје или оних за чије је доживљавање неопходно разумевање контекста, тј. друштвених односа и историјских окол-

ности, јер њихова локализација обухвата временске периоде који су удаљени од савременог тренутка. Такви су, на пример, текстови „Химна Светоме Сави”, народна приповетка „Свети Сава и сељак без среће” и епске песме о Краљевићу Марку („Марко Краљевић и бег Костадин”, „Орање Марка Краљевића”), који се анализирају у трећем разреду основне школе (в. *Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2019: 4). Наставник применом интеграције ствара услове да било која књижевна врста ученицима буде разумљива, а позитивно дејство „холистичког поступка у интегративном приступу одражава се у истовременом деловању на когнитивни, афективни, али и општи развој ученика” (Smiljković, Stojanović, 2011: 149). Стога не чуди што се у методичкој литератури истиче да су се у новије време појавили бројни радови у којима се показује како књижевни текст може бити полазиште којим би се повезали садржаји матерњег језика са садржајима других школских предмета, попут „предмета Свет око нас и/или Природа и друштво (Miletić i sar., 2020), Верске наставе (Zuković, Gajić, 2012), Математике (Stakić i Maričić, 2019), Музичке културе (Zdravković, 2016) и слично” (Stakić, 2021: 20). Стакић указује и на то да аутори (в. Ivanović i Nađ-Olajoš 2014; Petrić, 2019; Stakić, 2017; Stojanović, 2017; Ђорђевић, 2007; према: Stakić, 2021) показују како се у том процесу могу користити књижевни текстови различитих жанрова, попут бајке, епске или лирске песме (Stakić, 2021: 20).

И у бројним другим радовима истиче се повезивање садржаја из књижевности са садржајима других предмета. На пример, када је реч о веронауци, Оливера Гајић и Слађана Зуковић показују како у тумачењу њених садржаја могу помоћи „књижевна дела која припадају уметничкој књижевности” (Gajić i Zuković, 2007: 173), а Бошко Миловановић наводи конкретне књижевне текстове који у периоду од првог до четвртог разреда основне школе „представљају

везивне корелативне тачке на којима је могуће васпоставити идеју о блискости и сродности наставе српског језика и књижевности и наставе веронауке” (Milovanović, 2022: 314). Када је реч о предмету Ликовна култура, Марија Нешић истиче да „поетски и прозни текстови реалне и фантастичне тематике” помажу развој „унутрашње мотивације код ученика, [...] што му омогућава изграђивање сопственог ликовног говора” (Nešić, 2020: 98–99). Текст може бити и полазиште интегрисања Музичке културе са матерњим језиком, па Александар Стојадиновић и Весна Здравковић конкретизују које песме могу послужити као полазиште за повезивање, а као предности таквог интегративног приступа наводе да „ученик појмове усваја у ширем контексту, повезује их у системе и гради своје структуре мишљења” (Stojadinović i Zdravković, 2013: 439). Такође, када је реч о настави ова два предмета, и Милица Станковић истиче да „интердисциплинарност и тематско повезивање садржаја народне књижевности и народне традиције из оквира музичке културе може ученицима олакшати усвајање појмова и чињеница” (Stanković, 2018: 475). Постоје примери и када је реч о наставним предметима који се чине тематски удаљени од матерњег језика, попут Физичког и здравственог васпитања или Математике. Тако, на пример, аутори истичу да драматизације различитих текстова, попут бајки, басни и друго, имају значај у естетском и физичком васпитању деце (Zrnzević i Stakić, 2015); дају примере како се у фискултурној сали могу користити брзалице (Milanović i sar., 2018) и примере који омогућавају да се истовремено ради на развоју говора и почетном математичком образовању (в. Maričić et al., 2018; Maričić i Stakić, 2019; Stakić i Maričić, 2018; Stakić i Maričić, 2019). Постоје и други бројни примери како се посредством књижевног текста српски језик може повезати са предметима Природа и друштво, Ликовна култура и Музичка култура (в. Soleša, 2018); Ликовна култура, Музичка култура, Математика и Познавање друштва (в.

Spremić, 2007); Математика, Природа и друштво, Грађанско васпитање, Ликовна култура и Музичка култура (в. Stakić, 2021) и други.

Претходно наведени примери сведоче о томе да за коришћење књижевног текста као полазишта интегративног приступа у методичкој литератури постоји интересовање, али се поставља питање каква је ситуација у настави, нарочито ако имамо у виду да методичари заступају став да „интегративна настава не заузима адекватно место у наставном процесу у млађим разредима основне школе” (Perišić, 2022: 73) и да резултати претходних истраживања указују на то да се интеграција недовољно примењује у пракси (Kostović-Vranješ i Šolić, 2011; Nađ Olajoš, 2016; Petrović, 2020). Због тога ћемо испитати колико се у настави у првом циклусу основног образовања и васпитања књижевни текстови користе са том функцијом и како учитељи процењују своју методичку оспособљеност да то чине.

Методологија истраживања

Предмет истраживања је примена књижевног текста као полазишта интегративног приступа у настави у првом циклусу основног образовања и васпитања. Циљ истраживања је да се утврди колико учитељи у наставној пракси користе књижевни текст као полазиште интегративног приступа и како процењују своју методичку оспособљеност за примену. Кроз задатке истраживање је усмерено на следеће: (1) утврдити да ли учитељи у настави користе књижевни текст као полазиште интегративног приступа; (2) испитати како учитељи процењују своју методичку оспособљеност током институционализованог школовања за примену књижевног текста као полазишта интегративног приступа; (3) утврдити да ли су се учитељи методички усавршавали у овој области и, ако јесу, на које начине су то чинили; (4) испитати како учитељи процењују своју методичку компетентност за при-

мену књижевног текста као полазишта интегративног приступа.

Истраживање је спроведено током 2021. и 2022. године као део ширег истраживања о интеграцији у настави посредством коришћења књижевног текста. Узорком је обухваћено 225 учитеља из 15 основних школа у Републици Србији. Структура узорка према радном искуству приказана је у Табели 1.

Табела 1. Структура узорка према радном искуству (године радног стажа).

Радно искуство	f	%
до 5 година	27	12,0
од 6 до 10 година	39	17,3
од 11 до 20 година	71	31,6
преко 20 година	88	39,1
Укупно	225	100

Истраживање је спроведено применом дескриптивне методе. Примењена је техника анкетирања. Као инструмент конструисан је анкетни упитник за учитеље да би се испитало њихово мишљење о примени књижевног текста као полазишта интегративног приступа у настави. Како би се обезбедила непристрасност у одговарању, испитаници су на питања у упитнику одговарали анонимно. Добијени подаци су обрађени у статистичком пакету IBM SPSS Statistics 25. У статистичкој обради коришћене су дескриптивне статистичке мере: фреквенције (f), проценти (%), а у тестирању статистичке значајности утицаја независних варијабли примењен је непараметријски хи-квадрат тест (χ^2). Критеријум за статистичку значајност утврђен је на нивоу $p < 0,01$.

Резултати истраживања са дискусијом

Кључну улогу у реализацији интегративног приступа имају наставници. У литератури се указује на потенцијални проблем да се они могу фокусирати на предметно знање коме под-

учавају и тако некада занемарити „кључне везе са другим системима знања” (Taylor and Lowe, 2021: 45). Учитељи су у том погледу у предности над предметним наставницима јер они децу подучавају садржајима из различитих академских дисциплина (Walker, 1995). Као предност наводи се и то што је учитељ кроз школовање стекао „знања из различитих предмета који се могу међусобно повезати” (Stakić, 2021: 20), „предаје (скоро) све предмете, има увид у готово све наставне садржаје, и самостално осмишљава годишње и месечне планове” (Blagdanić i Mićić, 2011: 27). Због тога смо, а имајући у виду претходно изложене предности које књижевни текстови пружају за интегративно повезивање различитих области сазнања, првим истраживачким задатком желели да утврдимо да ли учитељи користе књижевни текст као полазиште интегративног приступа.

Добијени резултати показују да 86 или 38,2% испитаних учитеља редовно користи књижевни текст као полазиште интегративног приступа, а да је највећи број оних (њих 129 или 57,3%) који то чине повремено (в. Табела 2). Резултати указују да не постоји статистички значајна разлика у њиховим одговорима у односу на варијаблу године рада у струци (в. Табела 3).

Табела 2. Коришћење књижевної тјекстїа као йолазишїа инїїейраїивної йрїсїуїа.

Књижевни текст као полазиште интеграције	f	%
Редовно	86	38,2
Понекад	129	57,3
Никад	10	4,4
Укупно	225	100

Резултати истраживања које је спровео Александар Нађ Олајош на знатном већем узорку испитаника (862 учитеља) показују да корелацијско-интеграцијски систем „није довољно заступљен у наставном процесу, односно да учитељи повремено користе овакав начин рада у својој пракси” (Nađ Olajoš, 2016: 244–245). Такође, и резултати истраживања које је спровела Биљана Петровић на узорку од 162 учитеља из 16 основних школа у Србији показују да интегративну наставу примењује „32,72%, односно 53 испитаника” (Petrović, 2020: 48). Због тога смо у оквиру овог истраживачког задатка желели да утврдимо које потешкоће учитељи издвајају у примени интегративног приступа посредством књижевног текста (в. Табела 4).

Табела 3. Коришћење књижевної тјекстїа као йолазишїа инїїейраїивної йрїсїуїа у односу на варијаблу йодине рада у сїруци.

Књижевни текст као полазиште интеграције	Редовно		Понекад		Никад		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
До 5 година	13	48,1	13	48,1	1	3,7	27	12,0
Од 6 до 10 година	14	35,9	24	61,5	1	2,6	39	17,3
Од 11 до 20 година	27	38,0	41	57,7	3	4,2	71	31,6
Више од 20 година	32	36,4	51	57,9	5	5,7	88	39,1
Укупно	86	38,2	129	57,3	10	4,4	225	100

$$\chi^2 = 2.011 \quad df = 6 \quad p = 0.919$$

Табела 4. Потешкоће у примени интегративног приступа у средњошколском књижевном тексту.

Потешкоће	N	f	%
Припрема таквог часа тражи веће ангажовање наставника.	225	153	68,0
Недовољно методичко знање о интеграцији.	225	48	21,3
Избор књижевних текстова у читанкама не погодује таквом начину рада.	225	37	16,4
Наставни садржаји у програмима наставе и учења не погодују таквом начину рада.	225	33	14,7

Из података датих у Табели 4 уочава се да учитељи као највећу потешкоћу у примени књижевног текста као полазишта интегративног приступа перципирају то што припрема таквог часа тражи веће ангажовање наставника (68,0%), затим следи недовољно методичко знање о интеграцији (21,3%), па избор књижевних текстова у читанкама који не погодује таквом начину рада (16,4%), и на крају, само 14,7% испитаника је као потешкоћу издвојило да наставни садржаји у програмима наставе и учења не погодују таквом начину рада. Охрабрује то што се прописани програмски садржаји не перципирају као потешкоћа која је високо вреднована, што можемо довести у везу са тиме што се након реформе програма наставе и учења знатно више промовише груписање и повезивање текстова према критеријумима у које су уврштени и „предметна и међупредметна повезаност садржаја и исхода, међупредметне компетенције” (*Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2019: 3), што је у складу са првим општим циљем основног образовања и васпитања „обезбеђивање добробити и подршка целовитом развоју ученика” (*Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2019: 1).

Веће ангажовање наставника које захтева овакав начин рада је издвојено као потешкоћа и у већ поменутом истраживању Нађа Олајоша јер су учитељи посебно истакли потешкоће које су веза-

не за „недостатак времена за планирање и реализацију наставе по моделу корелацијско-интеграцијског система” (Nađ Olajoš, 2016: 203). Такође, и резултати истраживања Александре Трбојевић о тематском планирању које омогућава да се идентификују наставни садржаји који се могу повезати у целину показују „да се наставници у врло високом проценту изјашњавају да су потешкоће приликом планирања у вези са дуготрајном припремом и личним ангажовањем” (Trbojević, 2017: 493). Недовољно методичко знање о интеграцији као потешкоћу у примени књижевног текста као полазишта интегративног приступа је издвојило 48 испитаника или 21,3%. У литератури о интеграцији су истакнути захтеви за додатним оснаживањем наставника (Minić i Jovanović, 2020; Radojičić Lukić, 2011), нарочито ако узмемо у обзир то да „примена неиспробаног модела изазива несигурност” (Zobenica i Stipančević, 2018: 308).

Другим истраживачким задатком испитивано је како учитељи процењују своју методичку оспособљеност током институционализованог школовања за примену књижевног текста као полазишта интегративног приступа. Приказани резултати (в. Табела 5) показују да већина испитиваних практичара (њих 113 или 50,2%) дели мишљење да су током школовања на педагошким и учитељским факултетима делимично теоријски оспособљени за примену књижевног текста као полазишта интегративног приступа у настави. Уочава се и да не постоји статистички значајна разлика у њиховом мишљењу о методичкој оспособљености у току школовања у односу на варијаблу године рада у струци (в. Табела 6).

Табела 5. Свјештање методичких знања током школовања.

Методичка оспособљеност	f	%
Да	100	44,4
Делимично	113	50,2
Не	12	5,3
Укупно	225	100

Табела 6. Сїїїцање методичких знања поком школовања у односу на варијаблу године рада у струци.

Године рада у струци	Да		Делимично		Не		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
До 5 година	13	48,1	13	48,1	1	3,7	27	12,0
Од 6 до 10 година	18	46,1	20	51,3	1	2,6	39	17,3
Од 11 до 20 година	29	40,9	37	52,1	5	7,0	71	31,6
Више од 20 година	40	45,4	43	48,9	5	5,7	88	39,1
Укупно	100	44,4	113	50,2	12	5,3	225	100

$$\chi^2 = 1.555 \quad df = 6 \quad p = 0.956$$

Резултати показују да свега 12 или 5,3% учитеља сматра да током школовања нису стекли методичка знања о примени књижевног текста као полазишта интеґративног приступа. Међутим, податак да 113 или 50,2% испитаника дели мишљење да су делимично стекли методичка знања о примени књижевног текста као полазишта интеґративног приступа показује да је садржаје предмета на којима се изучава методика на педагошким и учитељским факултетима неопходно иновирати. Овакав резултат је у складу са методичким ставом да примена интеґративне наставе у будућности захтева „на предавањима и вежбама детаљније теоријски обрађивати ову врсту наставе, вежбати практично извођење, као и планирање интеґративне наставе у оквиру наставног програма” (Simijonović i Perišić, 2019: 212–213).

У оквиру трећег истраживачког задатка утврђивано је да ли су испитаници током наставног рада били у прилици да прошире своја методичка знања о примени књижевног текста као полазишта интеґративног приступа и, уколико јесу, на које начине су то чинили. Добијени подаци (в. Табела 7) показују да је највећи број испитаника, њих 208 или 92,4%, током рада у настави било у прилици да прошири своја методичка знања о интеграцији посредством примене књижевног текста. Тако велики проценат сведочи и о самосвести учитеља колико је важно њихово перманентно стручно усавршавање у овој области и потврђује резултате истраживања

Жељане Радојичић Лукић да већина наставника (70%) сматра да је важно оснажити их за међупредметно повезивање (в. Радојичић Лукић, 2011). Иако је реч о испитивању које је спроведено на релативно малом узорку (учествовало је 65 испитаника), оно је једно од првих у овој области код нас. Такође, и резултати истраживања које је спровео Нађ Олајош показују да се знање о корелацијско-интеграцијском систему надограђује током рада у настави (в. Нађ Олајош, 2016: 244).

Табела 7. Проширивање методичких знања.

	Учесталост	f	%
Да		208	92,4
Не		17	7,6
Укупно		225	100

Не постоји статистички значајна разлика када је реч о усавршавању испитаника у односу на варијаблу године рада у струци (в. Табела 8). Ипак, уочава се да највећи проценат учитеља који се није стручно усавршавао у овој области припада категорији која има више од 20 година рада у струци (10,2%), што може бити резултат њиховог ослањања на искуства која су стекли радом у настави.

Табела 8. Проширивање методичких знања у односу на варијаблу године рада у струци.

Године рада у струци	Да		Не		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
До 5 година	24	88,9	3	11,1	27	12,0
Од 6 до 10 година	37	94,9	2	5,1	39	17,3
Од 11 до 20 година	68	95,8	3	4,2	71	31,6
Више од 20 година	79	89,8	9	10,2	88	39,1
Укупно	208	92,4	17	7,6	225	100

$\chi^2 = 2.844$ $df = 3$ $p = 0.416$

Подаци приказани у Табели 9 показују да су испитаници своја знања о интеграцији посредством књижевног текста најчешће продубљивали путем семинара (127 испитаника или 56,4%), затим читањем стручне или научне литературе (120 испитаника или 53,3%), а потом и од колега који преносе искуства о примени интеграције и интегративног приступа посредством књижевног текста (103 испитаника или 45,8%). У истраживању Нађа Олајоша најнижа вредност је „уочена у оквиру тврдње да су знање стекли на семинарима” (Нађ Олајош, 2016: 149), што аутор објашњава „чињеницом о присутности изузетно малог броја семинара” у периоду када је вршено његово истраживање (школска 2015/2016. година) и закључује „да је стручно усавршавање учитеља у домену корелацијско-интеграцијског система недовољно” (Нађ Олајош, 2016: 152). Може се поставити питање да ли се ситуација када је реч о бројности семинара који се баве темама интеграције поправила у последњих осам година, што би иницирало потребу за додатним истраживањима.

Испитаницима је остављена могућност да осим понуђених начина на који су проширили своја знања о интеграцији посредством књижевног текста током наставног рада (в. Табела 9) додају и нов начин. Ову могућност није искористио нико од њих. Познато је да наставници могу похађати бројне облике стручног усавршавања, на пример, „конференције и саветовања, конгресе, панел-дискусије, семинаре, курсеве, стручне консултације, истраживачки рад, трибине и радионице” (Minić i Jovanović, 2017: 74–75). Осим тога, и резултати истраживања показују да су наставници мишљења да „професионална знања и вештине би било пожељно стицати и кроз учешће у округлим столовима, трибинама и конференцијама, на стручним путовањима и постдипломским студијама на факултету” (Stanković i sar., 2013: 100), па и резултат да испитаници, осим понуђених начина усавршавања, нису навели ниједан други који би им пружио додатна знања да им привлачи пажњу. Нарочито због тога што он може бити показатељ да интеграција није у довољној мери предмет различитих облика стручног усавршавања, а у лите-

Табела 9. Начини проширивања методичких знања о интеграцији посредством књижевног текста.

Начини проширивања методичких знања о интеграцији посредством књижевног текста	N	f	%
На семинарима	225	127	56,4
Читањем стручне и научне литературе	225	120	53,3
Од колега који преносе искуства о примени интеграције и интегративног приступа	225	103	45,8

ратури су присутни ставови да би у планирању усавршавања учитеља ваљало „посебну позорност посветити осмишљавању оспособљавања за примјену интердисциплинарних приступа” (Kostović-Vranješ i Šolić, 2011: 2014) и да је за квалитетно реализовање интегративне наставе потребно „омогућити им стално стручно усавршавање” (Stojadinović i Zdravković, 2013: 440), али је за доношење било какве оцене неопходно истражити присутност интегративних тема у различитим облицима стручног усавршавања.

Четвртим истраживачким задатком испитано је како учитељи процењују своју методичку компетентност за примену књижевног текста као полазишта интегративног приступа. Резултати процене показују да већина (121 или 53,8 %) сматра да су довољно компетентни да у настави користе књижевни текст као полазиште интегративног приступа (в. Табела 10). Уочава се и да не постоји статистички значајна разлика у процени њихове методичке компетентности у односу на варијаблу године рада у струци (в. Табела 11).

Табела 10. Процена методичке компетентности учитеља.

Процена компетентности:	f	%
Довољно сам компетентан/ компетентна	121	53,8
Сматрам да би ми биле потребне додатне обуке за примену књижевног текста као полазишта интегративног приступа	82	36,4
Нисам довољно компетентан/ компетентна	22	9,8
Укупно	225	100

Добијени резултати процене методичке компетентности учитеља за примену књижевног текста као полазишта интегративног приступа су позитивни. И резултати дела истраживања Весне Здравковић којим је обухваћен узорак од 100 учитеља у Врању показују да они „сматрају да су довољно оспособљени за реализацију” интегративне наставе (в. Zdravković, 2017: 338). Међутим, нису за занемаривање ни проценти који указују на потребу за додатним обукама када је реч о примени књижевног текста као полазишта интегративног приступа (36,4%), као и то да 9,8% испитаних процењује да су довољно компетентни у овој области (в. Табела 6),

Табела 11. Процена методичке компетентности учитеља у односу на варијаблу године рада у струци.

Године рада у струци	Довољно сам компетентан/ компетентна		Сматрам да би ми биле потребне додатне обуке		Нисам довољно компетентан/ компетентна		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
До 5 година	12	44,4	12	44,4	3	11,1	27	12,0
Од 6 до 10 година	23	59,0	14	35,9	2	5,1	39	17,3
Од 11 до 20 година	39	54,9	25	35,2	7	9,9	71	31,6
Више од 20 година	47	53,4	31	35,2	10	11,4	88	39,1
Укупно	121	53,8	82	36,4	22	9,8	225	100

$$\chi^2 = 2.334 \quad df = 6 \quad p = 0.887$$

нарочито ако имамо у виду и резултате неких претходних истраживања у окружењу који нису позитивни, јер показују да учитељи разредне наставе „нису довољно методички оспособљени за интердисциплинарно проучавање” (Kostović-Vranješ i Šolić, 2011: 213).

Закључак

Резултати спроведеног истраживања о примени књижевног текста као полазишта интегративног приступа у првом циклусу основног образовања и васпитања су углавном позитивни јер показују да књижевни текст са том функцијом само 4,4% испитаних учитеља није користило у настави; да је проценат оних који су се додатно усавршавали у овој области изузетно висок (92,4%); и да више од половине испитаних (53,8%) себе доживљава као довољно компетентне за примену. Оно што спада у негативни резултат јесте податак да 50,2% испитаних процењује да су током институционализованог школовања на учитељским и педагошким факултетима делимично стекли методичка знања која им омогућавају да у настави примене књижевни текст као полазиште интегративног приступа. Такав резултат оправдава захтев да се од факултета за образовање наставника очекује да „обезбеде предуслове за стицање неопходних компетенција за планирање и реализацију интегративне наставе кроз квалитетно универзитетско образовање” (Sekić-Jovanović i Marković, 2021: 90). Потврђује и једну од општих смерница која је проистекла из истраживања Нађа Олајоша да је потребно курикулуме иницијалног образовања учитеља обогатити „у области стицања знања о корелацијско-интеграцијском систему кроз све методичке предмете” (Nađ Olajoš, 2016: 247), па је једна од основних педагошких импликација која је проистекла из добијених резултата истраживања обogaћивање садржаја методичких предмета садржајима о интеграцији,

а нарочито оним садржајима којима се обухватају различити аспекти у примени књижевног текста као полазишта интегративног приступа. Осим тога, ваља истаћи да су резултати истраживања подстакли и неке дилеме. Реч је о томе да пажњу привлачи податак да се изванредан број испитаника који себе процењује као недовољно компетентне у овој области опробао у примени овог модела. Наиме, књижевни текст у функцији полазишта интегративног приступа није користило само 10 учитеља или 4,4%, а истовремено 22 испитаника или 9,8% процењује да нису довољно компетентни да га примене. Поставља се питање на основу чега су формирали слику о својој компетентности у својој области, тј. да ли је пракса примене негативно утицала на њу. То иницира потребу за додатним истраживањима како би се утврдило на који начин учитељи користе књижевни текст као полазиште интегративног приступа у настави, које књижевне текстове користе, које предмете њима повезују и са којим циљем то чине и какве резултате постижу. То је важно, нарочито ако узмемо у обзир следеће: „Један од проблема са којима се пракса интегративне наставе сусреће јесте њено неправилно сагледавање” (Minić i Jovanović, 2020: 378).

Потребу за додатним истраживањима иницира и то што усавршавање путем семинара за примену књижевног текста као полазишта интегративног приступа представља доминантни начин стручног усавршавања наставника у овој области. Потребно је утврдити број таквих семинара, нарочито ако узмемо у обзир податак да нико од испитаника није искористио могућност да дода неки други облик стручног усавршавања. Наведено оправдава и током анализе резултата истакнуту потребу за различитим облицима стручног усавршавања учитеља у овој области.

Литература

- Arrowsmith, S. and Wood, B. E. (2015). Curriculum integration in New Zealand secondary schools: Lessons learned from four “early adopter” schools. *SET: Research information for teachers*. 1, 58–66. <https://doi.org/10.18296/set.0009>
- Blagdanić, S. i Mićić, V. (2011) Istorijaska činjenica i književni tekst – u mlađim razredima osnovne škole. *Inovacije u nastavi*. 24 (1), 27–38.
- Cekić-Jovanović, O. i Marković, S. (2021). Possibilities of University Teaching Enhancement - Integration of Methods and Approaches in Teaching Literature with Science and Social Studies. *Inovacije u nastavi*. 34 (1), 80–94. <https://doi.org/10.5937/inovacije2101080C>
- Daniels, H. and Zimelman, S. (2004). *Subjects Matter: Every Teacher’s Guide to Content – Area Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gajić, O. i Zuković, S. (2007). Sadržaji veronauke i književnosti u korelacijsko-integracijskom metodičkom sistemu. *Zbornik Instituta za pedagogiju*. 23/24 (20/21), 162–179.
- Gilbert, J. (2005). *Catching the Knowledge Wave? The Knowledge Society and the Future of Education*. Wellington: NZCER Press.
- Ilić, P. (2006). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Novi Sad: Zmaj.
- Kostović-Vranješ, V. i Šolić, S. (2011). Nastavni sadržaji prirode i društva – polazište za interdisciplinarno poučavanje u razrednoj nastavi. *Život i škola*. 57, 25 (1), 207– 216.
- Maričić, S. and Stakić, M. (2019). Learning Mathematic and Language through an Integrated Approach in Preschool Education. In: Čotar Konrad, S., Borota, B., Rutar, S. Drljić, K. and Jelovčan, G. (ur.). *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja (Early Childhood Education and Care of Children under the Age of Three)* (295–309). Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Maričić, S., Stakić, M. and Malinović-Jovanović, N. (2018). The Role of Literary Content for Children in Preschool Mathematics Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 14 (2), 631–642. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80627>
- Milanović, S., Milenković, V. i Jovanović, I. (2018). Početna nastava srpskog jezika i matematike u fiskulturnoj sali. U: Jovanović, V. i Ilić, B. (ur.). *Književnost za decu u nauci i nastavi, knj. 21* (459–468). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Miletić, A., Golubović-Ilić, I. i Cekić-Jovanović, O. (2020). Književni tekst u integriranoj nastavi prirode i društva i srpskog jezika. U: Čutura, I. i Dimitrijević, M. (ur.). *Književnost za decu u nauci i nastavi, knjiga 25* (365–377). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Milovanović, B. (2022). Korelativnost sadržaja nastave srpskog jezika i književnosti i verske nastave. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*. 52 (2), 307–324.
- Minić, V. i Jovanović, M. (2017). Obrazovanje i usavršavanje učitelja i nastavnika u Srbiji u drugoj polovini prošlog veka. *Nasleđe*. 38, 67–80.
- Minić, V. i Jovanović, M. (2020). Integrativna nastava u savremenoj osnovnoj školi. *Baština*. 30 (50), 373–385. <https://doi.org/10.5937/bastina30-25930>
- Mrkalj, Z. (2011). *Na časovima srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Nađ Olajoš, A. (2016). *Mogućnosti primene korelacijsko-integracijskog metodičkog sistema u razrednoj nastavi* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

- Nikolić, M. (2012). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Nešić, M. (2020). Korelacija nastavnih predmeta likovna kultura i srpski jezik prilikom obrade. *Metodička praksa*. 23 (1), 97–104.
- Perišić, S. (2022). Konstrukcija skale integracije sadržaja srpskog jezika i fizičkog vaspitanja. *Baština*. 32 (58), 71–82. <https://doi.org/10.5937/bastina32-39963>
- Petrović, I. (2020). Značaj tematskog planiranja za integrativni pristup nastavnim sadržajima u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja. *Metodička praksa*. 23 (1), 39–52.
- *Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 11.
- *Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 5.
- Radojičić Lukić, Ž. (2011). Integrativna nastava u savremenom obrazovnom procesu. *Obrazovna tehnologija*. 4, 367–378.
- Simijonović, I. i Perišić, S. (2019). Stavovi studenata o spremnosti planiranja integrativne nastave u okviru nastavnog programa i njenog praktičnog izvođenja u mlađim razredima osnovne škole. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Prizrenu – Leposaviću*. 13, 211–218.
- Smiljković, S. i Stojanović, B. (2011). *Komparativni pristup metodici maternjeg jezika i književnosti*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Soare, E. (2017). Integrative Learning Pathways in Competence Based Curriculum. In: Emanuel, S. and Langa, C. (Ed). *Education Facing Contemporary World Issues* (Edy World 2016, 7th Internacional Conference). *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 23 (1–6). Pilesti – Romania: Futura Academy. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.1>
- Soleša, B. (2018). Književnost za decu u integrativnoj nastavi. U: Jovanović, V. i Ilić, B. (ur.). *Književnost za decu u nauci i nastavi, knj. 21* (213–224). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Spremić, A. (2007). Integrativna nastava. *Obrazovna tehnologija*. 1–2, 74–80.
- Stakić, M. (2021). Mikroplaniranje integrativnog pristupa u nastavi srpskog jezika. *Baština*. 31 (55), 15–29. <https://doi.org/10.5937/bastina31-33229>
- Stakić, M. i Maričić, S. (2018). Poezija Dragana Lukića kao integrativni element razvoja govora i matematičkih pojmova u predškolskom obrazovanju i vaspitanju. U: Jovanović, V. i Ilić, B. (ur.). *Književnost za decu u nauci i nastavi, knj. 21* (369–385). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Stakić, M. and Maričić, S. (2019). Integration of Activities of Mathematical Education and Language Development in Preschool Education. In: Lepičmik Vodopivec, J., Jančec, L. and Štemberger, T. (Eds.). *Implicit Pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education* (184–204). Hershey, PA: IGI Global.
- Stanković, M. (2018). Književnost za decu u nastavi muzičke kulture od prvog do četvrtog razreda osnovne škole. U: Jovanović, V. i Ilić, B. (ur.). *Književnost za decu u nauci i nastavi, knj. 21* (469–477). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Stanković, D., Đerić, I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 45 (1), 86–107. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1301086S>

- Stojadinović, A., Tasić Mitić, I. i Spasić Stošić, A. (2022). Efikasnost integrativne nastave fizičkog vaspitanja i muzičke kulture u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Inovacije u nastavi*. 25 (3), 63–74. <https://doi.org/10.5937/inovacije2203063S>
- Stojadinović, A. i Zdravković, V. (2013). Integrativna komponenta pesme za decu u nastavi muzičke kulture i srpskog jezika. U: Denić, S. (ur.). *Književnost za decu i njena uloga u vaspitanju i obrazovanju dece školskog uzrasta* (433–443). Vranje: Učiteljski fakultet.
- Taylor, S. and Lowe, P. (2021). STEAM integration. *Teachers and Curriculum*. 21 (2), 45–53. <https://doi.org/10.15663/tandc.v21i0.382>
- Trbojević, A. (2017). Tematski pristup u razrednoj nastavi – stavovi učitelja o tematskom planiranju. U: Milenović, Ž. i Vidosavljević, S. (ur.). *Inovacije u vaspitanju i obrazovanju: digitalizacija, inovativni programi i modeli* (485–500). Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću.
- Zdravković, V. (2017). Stavovi učitelja i studenata o integrativnom pristupu kao faktoru uspešne muzičke nastave u osnovnoj školi. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*. 8 (1), 333–342.
- Zobenica, N. i Stipančević, A. (2018). Integrativna nastava za integrisano društvo: planiranje, organizacija i realizacija inovativnog modela nastave. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*. 48 (2), 209–315.
- Zrnzević, N. i Stakić, M. (2015). Word and Movement in The Function of Aesthetic and Physical Education. *Research in Kinesiology*. 43 (2), 157–162.
- Walker, D. (1995). Integrative Education. *Research Roundup*. 12 (1), 1–5.

Summary

The application of the literary text as a starting point in the integrative approach in teaching in the first cycle of primary education is considered in this paper. A survey was conducted on a sample of 225 primary school teachers in order to determine the following: (1) whether they use a literary text as a starting point in the integrative approach in teaching; (2) how they evaluate their methodological competence during institutionalized training for the application of the literary text as a starting point in the integrative approach; (3) did they undertake further professional trainings in terms of methodology in this area and, if so, in what ways did they do it; (4) how they assess their methodological competence for the application of the literary text in this function. The obtained results show that 38.2% of the primary school teachers regularly and 57.3% occasionally use a literary text as a starting point for the integrative approach and that they consider the preparation that requires greater engagement (68.0%) as the greatest difficulty in applying this approach. They also believe that during their university training they were partially qualified (50.2%) to apply the literary text as a starting point in the integrative approach, but that they had the opportunity (92.4%) to expand their methodological knowledge on this topic, most often through seminars (56.44%), and they estimate, in the largest percentage (53.8%), that they are competent enough to implement such an approach in practice. In the conclusions, the need for further research in this area is stressed and it is implied that methodological courses at teacher education and pedagogical faculties should be enriched with the content on integration.

Keywords: *integrative approach, Serbian language, Serbian language teaching methodology, literary text, teacher*