

371.3::811.163.41

811.163.41'367.625

<https://doi.org/10.18485/kij.2021.68.2.13>

МИРЈАНА М. СТАКИЋ\*  
Универзитет у Крагујевцу  
Педагошки факултет у Ужицу

Оригинални научни рад  
Примљен: 07.10.2021.  
Прихваћен: 22.11.2021.

## ОБРАДА ГЛАГОЛА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ\*\*

Учење о глаголима током школовања захтева благовременост, континуитет и поступност, јер је реч о врсти речи са врло развијеним системом облика. Због тога се у раду 1) анализирају садржаји о глаголима у програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе; 2) представљају начини на који се уводи њихов појам у актуелним уџбеницима; 3) образлажу методичке поставке које ваља испоштовати током обраде глагола и 4) презентује методички модел обраде глагола у чијој основи се налази игра. Резултати анализе програмских садржаја о глаголима показују да су испоштовани благовременост, континуитет и поступност, али је препорука да упутства којима се инсистира на једноставности примера ваља ограничити на разреде у којима се нови садржаји о глаголима први пут уводе у програме. Утврђено је и да се почетно дефинисање појма *глаголи* у актуелним уџбеницима разликује по опсегу обухвата појма што може утицати на квалитет примера који ће бити презентовани ученицима, те је препорука да дефинисање језичких појмова на почетном нивоу у граматикама различитих издавача буде уједначено. Представљени резултати анализе и дате методичке поставке имају за циљ даље унапређивање наставне праксе, а представљени методички модел може подстаћи практичаре да и сами осмисле креативне моделе које ће применити у настави.

**Кључне речи:** глаголи, методика наставе српског језика и књижевности, настава, програми наставе и учења за млађе разреде основне школе, српски језик, уџбеник граматике.

### Увод

У току основне школе ученици упознају и усвајају глаголе као врсту речи и граматичке категорије које су за њих својствене. Реч је о обимном материјалу јер глаголи представљају врсту речи „с најразвијенијим системом облика и

\* mirjanastakic073@gmail.com

\*\* Рад је настао у оквиру пројекта Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе, бр. 179026, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

граматичких значења”, тј. у односу на друге врсте речи „имају више облика и већи број парадигми” (Пипер/Клајн <sup>2</sup>2014: 149). Обимност и сложеност језичког садржаја захтева поступност и континуитет у раду практичара, па је неопходно да обрада језичког материјала о глаголима благовремено започне. Благовременост заправо подразумева да упознавање и усвајање језичког материјала о глаголима започне чим ученик овлада почетним читањем и писањем, дакле, већ од другог разреда основне школе, и да се из разреда у разред, континуирано и поступно уводе нови садржаји. Сваки нови садржај о глаголима надовезује се на претходни и чини са њим повезану целину, што омогућава реализацију једног од основних задатака граматике „да ученик језик схвати као систем” (Милатовић <sup>2</sup>2013: 384). Наведено условљава да практичар, поред језичког знања, познаје програмске садржаје о глаголима који се обрађују у свим млађим разредима основне школе, а не само садржаје за разред у којем изводи наставу. Изоловани садржаји не омогућавају да се сагледа целина, те је први корак у методичком планирању (који претходи обради глагола) сагледати све програмске садржаје о глаголима из разреда у разред као целину како би се реализовали исходи учења. Када је реч о глаголима, исходи представљају конкретизовано учениково језичко знање о овој врсти речи и умење да уочи и правилно употреби одређене њихове облике.

Због тога ћемо у раду размотрити какво место глаголи заузимају у програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе и указати на неке потенцијалне тешкоће које могу настати током обраде глагола услед њиховог различитог дефинисања у граматицима за млађе разреде. Такође, изложићемо и методичке поставке које ваља испоштовати током обраде глагола и презентовати иновативни методички модел њихове обраде у чијој основи се налази игра.

### Садржаји о глаголима у програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе

Глаголи се у наставу српског језика уводе у другом разреду основне школе. У овом разреду ученици упознају глаголе као врсту речи, глаголска времена (прошло, садашње, будуће време) и потврдне и одричне глаголске облике, а програмски исходи предвиђају да ће ученик по завршетку овог разреда бити у стању да разликује глагол у типичним случајевима и одређује његове основне граматичке категорије (Правилник 2018).

У трећем разреду, садржаји о глаголима се проширују, уводи се лице и број глагола. Програмски исходи остају исти када је реч о разликовању глагола у типичним случајевима и такође, као у другом разреду, предвиђају да ученик одређује основне граматичке категорије глагола, које се у овом разреду проширују тиме што обухватају лице и број (Правилник 2019а).

У четвртном разреду, у програмским садржајима посебно се не именују глаголи, већ су они са другим променљивих речима, које су обрађене у другом и

трећем разреду (именице, заменице, придеви и бројеви), обухваћени изразом „речи које мењају облик”, а програмски исходи по завршетку овог разреда предвиђају да ће ученик бити оспособљен да „разликује речи које мењају облик” (међу којима су и глаголи) и да „разликује врсту речи од службе речи у реченици”, што подразумева разликовање глагола (врсте речи) и службе (предиката) (Правилник 2019б: 2).

У програмима наставе и учења за сваки разред налазе се и упутства за дидактичко-методичко остваривање програма у којима су дате смернице чији је циљ да упуте практичаре и олакшају им рад. Када је реч о глаголима, те смернице у другом разреду основне школе садрже упутство да се глаголи прво обраде као врста речи, а да се онда „уводи разликовање категорије времена” (Правилник 2018: 49).

У трећем разреду у упутствима је наведена препорука „да се подразумева да се градиво повезује са садржајима обрађеним у првом и другом разреду”, да „наставу граматике треба повезивати са наставом књижевности”; посебно се наглашава да текстови из Читанке могу послужити као језички предлошци, и да се води рачуна „о томе да примери буду једноставни за анализу” (Правилник 2019а: 10).

У четвртном разреду програмско упутство садржи препоруке практичарима да „добро утврде знања из морфологије” како би могли да приступе усвајању нових садржаја (Правилник 2019б: 5). У оквиру новог садржаја „речи које мењају облик” наглашено је да се на примерима покаже промена глагола по временима.

Глаголи се у овом упутству, такође, помињу и када је реч о разликовању врсте речи од службе у реченици. Том приликом посебно се наглашава:

„Усвајање предиката треба започети са примерима глагола у презенту, а затим са примерима глагола у прошлом и будућем времену, уз указивање на разликовање простих облика у садашњем и сложених у прошлом и будућем времену. Посебно треба истаћи примере типа *Дечак је јуче читао* (када помоћни глагол није уз нелични глаголски облик)” (Правилник 2019б: 5).

Запажа се да је наглашено да се код одређивања предиката посебно обрати пажња и истакну примери када код сложених облика за означавање прошлог и будућег времена помоћни глагол не стоји уз неличан глаголски облик. То јесте неопходно како би могао да се одреди предикат у реченици, али сматрамо да је и у упутству за претходни, трећи разред практичарима ваљало сугерисати да обрате пажњу на такве глаголе. Наглашена једноставност свих примера у текстовима за анализу, која је додатно истакнута и препоруком да учитељ „може и прилагодити текст, тако да примери буду типични” (Правилник 2019а: 10), може усмерити практичаре ка томе да обраде само примере прошлог и будућег времена у којима помоћни глагол стоји непосредно уз неличан глаголски облик. Због тога на једноставности примера, када је реч о прошлом и будућем времену, ваља инсистирати у периоду када се ова глаголска времена први пут уводе у програмске садржаје, дакле у другом разреду основне школе. У трећем разреду практичаре ваља усмерити и ка сложенијим захтевима како би се ученик

темељније припремио за нове садржаје који га очекују у четвртом разреду. То је оправдано, нарочито ако имамо у виду да су након реформе сви садржаји из синтаксе који се тичу реченичних чланова пребачени из другог и трећег у четврти разред основне школе. Ученик се у овом разреду први пут сусреће са реченичним члановима, потребно је да разуме њихово значење и термине којима се означавају, да уме да их одреди у реченици и да разликује врсту речи од службе речи у реченици. Дакле, њему је све то ново и непознато, а све то ваља обрадити у само једном разреду. Ситуацију може чинити додатно сложеном и то ако га је учитељ у трећем разреду усмеравао да уочи само примере када помоћни глагол стоји непосредно уз неличан глаголски облик, јер сада, поред обимних нових језичких садржаја, ваља сагледати и те другачије, тј. сложеније примере. Поред тога, искуства из праксе показују да и на каснијим нивоима школовања једна од честих грешака током анализе реченице јесте управо „превиђање” помоћног глагола у случају када он не стоји одмах уз неличан глаголски облик. Због тога скретање пажње ученику у трећем разреду на такве примере, тј. вежбе учачавања таквих глаголских облика, па и потенцијалне грешке у томе, корисно је, и олакшало би рад у четвртом разреду на препознавању сложених глаголских облика који у реченици имају функцију предиката.

### Дефинисање појма *глаголи* у уџбеницима

Претходно изложени програмски садржаји и исходи о глаголима условљавају ниво сложености језичког материјала који ће ученицима бити презентован на часу. Када је реч о учењу дефиниција, у програму стоји препорука да се за сваку врсту речи прво уводи појам (Правилник 2018). Увођење појма подразумева и дефинисање које мора бити усклађено са нивоом разумевања ученика, али уз пуно уважавање принципа научности. У наставној пракси од првог до четвртог разреда основне школе то значи да се језички појмови морају „уопштити”, а не „упростити”. Тежња за уопштавањем у складу је са ставом да примена принципа научности у пракси значи да сваки „научни појам у почетку мора бити толико широко постављен како би у наредним образовним циклусима у свој оквир могао примати нове аспекте приступа датом појму” (Радић 2005: 54). Тиме би се, како то истиче Јованка Радић, на вишим нивоима образовања избегло редифинисање и поновно постављање појмовних оквира који су усвојени на ранијим нивоима школовања (Радић 2005: 54). Тако да је и приликом првог одређивања појма *глаголи* у другом разреду основне школе оправдано уопштавање да се ученицима каже да су то *речи*, како би на каснијим нивоима школовања ово дефинисање примило нови аспект значења у оквиру синтагме *врста речи*. У неким уџбеницима граматике за други разред основне школе дефинисање појма *глаголи* ограничено је само на сегмент радње (в. Жежељ 2019: 35; Јухас/Јовић 2019: 64), а у другима, поред радње, обухвата и стање и збивање (в. Прћић/Дражић 2019: 35; Срдић 2019: 73; Стакић 2019: 40; Ћук/Ивановић 2019: 17; Цвета-

новић и др. 2019: 70). У граматичици за основну школу Душке Кликовац одређени су као речи које означавају радњу, стање и збивање (в. Кликовац 2010: 99), а такође, и њихово дефинисање у средњошколским граматикама обухвата радњу, стању и збивање (в. Станојчић/Поповић <sup>13</sup>2011: 108; Стевановић <sup>15</sup>2004: 104). У Симићевој граматичици стоји да „означавају процесе и стања” (Симић 2001: 171), што је у складу са њиховим дефинисањем у *Нормативној граматичици* да „имају опште значење процесуалности [...], које је код неких глагола мање изражено и обично се тада назива стање [...]” (Пипер/Клајн <sup>2</sup>2014: 149).

Различито дефинисање појма *глаголи* у граматикама различитих издавача за други разред основне школе може имати за последицу различит избор примера који служе да би се реализовала једна од обавезних етапа која постоји у бројним методичким моделима који се примењују у настави језика. Реч је о етапи „уочавања језичке појаве” (уп. Вучковић <sup>3</sup>1993: 193; Маринковић 2000: 131; Милаговић <sup>2</sup>2013: 390; Цветановић/Келеман 2011: 22). Дакле, ако су глаголи уџбеничком дефиницијом одређени тако да означавају само радњу, а ученици их уочавају на довољном броју репрезентативних језичких примера, значи ли то да је потребно да практичар одабере само оне примере са израженом процесуалношћу? Наравно да је потребно обрадити и примере, типа *лежати*, *боловати*, *спавати* и слично. Дечје се мишљење у овом периоду налази у стадијуму конкретних операција и њихово је закључивање „чврсто ослоњено на властита искуства” (Степановић 2004: 312), па ће учитељу бити тешко да објасни какву то радњу означава, нпр. глагол *лежати* ако је уџбеничком дефиницијом обухваћена само радња.

Из наведене кратке анализе садржаја у програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе који се тичу глагола и њихових уџбеничких дефиниција у другом разреду основне школе издвајају се два повезана проблема на које је указала и Рајна Драгићевић. Реч је о „проблему оптималности” који „се односи на усаглашеност дубине залажења у тему са узрастом ученика” (Драгићевић 2021: 16) и о „проблему првог круга” који се односи на идеју „да се исте теме више пута изучавају, али да се у сваком новом кругу оне проширују и допуњавају” (Драгићевић 2021: 17). Ауторка се позива на своје искуство у раду са студентима и наглашава да је „врло важно правилно осмислити први круг, јер је очигледно да нам се приликом усвајања појмова најдубље урезају прве контуре које сазнајемо” (Драгићевић 2021: 17). Сматрамо да је то врло важно и у млађим разредима основне школе и да је због тога неопходно добро испланирати и правилно осмислити почетни (први) круг када се одређени језички појам, у овом случају – *глаголи*, први пут уводи у домен учениковог разумевања. Због тога је потребно да дефинисање језичких појмова на почетном нивоу у граматикама за исти разред различитих издавача буде уједначено.

## Методичке поставке при обради глагола у млађим разредима основне школе

При обради глагола могу се применити различити методички модели. Реч је заправо о моделима који су изложени у методичкој литератури и који се могу применити при обради наставних јединица из граматике (в. Вучковић, <sup>3</sup>1993: 193–196; Маринковић 2000: 131; Милатовић <sup>2</sup>2013: 390; Смиљковић/Милинковић 2008: 436; Цветановић/Келеман 2011: 22). Те моделе су практичари углавном упознали током школовања и примењују их у пракси преображавајући и комбинујући различите њихове етапе у складу са препоруком да „на основу конкретног језичког материјала, учитељ може и сам да ствара одређени модел, а не да механички примењује постојеће моделе” (Милатовић <sup>2</sup>2013: 390).

Најједноставнији методички модел у настави језика/граматике, који се може применити и током обраде глагола, састоји се из три етапе: 1) претходна припрема; 2) уочавање језичке појаве и образлагање њеног значења и функције; 3) утврђивање усвојених знања о одређеној језичкој појави/стваралачка примена језичког правила (уп. Вучковић <sup>3</sup>1993: 193; Смиљковић/Милинковић 2008: 436–437). У другим моделима, који се такође могу применити и током обраде глагола, заступљено је више етапа, а неке од њих су заједничке различитим моделима. Реч је о следећим етапама: – Разговор о лингвометодичком тексту; – Уочавање језичке појаве; – Утврђивање значења и функције језичке појаве; – Извођење правила (уопштавање и дефинисање); – Провера правила у новим примерима; – Вежбање и проверавање усвојеног градива (уп. Маринковић 2000: 131; Милатовић <sup>2</sup>2013: 390; Цветановић/Келеман 2011: 22). Оно што претходно наведене етапе у методичким моделима разликује јесте њихов редослед, јер се у неким моделима одмах након уочавања језичке појаве приступа њеној анализи на другим примерима (в. Маринковић 2000: 131). Такав редослед је изложен преиспитивању, јер се „навођење и анализа на другим примерима најфункционалније може реализовати тек након постављања правила” (Цветановић/Келеман 2011: 22).

Поред претходно наведених етапа, као етапе у неким методичким моделима јављају се и 1) језичка игра; 2) самостални и стваралачки рад ученика, и 3) домаћи задатак (в. Милатовић <sup>2</sup>2013: 390; Цветановић/Келеман 2011: 22), а само су у моделу који су представиле ауторке Цветановић и Келеман као етапе, посебно истакнуте: 1) мотивација, тј. „емоционално-интелектуална припрема; 2) изражајно читање везаног лингвометодичког текста и 3) разговор о непосредним доживљајима и разумевању текста (в. Цветановић/Келеман 2011: 22). Ове етапе су значајне и за обраду глагола, јер је неопходно „повезати наставу језика са доживљавањем уметничког текста” (Николић <sup>6</sup>2012: 636), а доживљаји могу да развију „радозналост за језик” и граматичко градиво учине „конкретнијим, лакшим и применљивијим” (Николић <sup>6</sup>2012: 637). И у програмима наставе и учења јасно је истакнута препорука да „књижевни текстови из Читанке могу послужити за граматичку анализу и послужити као пример употребе врста речи

у реченици”, тј. да наставу књижевности треба повезати са наставом граматике (Правилник 2019а: 10; Правилник 2019б: 5).

Избор лингвометодичког текста који ће послужити за обраду глагола је нарочито значајан, јер лингвометодички текст не представља само језички предложак који је засићен довољним бројем примера који ће бити предмет изучавања, тј. обраде и анализе на часу, већ и текст који истовремено остварује више функција. Реч је о стилској, експресивној, методичкој, информатичкој, комуникативној и истраживачкој функцији (Јоцић 2007: 73–75). Њиховом реализацијом постиже се унутарпредметна корелација која омогућава да се продубе не само знања о наставној јединици која се проучава, већ и општа знања (Мркаљ 2010: 50). Такође, избор књижевног текста за језички предложак омогућава да се настава српског језика повеже са другим школским предметима (Стакић/Маричић 2019: 476) и оствари међупредметна корелација и интеграција. Иако је у програмима наставе и учења истакнут значај повезивања наставних садржаја, Весна Ломпар указује да о „појму корелације у методици наставе српског језика и књижевности нема много радова у теоријском смислу” (Ломпар 2020: 108).

Да би се постигла корелација током обраде глагола, није довољно само узети одломак из књижевног текста за језички предложак, већ је потребно и разговарати о њему, анализирати га. На тај начин се уважава ситуациона условљеност језичких појава (Николић<sup>6</sup> 2012: 635), језик се упознаје у функцији (Смиљковић/Милинковић 2008: 437) и стичу се знања која нису декларативна, јер „учење напамет дефиниција и граматичких правила, без критичког промишљања о бројним могућностима њихове примене [...] изазива отпор према учењу” (Стакић 2017: 318).

У креирању методичког модела за обраду глагола полазну тачку представљају циљеви који се желе постићи, тј. исходи. Они условљају и начине, тј. поступке којима их на најфункционалнији начин можемо остварити. Дакле, методичка поставка при обради глагола у млађим разредима основне школе захтева добро планирање. Добар и осмишљен план „предуслов је стварних успеха у обради наставне материје и постизању осталих циљева који се наставом матерњег језика и књижевности треба да остваре” (Францишковић 2010: 133). Због тога, ако уважимо добре стране представљених методичких модела и појемо од прописаног програмског исхода да ученик по завршетку другог разреда треба да буде оспособљен да разликује глагол у типичним случајевима и одређује његове основне граматичке категорије (Правилник 2018), једноставнији методички модел за обраду глагола могао би садржи следеће етапе:

1. Мотивација за обраду глагола;
2. Изражајно читање језичког предлошка;
3. Разговор о тексту;
4. Уочавање глагола у тексту;
5. Извођење карактеристика појма *глагол*;
6. Препознавање глагола на другим примерима;
7. Вежбање.

Запажа се да домаћи задатак није наведен као једна од етапа у претходно приказаном моделу. То је урађено не из разлога његовог изостављања, већ из намере да се наставнику остави слобода у сагледавању потребе његовог задавања. Уколико се домаћи задатак планира, њега наставник може задати пре, али и након етапе која је насловљена као *Вежбање*. Такође, у изложеном моделу није посебно наведена *језичка игра*, која представља етапу у неким од претходно описаних модела (в. Милатовић <sup>2</sup>2013: 390; Цветановић/Келеман 2011: 22) и начин да се оствари стваралачки приступ, односно у изучавање граматике унесе „драж” (Маринковић 2000: стр. 130). То не значи њено изостављање, јер она може бити саставни део вежбања, а на практичару је да током планирања осмисли поступке, начине и методе којима ће та вежбања реализовати.

Све описане, као и претходно приказан методички модел „не треба схватити као рецепте и форме којих се треба строго придржавати” како се не би запало „у монотоне обрасце или парадигме које спутавају и демотивишу како наставнике, тако и ученике” (Цветановић/Келеман 2011: 21). Наставник током обраде глагола може креирати и свој модел тако што ће комбиновати етапе различитих модела или потенцијално уводити и нове, које су резултат његове креативности, методичког знања и искуства. Уколико се определи да сам креира методички модел, мора имати на уму да је неопходно да испоштује методу индукције којом се „на основу запажања и схватања појединачних појмова и примерака формирају општији појмови и откривају правила и законитости” (Николић <sup>6</sup>2012: 78). Николић управо на стицању почетних знања о глаголима показује како функционише ова метода у наставној пракси, наглашавајући да се полази од примера који већ постоје у искуству ученика, а да се ти примери узимају из текстова који су већ обрађени. Дакле, „ученици уз помоћ индуктивног вођења самостално упознају нови појам”, да би се нешто касније, дедуктивним путем – садржина тог појма проширила и обогатила (Николић <sup>6</sup>2012: 78–79).

### Методички модел обраде глагола у другом разреду основне школе

Да и претходно представљен методички модел за обраду глагола може бити иновативан, показаћемо на примеру у коме ћемо увести игру на начин да све етапе приказаног модела заправо представљају њене делове. Њен избор условило је то што игре поред тога што позитивно утичу на дејчи когнитивни развој (Гинсбург 2007; Госвами 2015; Сесилија и др. 2015), могу и „да привуку и одрже дејчу пажњу на предвиђеним садржајима, као и да их мотивишу да активно учествују у одређеним активностима” (Каменов 2006: 29). У осмишљавању игре узело се у обзир интересовање деце/ученика овог узраста за фантастичне светове бајки, које је наглашено и у методичкој литератури (в. Стакић/Кадих 2019: 57–58), па је осмишљена као бајковита авантура у којој ученик ставља себе у улогу јунака и решава задатке како би му се испунила жеља. Задаци који



се решавају у функцији су унутарпредметне корелације и повезивања наставе граматике са наставом књижевности и наставом језичке културе.

Укратко ћемо образложити етапе игре које обухватају и све етапе претходно представљеног методичког модела.

### 1. Упознавање са правилима игре

Ученици се подсећају „Бајке о рибару и рибици” Александра Сергејевича Пушкина коју су обрађивали на часовима књижевности. Разговара се о улози коју је златна рибица имала у фантастичним слојевима ове бајке. Жеље које је она испуњавала, према мишљењу Стане Смиљковић, израз су безобзирности баке код које је прорадио мрачни нагон, а сама рибица представља „персонификацију добра” (Смиљковић 2006: 54). Због тога је и једна од порука ове бајке да људске жеље не треба да буду такве, јер се у животу мора ценити добро. Прави се паралела, и Пушкинова бајка се упоређује са текстом Мирјане Стефановић „Златне рибице не праве штету” који се, такође, обрађује у другом разреду. Реч је о причи у којој нема фантастике, те основу за поређење не чине фантастични слојеви, већ жеље које мотивишу понашање главних јунака. Жеље баке из Пушкинове бајке сасвим су супротне жељи коју је имала девојчица Исидора, главна јунакиња приче. У причи Мирјане Стефановић нема чаробних помагача, јер су родитељи испунили девојчици жељу и поклонили јој куглу са пет златних рибица. Ученицима се може поставити питање: – Да ли је жеља девојчице Исидоре тиме и суштински испуњена?

Питање има за циљ да покрене мисаони ток и иницира расправу у одељењу. Ученици који се одреде за потврдни одговор наводиће као аргументе да је девојчица тражила од родитеља златне рибице и тиме што су јој они купили куглу са рибицама, њена жеља је испуњена. Ако се одреде за негативни одговор, као аргумент могу навести то да је девојчица осетила страх, тј. „жива се препала” да вода не пљусне по клавиру када се рибице праћају. Она се боји да родитељи не избаце рибице, јер су избацили све претходне љубимце (куче и маче) чим би они изазвали неку штету у стану. Девојчица се досађује, она је усамљена и проблем њене усамљености само привидно може да реши акварујум са рибицима. Наведено се поткрепљује и реченицом из приче: „Јер, њени мама и тата стално раде и она је стално сама и стално се досађује” (Стефановић 2019: 32). Разговара се и о томе шта би суштински, у стварном животу, решило Исидорин проблем, тј. испунило њену жељу (нпр. проблем би се решио тиме када би Исидора имала брата или сестру; најбољег друга или другарицу или другаре у свом окружењу). Разговара се и о томе како би проблем који девојчица има могао да се реши у свету бајке. У свету бајке проблем би решило чудо. Стваралачки задатак је да се оно осмисли. Елементи за то су присутни у тексту приче. Ученици се позивају да замисле да је једна од златних рибица у стакленој кугли чаробна и да ће испунити Исидори жељу. Али, да би се жеља испунила, потребно је да попут јунака из бајке крену у авантуру и реше неколико задатака. Учитељ саопштава

да је сваки успешно решен задатак услов да би се приступило следећем и да је сваки задатак у функцији игре којом се ствара нова прича и испуњава Исидорина жеља.

Упознавање са правилима игре у функцији је психолошке и интелектуалне припреме ученика и обухвата етапу *мотивација за обраду глагола*.

## 2. Први задатак: *Шта је радила Исидора?*

Ученицима се чита кратки одломак из приче „Златне рибице не праве штету”.

„Исидора сада стално стоји пред стакленом куглом, гледа своје рибице, прича им и смеје се. И рибице као да се смеју и јуре, јуре по кугли, као да имају крила. Понека се каткад и праћакне...” (Стефановић 2019: 33).

Одломак се анализира у односу на контекст приче. Разговара се о томе како се девојчица осећала и наводе се радње које је вршила испред кугле са рибицама. Ученици издвајају речи којима су радње означене и учачавају њихове заједничке карактеристике. Учитељ даје информацију да се такве речи зову *глаголи*.

Први задатак обухвата 1) *изражајно читање језичког предлошка*, 2) *разговор о тексту*, 3) *учачавање глагола у тексту* и 4) *извођење карактеристика појма*.

## 3. Други задатак: *Шта су радиле рибице?*

Ученици (радом у пару) проналазе у другој и трећој реченици одломка глаголе који означавају радње које су вршиле рибице.

Решавање овог задатка обухвата етапу *препознавање глагола на другим примерима*.

## 4. Трећи задатак: *Мотивишимо појаву фантастике*.

Потребно је радњама које је девојчица Исидора вршила испред кугле са рибицама додати и неке нове како би се осмислила појава фантастике. Дакле, задатак је да ученици смисле најмање три глагола којима ће те радње означити. Они задатак решавају групним радом, а учитељ/учитељица њихове одговоре записује на табли. О сваком записаном глаголу се разговара, објашњава какву радњу он означава и образлаже због чега је потребно да Исидора изврши баш ту радњу. Потребно је да објасне и какве промене у понашању рибица су изазвале те и такве нове радње. Шта су ново радиле и златне рибице? Ученици наводе и те глаголе, и они се, такође, записују. Након што су примери записани, бирају глаголе које ће употребити у реченицама које ће самостално осмислити како би исказали нове радње које су вршили јунаци бајке која се управо ствара.

## 5. Четврти задатак: *Учинимо једну рибицу чаробном*.

Једна рибица је морала да се одвоји од осталих и изврши радње које остале нису. Ученици трагају за глаголима који ће јој то омогућити. Шта је та рибица

морала да уради? Исплива, доплива, скочи, зарони, изрони... Потребно је и глаголима исказати њено вербално испољавање: рибица је проговорила, прошапутала, запевала, рекла, викнула...

#### 6. Пети задатак: *Испунимо Исидори жељу.*

Радам у пару осмишљава се разговор између девојчице и рибице. Један ученик себе ставља у замишљену улогу златне рибице, а други девојчице. Разговори се драматизују, а потом се разговара о различитим жељама које су замислили. Ученици бирају реченице у којима су исказане најлепше жеље, записују их, а домаћи задатак или додатно вежбање може бити да у њима пронађу и издвоје глаголе.

Трећи, четврти и пети игровни задатак у функцији су етапе *вежбање*.

### Закључак

У програмима наставе и учења за предмет Српски језик у млађим разредима основне школе учење о глаголима: 1. започиње у другом разреду основне школе; 2. спроводи се кроз све млађе разреде; 3. језички садржаји се поступно проширују новим. Закључак је да програмске садржаје о глаголима одликује благовременост, континуитет и поступност. Програмска упутства су у складу са прописаним садржајима, али упутство да примери буду једноставни за анализу и типични ваља додатно прецизирати, тј. ограничити само на примере који се тичу нових садржаја из језика, тј. на разред када се ти садржаји први пут уводе у програме. Утврђено је и да почетно дефинисање појма *глаголи* у акредитованим уџбеницима граматике различитих издавача није уједначено. То може утицати на неуједначеност опсега репрезентативних примера на којима се изводе карактеристике појма, па је препорука да се оно уједначи.

У раду су приказани и различити методички модели који се могу примењивати током обраде глагола. Заједничко им је што се заснивају на поштовању начела индуктивно-дедуктивног вођења ученика кроз језичке садржаја. Практичари могу креирати и сопствени модел и у томе им може послужити као подстицај представљени методички модел у чијој основи се налази игра. Ефекте примене оваквог и/или сличних игровних модела у настави језика ваљало би испитати у пракси, па то може бити подстицај за нека нова истраживања.

### ИЗВОРИ

**Жежељ 2019:** Р. Жежељ, *О језику: српски језик за други разред основне школе*, Београд: Klett.

**Јухас/Јовић 2019:** И. Јухас, М. Јовић, *Поуке о језику, српски језик за други разред основне школе*, Београд: Eduka.

**Кликовац 2010:** Д. Кликовац, *Граматика српског језика за основну школу*, Београд: Креативни центар.

**Правилник 2018:** Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 16/2018.

**Правилник 2019а:** Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, број 5/2019.

**Правилник 2019б:** Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, број 11/2019.

**Прћић/Дражић 2019:** Љ. Прћић, Ј. Дражић, *Језичке поуке, српски језик уџбеник за други разред основне школе*, Београд: Eduka.

**Срдић 2019:** Ј. Срдић, *Дар речи: граматика за други разред основне школе*, Београд: Логос.

**Стакић 2019:** М. Стакић, *Од гласа до реченице: граматика српског језика за други разред основне школе*, Београд: BIGZ.

**Станојчић/Поповић <sup>13</sup>2011:** Ж. Станојчић, Љ. Поповић, *Граматика српског језика за гимназије и средње школе*, Београд: Завод за уџбенике.

**Стевановић <sup>15</sup>2004:** М. Стевановић, *Граматика српског језика за средње школе*, Београд: Predrag & Nenad.

**Стефановић 2019:** М. Стефановић, Златне рибице не праве штету, у: З. Цветановић, Д. Килибарда, А. Станишић, *Читанка са основама језичке писмености: уџбеник за други разред основне школе*, Београд: BIGZ, 32–33.

**Ћук/Ивановић 2019:** М. Ћук, Д. Ивановић, *Српски језик: граматика, правопис, језичка култура: уџбеник за други разред основне школе*, Београд: Нова школа.

**Цветановић и др. 2019:** З. Цветановић, Д. Килибарда, А. Станишић, *Читанка са основама језичке писмености: уџбеник за други разред основне школе*, Београд: BIGZ.

## ЛИТЕРАТУРА

**Вучковић <sup>3</sup>1993:** М. Вучковић, *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

**Гинсбург 2007:** K. R. Ginsburg, The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds, *Pediatrics*, 119(1) 182–191; DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>

**Госвами 2015:** U. Goswami, *Children's Cognitive Development and Learning*, York: Cambridge Primary Review Trust.

**Драгићевић 2021:** Р. Драгићевић, Питања српског језика и књижевности у основној школи, у: М. Ковачевић (ур.), *Статус српског језика и књижевности у*

образовном систему, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 13–27.

**Јоцић 2007:** З. Јоцић, *Језичко стваралаштво ученика у настави граматике*, Београд: Учитељски факултет.

**Каменов 2006:** Е. Kamenov, *Деђа игра: васпитање и образовање кроз игру*. Београд: Zavod za udžbenike.

**Ломпар 2020:** В. Ломпар, Примери коралација у настави: српски језик – математика, *Књижевност и језик*, LXVII(1), Београд, 107–117.

**Маринковић 2000:** С. Маринковић, *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.

**Милатовић 2013:** В. Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, Београд: Учитељски факултет.

**Мркаљ 2010:** З. Мркаљ, Појам корелације у методици наставе, *Методички видици*, 1(1), Нови Сад, 47–55.

**Николић 2012:** М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за удбенике.

**Пипер/Клајн 2014:** П. Пипер, И. Клајн, *Нормативна граматика српског језика*, Нови Сад: Матица српска.

**Радић 2005:** Ј. Радић, Префиксална творба речи – деривација или композиција (Наставни и ваннаставни аспект), *Наш језик*, XXXVI(1–4), Београд, 54–67.

**Сесилија и др. 2015:** R. M. Cecilia, D. Di Giacomo & P. Vittorini, Influence of Gaming Activities on Cognitive Performances, in: T. Di Mascio, R. Gennari, P. Vittorini & F. De la Prieta (Eds.), *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning*, vol. 374, Cham: Springer. 67–72.

**Симић 2001:** Р. Симић, *Српска граматика 1*, Београд: МХ „Актуел”.

**Смиљковић 2006:** С. Смиљковић, *Ауторска бајка*, Врање: Учитељски факултет.

**Смиљковић/Милинковић 2008:** С. Смиљковић, М. Милинковић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање/Ужице: Учитељски факултет у Врању и Учитељски факултет у Ужицу.

**Стакић 2017:** М. Стакић, Ставови учитеља о мотивационој вредности језичких предлога у удбеницима граматике, у: С. Маринковић (ур.), *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења*, Ужице: Учитељски факултет, 317–332.

**Стакић/Кадих 2019:** М. Стакић, С. Кадих, Именовање ликова у бајкама Гроздане Олујић у функцији учења граматике, усвајања правописних правила и богаћења речника, у: Љ. Пауновић, С. Видосављевић (ур.), *Иновативни приступ васпитању и образовању: стање, дилеме и перспективе*, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену, 55–69.

**Стакић/Маричић 2019:** М. Стакић, С. Маричић, Поезија Љубивоја Ршумовића као интегративни елемент повезивања српског језика и математике, у: С. Маринковић (ур.) *Књижевно дело Љубивоја Ришумовића* Ужице: Педагошки факултет, 475–490.

**Степановић 2004:** I. Stepanović, Formalne operacije: Pijaževov koncept, istraživanja i najvažnije kritike, *Psihologija*, 37(3), Beograd, 311–334.

**Францишковић 2010:** Д. Францишковић, Планирање и програмирање у настави српског језика и књижевности – књижевни одломак као наставна грађа, *Зборник радова Учитељског факултета*, Ужице, бр. 12, 133–144.

**Цветановић/Келемен 2011:** З. Цветановић, Љ. Келемен 2011: Методичко моделовање часа наставе граматике и правописа, *Иновације у настави*, XIV(1), Београд, 17–26.

---

Mirjana M. Stakić

## TEACHING VERBS IN JUNIOR GRADES OF PRIMARY SCHOOL

### Summary

Teaching verbs in the course of education requires good timing, continuity, and gradualness, because it is a type of words with a highly developed conjugation system. Good timing means that teaching verbs should start from junior grades of primary school, continuity that it should be implemented from grade to grade, and gradualness that the acquisition of linguistic content should be adapted to the cognitive abilities of students. Therefore, the paper 1) analyzes verb-related content in the teaching and learning programs for junior grades of primary school; 2) presents ways in which the concept of verbs is introduced in the currently used textbooks for primary school; 3) explains methodological postulates that should be followed when teaching verbs; and 4) presents a methodological model of teaching verbs on an play-based approach. Results of the analysis of program content concerning verbs shows that the principles of good timing, continuity and gradualness are observed, but also that instructions insisting on the simplicity of examples should be limited to junior grades when the new content concerning verbs is first introduced into the program. It was also determined that the original definition of the term *verb* in current textbooks differs by scope, which can affect the quality of examples presented to students, so it would be prudent to use uniform definitions of linguistic terms and concepts in beginner-level grammar textbooks of different publishers. The presented results of the analysis and the given methodological postulates are aimed at improving teaching practice, and the presented methodological model may encourage practitioners to design creative models to use in teaching on their own.

**Keywords:** verbs, teaching methods of the Serbian language and literature, teaching, teaching and learning programs for junior grades of primary school, Serbian language, grammar textbook.